

АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЯВЛЕНИЕ СИНОНИМИИ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧУВСТВА, В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Н.Ф. Михеева, Ф.А. Ахмедова

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

Изучение синонимии, основанное на практических примерах употребления синонимов — глагольных фразеологизмов в речи и литературе, позволяет разделить глагольные фразеологизмы, обозначающие чувства, в русском, английском и таджикском языках, на три группы: глагольные фразеологизмы, обозначающие положительные чувства; глагольные фразеологизмы, обозначающие отрицательные чувства; глагольные фразеологизмы, обозначающие состояние.

Ключевые слова: чувства и эмоции, фразеологическая синонимия, глагольные идиомы, положительные чувства, отрицательные чувства, состояние, чувство любви.

Проведение сравнительно-сопоставительного анализа различных языковых явлений приобретает все большую актуальность. Этот процесс «сложен и многогранен», исследуется «не только с позиций лингвистики, но и социолингвистики, лингвопрагматики, теории речевых актов, этнопсихолингвистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, сопоставительных диалектологий, лингвокультурологии и лексикологии» [7. С. 6].

Характерной в этом отношении является точка зрения С.В. Шаховского, внесшего весомый вклад в изучение психолингвистики. Согласно мнению ученого, эмоциональные переживания человека не существуют в чистом виде, так как в определенных условиях человек может испытывать одновременно несколько чувств или эмоций, т.е. возникает комплекс эмоций [9. С. 80—96]. Л.Н. Лепихина добавляет к данному высказыванию мысль о том, что «в процессе ощущения эмоций человек всегда способен разграничить все переживаемые эмоции и определяет лишь одну доминантную, не обозначая при этом остальные» [6. С. 115].

Чувства, одновременно переживаемые человеком, часто являются близкими друг другу, например: печаль — горе — тоска — скорбь; радость — ликование — счастье; любовь — обожание — преклонение — восторг и т.д.

Одним из наиболее точных и подробных определений фразеологических синонимов мы считаем определение, сформулированное в работах В.П. Жукова: «Под фразеологическими синонимами понимаются фразеологизмы с предельно близким значением, как правило, соотносимые с одной и той же частью речи, обладающие частично совпадающей или (реже) одинаковой лексико-фразеологической сочетаемостью (эта особенность прежде всего характерна для одноструктурных фразеологизмов), но отличающиеся друг от друга оттенками значения, стилистической окраской, а иногда тем и другим одновременно» [7. С. 178].

В Словаре фразеологических синонимов русского языка вышеперечисленные фразеологические единицы входят в разные группы синонимов. Составители А.К. Бирих, В.М. Мокиенко и Л.И. Степанова руководствуются следующим положением: если внутри синонимического ряда обнаруживаются два и более фразеологизма с общими оттенками значения, отличающими их от остальных фразеологизмов данного ряда, то такие обороты образуют отдельную синонимическую группу [3. С. 28—29].

Согласно точке зрения Н.Н. Волковой, в синонимический ряд фразеологизмов включают также устаревшие обороты, которые уже вышли из активного словарного запаса, но могут использоваться в художественных и публицистических произведениях для создания определенного стилистического эффекта (*выходить из себя* и устар. *выступать из себя*, *упасть духом* и устар. *поникнуть духом*). В то же время в языке постоянно возникают и переходят в разряд фразеологизмов новые сочетания, обогащающие синонимическую базу. Изменение историко-временной характеристики фразеологических единиц отражается в словарях [3. С. 98].

К примеру, наиболее многочисленными в категории лексических единиц, обозначающих положительные чувства, является группа, обозначающая чувство любви: любовь — симпатия — благосклонность — расположение — обожание — нежность — очарование — благоговение — преданность — верность — восторг — восхищение — теплота — слабость — страсть — влечение — желание — привязанность — доброжелательность — дружба, а также другая группа в этой же категории, обозначающая чувство отваги: смелость — храбрость — отвага — решительность — бодрость духа — мужество — самообладание.

Проведенное нами исследование глагольных фразеологизмов, обозначающих чувства, в русском, английском и таджикском языках позволяет разделить их на три группы: 1) глагольные фразеологизмы, обозначающие положительные чувства; 2) глагольные фразеологизмы, обозначающие отрицательные чувства; 3) глагольные фразеологизмы, обозначающие состояние.

К положительным чувствам относятся следующие: наслаждение, удовлетворение, блаженство, любовь, симпатия, доверие, вера, храбрость, смелость, отвага, (у)влечение, удивление, изумление, надежда, радость, веселье, теплота, восхищение, восторг, энтузиазм, благосклонность, ликование, сочувствие, доброта, милосердие, отзывчивость, мужество, воодушевление, уважение, дружелюбие, благоговение, расположение, обожание, нежность, жизнерадостность, очарование, облегчение и т.д.

Остановимся подробнее на их рассмотрении.

Известно, что положительная эмоция является результатом душевного удовлетворения, связанного непосредственно с тремя понятиями: отношением, настроением и характером. Иначе говоря, человеческое чувство является результатом психологического отношения индивида (человека) к людям и окружающему миру, его настроения и характера.

К числу важнейших положительных чувств относится любовь. Любовь — дорогая, священная человеческая ценность. Она обозначает привязанность индивида ко всему окружающему и, конечно же, к людям. Существует большое разнообразие обозначаемых любовью эмоций: симпатия, сестринская или братская любовь, материнская любовь, страсть, влечение, теплота и т.д. и, соответственно, множество языковых обозначений этого чувства.

Многогранно и всесторонне фразеологизмы со значением любви в русском и английском языках изучены Л.Н. Лепихиной. С ее точки зрения, понятие «любовь» является сложным и может выступать «в виде чувства, эмоции, эмоционального состояния, ощущения» [6. С. 20].

На основе выборки из пяти словарей современного русского языка нами было выявлено около 300 ФЕ со значением «любовь». Из них большую часть составляют глагольные фразеологизмы. В подавляющем большинстве глагольным идиомам русского языка со значением любви свойственны метафоричность (быть *без ума* от кого-л., *влюбиться по уши*; носить *на руках*; любить *горячо* и т.д.), наличие в их составе эмоциональной лексики (таких слов, как *таять*, *сгорать*, *безумно*, *вспыхнуть*, *беспамятство*, *вечно* и др.), соматических слов (*сердце*, *глаза*, *уши*, *голова*, *руки*) и пояснительных сочетаний (*на сердце*, *в душу*, *по душе*, *по сердцу*).

Интересно, что в русском языке приблизительно 15% ФЕ со значением «любовь» содержат в своем составе слово «сердце» (или «душа» в равнозначном смысле).

Приведем примеры устойчивых глагольных сочетаний, обозначающих любовь, в русском языке: *овладеть сердцем*, *заронить в душу зерно любви*, *положить сердце*, *быть по сердцу*, *любить до боли в сердце*, *войти в сердце*, *покорить сердце*, *не чаять души*, *прикипеть сердцем*, *быть по душе*, *любить всем сердцем*, *испытывать сердечное влечение*, *отдать сердце*, *заныть сердечко*, *открыть сердце* и т.д.

Использование глагольных фразеологизмов, обозначающих чувство любви, с обязательным содержанием в своем составе слов «сердце» и «душа», чрезвычайно распространено в поэзии и художественной литературе. Подборка примеров из художественной литературы показывает испытываемую одновременно человеком комбинацию чувств, где доминирующим чувством является любовь.

Поражать в сердце (любовь-печаль)

Я искал уединения: я только что был поражен в сердце одной молодой вдовой, с которой познакомился на водах [12. С. 21].

Наполнять сердце (любовь-волнение-радость)

Она думала о другом, она видела его и чувствовала, как ее сердце при этой мысли наполнялось волнением и преступною радостью [11. С. 231].

Брать за сердце (любовь-нежность)

...Но в женской молодости и красоте есть та самая хрупкая, чистая и трогательная нежность, которая так сладко и больно берет за сердце, когда смотришь на весенние цветы... [2. С. 49].

Английский язык богат синонимикой фразеологизмов, обозначающих многогранное чувство любви. Так, *love blindly* буквально: «любить слепо» — ‘обожать’; *have a crush on somebody* — «иметь страсть по кому-либо» — ‘сильно увлекаться кем-либо’; *be over head and ears in love* — «быть сверх головы и ушей в любви» — ‘быть влюбленным по уши’; *be up to the ears in love* — «быть вплоть до ушей в любви» — ‘быть по уши влюбленным’; *be deep in love* — «быть глубоко в любви» — ‘быть сильно влюбленным’; *be madly in love* — «быть сумасшедшим в любви» — ‘быть безумно влюбленным’.

Для английских глагольных идиом, как и для русских, распространено использование в их составе слова *heart*: *have a corner in somebody's heart* буквально: «иметь уголок в чьем-либо сердце» — ‘быть любимым’; *lose one's heart to somebody or something* «терять чье-либо сердце по отношению к кому-либо или чему-либо» — ‘воспылать любовью к кому- или чему-либо’; *win (gain) somebody's heart* — «побеждать чье-либо сердце» — ‘добиться чьей-то любви’; *be close to somebody's heart* — «быть близким чьему-либо сердцу» — ‘быть дорогим кому-либо’; *steal somebody's heart* — «украсть чье-либо сердце» — ‘влюбить кого-либо в себя’; *make somebody's heart leap* — «заставить чье-либо сердце прыгать» — ‘заставить чье-либо сердце трепетать’; *love with all one's heart* — «любить со всем сердцем» — ‘любить всем сердцем’; *give heart to somebody* — ‘отдать сердце кому-либо’.

Глагольные идиомы, обозначающие чувство любви, широко представлены во всех сравниваемых языках. В английской и американской художественной литературе и поэзии это неслучайно, ведь именно Англия явилась родиной отдельного литературного течения, получившего известность под названием «сентиментализм» (от англ. *sentiment* чувство) и появившегося в западноевропейской и русской культуре в XVIII в., объявившего доминантой «человеческой природы» чувство, а не разум.

Win somebody's heart (‘завоевать/покорить чье-либо сердце’) — любовь/привлекательность: *Lovel had many attractive qualities, but he won our Antiquary's heart by being on most occasions an excellent listener* [17. С. 47]. ‘У Ловеля было много привлекательных черт, но он покориł нашего антиквария тем, что почти всегда был внимательным слушателем.’

Lose one's heart to somebody (‘отдать свое сердце кому-либо’) — любовь/страсть: *Tess's heart ached. There was no concealing from herself the fact that she loved Angel Clare, perhaps all the more passionately from knowing that the others had also lost their hearts to him* [16. С. 111]. ‘У Тэсс сжималось сердце. Не могла она скрыть от самой себя, что любит Энджела Клэра, а любовь, «внушенная» им другим девушкам, быть может, еще усиливала страсть.’

Be over head and ears in love (‘быть безумно влюбленным’) — любовь/безумство: ‘I don't mind your knowing’, he said, ‘I'm over head and ears in love with her’ [15. С. 390]. ‘Я не собираюсь скрывать от Вас, — сказал он, — что я безумно влюблен в нее.’

В таджикском языке слово «дил» ('сердце') используется практически во всех глагольных идиомах, обозначающих чувство любви, где ему отводится роль доминанты. В одном только словаре «Фарханги ибораҳои рехта» Фазылова (1964) при помощи данного слова образовано свыше 250 фразеологических словосочетаний.

Таким образом, в таджикском языке в следующих фразеологизмах, обозначающих чувство любви, доминирующую роль играет слово «дил»: *дил ба даст овардан* (буквально: «сердце брать в руку» — 'успокоить сердце'); *дил бурда* («увести сердце» — 'украсть сердце'); *дил додан* ('отдать сердце'); *дил бастан* («привязать сердце» — 'прикипеть сердцем'); *ба дил рох ёфтан* («найти путь к сердцу» — 'стать любимым'); *дилдода шудан* («отдать сердце» — 'влюбиться'); *дар дили касе хона кардан* («устроить дом в чьем-то сердце» — 'закрасться в сердце'); *дили худро бой додан* («проиграть свое сердце» — 'влюбиться'); *ба дили касе оташии ишк андохтан* («вложить огонь любви в чье-то сердце» — 'заставить полюбить себя'); *дили касеро ба даст овардан* («чье-то сердце поднести своими руками» — 'отдать сердце'); *мехри касе дар дили касе нишастан* («поместить чью-то любовь в чье-то сердце» — 'любовь живет в сердце') и т.п.

Сравнительный анализ примеров из русского, английского и таджикского языков показывает, что «разновидностей» отрицательных чувств значительно больше, чем положительных. К отрицательным мы относим такие, как *страдание, печаль, горе, душевная боль, сожаление, враждебность, стыд, разочарование, отвращение, ненависть, высокомерие, гнев, злость, страх, недоверие, тревога, отчаяние, трусость, боязнь, зависть, жадность, тоска, обида, скука, недоброжелательность, страх, уныние, раздражение, ярость, скорбь, досада, ревность, жестокость, презрение, отвращение, зазнайство, месть, тревога* и т.д.

Способность человека переживать одновременно целую гамму чувств, как в случае с положительными чувствами, в такой же мере относится к отрицательным чувствам.

Примером синонимичных групп в категории отрицательных чувств в **русском языке** может служить обозначение чувства грусти: *печаль — грусть — горе — расстройство — мрачность — уныние*. Тоска может сопровождаться мукой разлуки, к примеру, скорбью и одиночеством.

...Паниковский с новым галстуком на шее бродил среди подвод, ломая руки в немой тоске [8. С. 109].

Алексей. Не надрывай ты мне душу, пожалуйста. Пой веселую [5. С. 53].

В **английском языке**: *give somebody the hump* («приделать горб» — 'нагонять тоску на кого-либо'), *laugh on the other side of one's face* («смеяться другой стороной лица» — 'переходить от смеха к слезам'), *be sick at heart* («быть больным в сердце» — 'горевать'), *eat one's heart out* («есть чье-либо сердце» — 'чахнуть от тоски'), *make somebody yawn* («заставить кого-либо зевать» — 'нагнуть тоску на кого-либо'), *drown care* («тонить заботу» — 'тонить печаль в вине'), *hang one's head* («понурить чью-либо голову» — 'глубоко опечалиться').

Athletes caught taking drugs should hang their heads in shame [18]. Атлетам, уличенным в принятии лекарственных средств, следует склонить свои головы от стыда.

В таджикском языке: *дили касе озурда будан* («*чье-то сердце огорчено*» — «*пребывать в горе*»); *чигари касе кабоб будан* («*печень превратилась в жареное мясо*» — «*сильно тосковать*»); *осмон ба сари касе фуру рафтан* («*небо обваливается на чью-либо голову*» — «*внезапное горе свалилось на плечи*»).

Ибо сурх турке баде гурбачашм,
Ки гуфти дил озурда дорад ба хамш [19].
Рыжеволосый, злой, с кошачьими глазами турок,
Видно, что душа наполнена ненавистью.

В глагольных идиомах, выражающих состояние человека, чувство говорящего, как правило, не сопровождается яркой экспрессией, логическая оценка, как положительная, так и отрицательная, как бы влита в объект речи и может быть понята только из контекста, при этом не являясь явной.

В русском языке компоненты трех видов фразеологизмов *томиться от любви*, *сходить с ума от любви*, *хранить любовь* и в семантическом, и в структурном отношении мало чем отличаются друг от друга. Однако эти синонимичные ФЕ проявляют определенные семантико-стилистические отличия, которые продиктованы степенью эмоционально-экспрессивной окрашенности.

Так, *томиться от любви* обозначает длительное состояние душевной боли, тоски, грусти и печали, вызванного чувством любви; *сходить с ума от любви* указывает на состояние с большей степенью эмоциональной окрашенности. В сочетании *хранить любовь* степень эмоциональной окрашенности умеренная, эта глагольная идиома не является обозначением чисто положительного или чисто отрицательного чувства. Таким образом, мы ее отнесли к категории, обозначающей состояние.

Боюсь: в мольбе моей смиренной
Увидит ваш суровый взор
Затеи хитрости презренной —
И слышу гневный ваш укор.
Когда б вы знали, как ужасно
Томиться жаждою любви... [10. С. 231].

Я медленно сходил с ума
У двери той, которой жажду.
Весенний день сменяла тьма
И только разжигала жажду [4. С. 29].

К данной категории традиционно относят глагольные идиомы, обозначающие чувства безразличия, равнодушия, усталости, утомления, возбуждения, самообладания и т.д. Сюда же могут относиться идиомы, обозначающие чувства удивления, сомнения, которые в зависимости от контекста могут относиться как к первой, так и ко второй категориям, но при обозначении умеренного нейтрального сомнения или удивления войдут в третью категорию, обозначающую состояние.

В английском языке нами также выявлены глагольные идиомы, обозначающие состояние человека. Как показывает сравнительный анализ, около 87% изученных глагольных идиом, обозначающих состояние, имеют в своем составе слова “be” (‘быть’, ‘являться’), “become” (‘становиться’). Мы относим их к третьей груп-

пе глагольных идиом, обозначающих чувства, например: *be in the air* («быть в воздухе» — ‘чувствовать неуверенность’), *be under the weather* («быть в зависимости от погоды» — ‘чувствовать себя неважно’), *be all in* («быть всем в» — ‘уставать’). Семантически примеры являются идентичными. Однако наличие так называемых глаголов состояния (*be, feel*) и отсутствие возможности отнести идиомы к положительной или отрицательной категории относят их, согласно нашей классификации, к категории глагольных идиом, обозначающих состояние.

There was excitement in the air as people gathered in the main square to hear the proclamation [20]. В воздухе чувствовалось волнение от того, что люди собрались на главной площади послушать объявление.

Наличие в составе идиомы глаголов состояния (шудан — ‘становиться’, будан — ‘быть’, ‘являться’) в таджикском языке определяет ее соотносительность к категории глагольных идиом, обозначающих состояние. Компоненты трех идиом *дил хун кардан*, *дил хун шудан/будан* синонимичны. Однако также как в русском и английском языках, здесь имеются определенные семантико-стилистические отличия, объясняемые степенью эмоционально-экспрессивной окрашенности. Так, во фразеологизме *дил хун кардан (сердце поливать кровью)* указывается на исполнителя действия. Во втором примере *дил хун шудан* (букв. *сердце стало кровью*) указывается на определенное действие, а в последнем примере *дил хун будан* (букв. *сердце в крови*) как бы нет исполнителя или действия. Трудно определить, является ли *дил хун будан* результатом действия кого-либо или вызвано другими причинами.

Рузу шаб сараш дард меду дилаш хун буд. Днем и ночью голова у него болела, сердце было в крови.

Наше исследование показывает, что в действительности человек испытывает одновременно несколько чувств. Чувство радости может быть доминирующим, но при этом оно сопровождается такими чувствами, как вдохновение, воодушевление, волнение, счастье и т.д. Или чувство грусти, являясь доминантным, может сопровождаться чувством одиночества, тоски, разочарования и т.д.; так же и состояние — оно не может испытываться человеком в «чистом» виде. Усталость сопровождается безразличием, упадком сил, плохим настроением.

Таким образом, тождественность испытываемых чувств передается в языке при помощи синонимов, что позволяет нам сделать вывод о склонности изучаемых глагольных фразеологизмов, обозначающих чувства, к синонимии.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алефиренко Н.Ф. Фразеология в системе современного русского языка. — Волгоград: Волгоградский гос. пед. университет. Перемена, 1993. [*Alefirenko N.F. Fraseologiya v sisteme sovremennogo russkogo yasika. — Volgograd: Volgogradskiy gos. ped. universitet. Peremena, 1993.*]
- [2] Арцыбашев М. Роман маленькой женщины. — М.: Директмедиа паблишинг, 2011. [*Artsibashev M. Roman malenkoy zhenshini. — M.: Direktmedia publishing, 2011.*]
- [3] Бирях, Мокиенко, Степанова. Русская фразеология. — М.: АСТ, 2007. [*Birih, Mokeencko, Stepanova. Russkaya fraseologia. — M.: AST, 2007.*]
- [4] Блок А. Стихи о прекрасной даме. — М.: Азбука-классика, 2010. [*Blok A. Stihi o prekrasnoy dame. — M.: Asbuka-klassika, 2010.*]

- [5] *Булгаков М. Дни Турбиных.* — М.: Азбука-классика, 2011. [*Bulgakov M. Dni Turbinih.* — М.: Asbuka-klassika, 2011.]
- [6] *Волкова Н.Н. Русская эмотивная фразеология в языке и тексте.* — Воронежский государственный университет, 2005. [*Volkova N.N. Russkaya emotivnaya fraseologia v yasike i tekste.* — Voronezhskiy gosudarstvennyi universitet, 2005.]
- [7] *Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка / Под ред. В.П. Жукова— М., 1987.* [*Zhukov V.P., Sidorenko M.I., Shklarov V.T. Slovar fraseologicheskikh sinonimov russkogo yasika / Pod red. V.P. Zhukova.* — М., 1987.]
- [8] *Ильф И., Петров Е. Золотой теленок.* — М.: АСТ, 2010. [*Ilf I., Petrov E. Zolotoy telenok.* — М.: AST, 2010.]
- [9] *Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь.* — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. [*Kunin A.V. Anglo-russkiy fraseologicheskii slovar.* — М.: Gosudarstvennoe isdatelstvo inistrannih I natsionalnih slovarey, 1955.]
- [10] *Пушкин А. Евгений Онегин.* — М.: Эксмо, 2008. [*Pushkin A. Yevgeniy Onegin.* — М.: EKSMO, 2008.]
- [11] *Толстой Л. Анна Каренина.* — М., 2006. [*Tolstoy L. Anna Karenina.* — М., 2006.]
- [12] *Тургенев И. Ася.* — Белгород, 2011. [*Turgenev I. Asya.* — Belgorod, 2011.]
- [13] *Фазылов М. Фарханги ибораҳои рехта.* — Душанбе: Нашриёти давлатии Тоҷикистон, 1963. [*Fasilov M. Farhangi ibrahon rehta.* — Dushanbe: Nashrieti davlatii Tochikiston, 1963.]
- [14] *Frencis B. Oxford Idioms. Dictionary for Learners of English.* — Oxford: University Press, 2010.
- [15] *Galsworthy J. Over the River.* — Headline Publishing Group, 2007.
- [16] *Hardy Th. Tess of the D'Urbervilles.* — Dover Thrift Editions, 2001.
- [17] *Scott W. The Antiquary, Oxford's World Classics.* — Oxford: University Press, 2002.
- [18] URL: <http://idioms.thefreedictionary.com/hang+head>
- [19] URL: <http://www.litmir.net/bd/?b=125488>
- [20] URL: <http://idioms.thefreedictionary.com/be+in+the+air>

PHENOMENON OF SYNONYMY OF VERBAL IDIOMS DENOTING FEELINGS IN RUSSIAN, TAJIK, AND ENGLISH LANGUAGES

N.F. Mikheyeva, F.A. Akhmedova

Department of Foreign Languages
The Faculty of Philology
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The importance of synonymy phenomenon is emphasized by its study based on practical examples used in speech and literature; it lets us to divide verbal idioms denoting feelings in Russian, English, and Tajik languages into three groups: verbal idioms denoting positive feelings, verbal idioms denoting negative feelings, and verbal idioms denoting state.

Key words: feelings and emotions, idiomatic synonymy, verbal idioms, positive feelings, negative feelings, condition or state, feeling of love.

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА Б. ДИЗРАЭЛИ

О.Г. Аносова

Кафедра теории и практики иностранных языков ИИЯ
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 9, Москва, Россия, 117198

В статье основное внимание уделено анализу особенностей поэтики английского исторического романа в жанре «ромэнс» эпохи романтизма, созданного Б. Дизраэли (1804—1881). На примере его романа «Алрой» исследуется техника создания жанра. Привлекается оригинальный материал периодики тех лет.

Ключевые слова: романтизм, проза, романтическая литература, жанр, роман, «ромэнс».

Многочисленные отзывы современников о романе, появившемся в печати в 1833 г., отмечали богатство исторического контекста, смелость в обращении к забытой теме Средневековья на столь героическом материале и оригинальность стиля драматического и поэтического одновременно, хвалили жанр «ромэнс» и его событийно насыщенную прозу, украшенную поэзией. Авторы разных периодических изданий в том же 1833 г. по-разному, но очень точно оценили произведение Бенджамина Дизраэли (1804—1881). Это только подтверждает тот фат, что литературная критика уже оформилась в самостоятельную дисциплину и существовала на страницах печатных изданий. Рецензии были неоднозначны в оценках: от одобрительных и хвалебных до весьма критических и даже отрицательных.

В «Американском ежемесячном журнале» (American Monthly Magazine) обозреватель обратил внимание на оценку незаурядного ума автора романа, высказанную Э. Булвером-Литтоном, добавив, что Дизраэли — многообещающий автор. В «Новом ежемесячном журнале» и «Литературном журнале» (The New Monthly Magazine and Literary Journal) создали термин для определения жанра романа «прозаическая опера»: «The Tale of Alroy is a kind of prose opera» [1]. В «Ежемесячном обозрении» (Monthly Review) дали почти современное понимание литературного жанра «ромэнс» в его исторической интерпретации, с героем ориентального средневекового романа и нравами и обычаями, которые присущи разным странам и эпохам: «The great object of the author seems to be to present to the public a picture of the average character of oriental life; and in choosing as the period for the time of his illustration, the twelfth century, he feels that he is justified in the arrangement, inasmuch as but little difference in manners and habits has, never since that remote era, been introduced in the east» [2].

В «Лондонской литературной газете» (The London Literary Gazette: Journal of Belles Lettres, Arts, Sciences) также подчеркивали своеобразный характер прозы романа, ее трудно узнаваемый поэтический рисунок и смешение жанров, стилей и нравов, с малоинтересной фабулой: «It is, indeed, neither prose nor verse, neither rhyme nor rhythm, neither Ossian nor the translation of serious opera, neither con-

nected narrative nor the oracles of somnambulism, — but apparently a mixture» [3]. В журнале «Экзаминер» (The Examiner) указывали на уникальную способность Дизраэли изображать видимую, но загадочную действительность, насыщая ее символами и наделяя мистическими чертами: «D’Israeli writes riddles, and (Davus non Edipus) there may be more in this lion that we understand» [4].

Критик журнала «Атенеум» (The Atheneum: Journal of English and Foreign Literature, Science, and the Fine Arts) замечает, что автор «Алроя» приблизился к манере рассказчиков легенд и в гармонии с выбранной героической темой создал возвышенный, поэтический стиль, превосходящий подобные повествования прошлого: «The author... has renounced the ordinary manner of legend writers, and imagined a style in harmony with his subject — more melodious, more elevated, more poetic, in short, than what is now the pleasure of story-tellers to use» [5]. В «Придворном журнале» (The Court Journal) роман Дизраэли сочли вдохновенным творением, созданным безграничным воображением поэта и драматурга, и, вспомнив слова Колриджа, назвали Библию источником этого вдохновения: «Alroy is evidently the production — we had almost said the inspiration — of a mind that wanders, “fancy free,” into the regions of poetic and dramatic beauty» [6].

Роман был издан под названием «Чудесное повествование об Алрое» (A Wondrous Tale of Alroy, 1833). Критики «Американского ежемесячного обозрения» (American Monthly Review) дали довольно жесткий отзыв, высмеивая заявленную автором в Предисловии претензию на новую эру в области поэтического сочинительства, обозначили жанр как *гибридный*, в котором сочетаются плохая эпика, банальная драма и слабый исторический «ромэнс»: «To us it seems a sort of monster, a Hybrid, composed by the union of bad epic, stale drama, and poor historical romance» [7]. Однако эта рецензия во многом помогает понять экспериментальный характер созданного романа и увидеть не только романтический характер героического сюжета, но и историческую действительность на фоне диких природных пейзажей, пустынных развалин, многоголосых рынков и горящих крепостей.

Роману предпослано посвящение и предисловие. В посвящении автор поэтическим языком библейских образов обращается к сестре, сравнивая ее с пугливой газелью, встреченною им на горах Сиона: «I too have a gazelle in a distant land; not less beautiful her airy form than thine, and her dark eye not less tremulously bright!», и слагает к ее ногам свое творение: «If I recall one gleam of rapture to thy pensive cheek, not in vain I strike my lonely lyre, or throw these laurels at thy fairy feet!» [8]. В Предисловии Дизраэли сам определяет жанр своего произведения как «ромэнс» из истории XII в., обещает рассмотреть политические события этого времени, свершившиеся на Ближнем Востоке во времена распада халифата, на территории Курдистана (иранские земли).

Начиная с XI в., на политическом горизонте Иерусалима появляются потомки Давида, получившие прозвание «принцев-пленников» (The Princes of the Captivity), судьбу одного из них Дизраэли решает поместить в исторические условия Хамадана, священного для евреев места: «Their chief residence was Bagdad, where they remained until the eleventh century, an age fatal in Oriental history, and from the disasters of which “the Princes of the Captivity” were not exempt» [8].

В предисловии Дизраэли также объявляет, что он использовал для романа новый стиль драматически опозитизированной прозы, в котором все должно быть понятно, просто и правдиво и который оказывается сочетанием античной поэзии и жизнеподобной прозы с драматической динамикой развития событий: «The spirit of ancient poetry, therefore, is rather material than metaphysical. Superficial, not internal; there is much simplicity and much nature, but little passion, and less philosophy» [9]. И действительно, роман изобилует поэтически образными высказываниями и сравнениями, подобными имеющимся в «Песни песней», при очень драматичном и насыщенном реалиями повествовании. Жанр романа продолжает ориентальную тему в романтизме.

Автор еще в предисловии обещает не мешать всему, что будет происходить в романе, как это характерно для античной драмы или современной Дизраэли итальянской оперы, он отдает читателю право судить о событиях и героях самостоятельно: «The Author, therefore, seldom interferes in the conduct of the story» [9].

Алрой, высокородный потомок колена Давидова, из чувства любви к своему народу и желания сбросить хоть на время оковы его притеснения, вдохновленный каббалистом Джабастером, поднял в XII в. восстание против багдадского султана Селюка, чтобы иудейский народ ощутил свободу. Ему удалось одержать несколько военных побед, в результате которых он стал во главе империи в Багдаде, но он потерял время в романтических мечтах, пока, женившись на дочери султана, наслаждался кратким мигом перемирия с султаном. Его предали близкие люди, восстание закончилось поражением, Алрой, героически сражаясь, попав в плен, погибает от меча султана, воспевая свободу.

Дизраэли создает исторический роман, в котором присутствуют элементы мистики и насыщенные поэзией строки, описания походного снаряжения воинов и костюмов красавиц сераля, яркие картины восточного рынка с его многолюдьем и заброшенные руины, в которых собираются бродяги. Его герой умеет убеждать, умеет побеждать, умеет любить, но он не застрахован от поражений, предательства и одиночества.

Дизраэли искусно рисует портреты действующих лиц, наделяет их голосами, характеры героев весьма разнообразны и самостоятельны. Например, Хонейн, брат духовного наставника Алроя Джабастера, впервые представлен на фоне многоцветия багдадского базара как очень влиятельный человек, и его портрет, фигура, одежда, украшения и свита, как и производимое им впечатление, выписаны детально: «He was a man of middle age, eminently handsome. His ample robes concealed the only fault in his appearance, a figure which indulgence had rendered somewhat too exuberant. His eyes were large, and soft, and dark; his nose aquiline, but delicately moulded; his mouth small, and beautifully proportioned; his lip full and red; his teeth regular and dazzling white. His ebony beard flowed, but not at too great a length, in graceful and natural curls, and was richly perfumed; a delicate mustachio shaded his upper lip, but no whisker was permitted to screen the form and shroud the lustre of his oval countenance and brilliant complexion» [10]. Этому герою суждено сыграть роль проводника Алроя на престол, и ему же уготована роль виновника финальных поражений Алроя. Подобное описание можно сравнить с техникой подачи

образов, данной В. Скоттом в романах о крестовых походах «Обрученные» и «Талисман» (*The Betrothed*, *Talisman*, 1825), также касающихся ориентальной тематики.

В романе много диалогов, но еще больше элементов монологической речи: мысленных обращений, несобственно прямой речи и озвученных автором медитаций героев. Алрой вдохновенно воспринимает все окружающее, его рассуждения о судьбе Азии, во главе которой он уже видит себя, напоминают и шекспировский монолог, и байронического героя с явными признаками наполеонизма: «*The world is mine: and shall I yield the prize, the universal and heroic prize, to realise the dull tradition of some dreaming priest, and consecrate a legend?*» [11]. В речи как второстепенных, так и главных персонажей часто употребляются религиозные восклицания, помогающие определить принадлежность разговаривающих к противоборствующим лагерям.

Современные критики также указывают на двойственный характер опозитивированной прозы романа, в котором, по мнению Дж. Винсана, сочетаются слабая имитация стиля Вальтера Скотта и бледное подобие поэзии Байрона (или, как это звучит у Дж. Винсана, «Вальтера Скотта и Байрона для бедных») при очевидной ориентации жанра на исторический «ромэнс»: «*Alroy is poor man's Sir Walter Scott, with a touch of poor man's Byron. It is a historical novel, in full period costume*» [12. P. 68].

Если критики прошлого находили в «Алрое» сходство с «Ромео и Джульеттой», то в наше время критикам «принц-пленник» напоминает Гамлета, уязвленного слабостью своих соплеменников и собственной неспособностью противостоять численно превосходявшим его силы противникам: «*Alroy, descendant of the house of David, the messianic line, and heir to the title of 'Prince of the Captivity', is a Hebrew Hamlet, galled at the weakness of the Jews and his own inability to take action against the humiliation of diaspora existence*» [13. P. 72]. Роман был опубликован в год первых серьезных дебатов, разделивших протестантское большинство в британском парламенте на тех, кто выступал за предоставление религиозных свобод евреям, и против этого.

Очевидно, что Дизраэли создавал своего Алроя не только, чтобы вдохновить его на поэтические строки и романтические поступки, но сквозь мистическую ностальгию заставить его и своих современников ощутить силу национального духа избранного Богом народа. То Алрой, то его наставник Джабастер в состоянии транса переживают видения из великого прошлого и многообещающего будущего: «*Universal empire must not be founded on sectarian prejudices and exclusive rights... We must conciliate. Something must be done to bind the conquered to our conquering fortunes*» [14]. Видения становятся той силой, которая соединяет идеи иудаизма и христианства в универсальной религии, и все это способствует не только военным успехам Алроя, но и политическим — Дизраэли. Мистические картины романа отдельные критики связывают с традицией жанра видений в английской литературе, от Мильтона до романтиков — Вордсворта, Шелли, Байрона: «*Disraeli tries to extend into prose the fusion of politics and philosophy — as well as the range and*

imaginative energy — of the Miltonic epic and Romantic masterworks such as Blake's prophecies, «The Prelude», «Prometheus Unbound» and «Don Juan». While Disraeli's works at times seem bathetic when viewed in the context of this tradition, there can be no doubt that he saw himself in the line of Romantic visionaries...» [15. P. 49], хотя его «визионерство» носит сильно упрощенный характер.

По замечанию исследовательницы Н. Вальман, Дизраэли через объединяющего нацию Алроя столь метафорически пытается увидеть политическое будущее Англии, в которой будут преодолены расовые, социальные и религиозные предрассудки во имя единого политического идеала: «Alroy is seeking to redefine the Jews as a nation in precisely the terms that Disraeli employs to discuss the future of England in the political trilogy of the 1840s, where he suggests that racial, social and religious divisions can be transcended in the name of a perceived common political ideal» [13. P. 74]. Другой критик, Д. Шварц, предполагает, что Дизраэли вдохновился темой романа во время своего путешествия 1830 г., когда он посетил Гибралтар, Мальту, Корфу, Константинополь, Каир, Александрию и Иерусалим, и считает, что идея написать роман об Алрое, возвысившемся принце крови, отразила автобиографический факт, желание самого Дизраэли сделать карьеру политика или писателя: «Undoubtedly the tale of a Jew becoming the most powerful man in an alien land appealed to Disraeli, who at the age of 29 had still to make his political mark or artistic reputation» [15. P. 46].

Говоря о жанровой принадлежности «Алроя», необходимо помнить о том, что жанр романа в эпоху романтизма был подвижным и ориентировался то на традицию Просвещения, то на достижения раннего романтизма. Романтики часто экспериментировали, редко повторялись, и жанр исторического романа Дизраэли, формально следуя жанру исторического романа разновидности «ромэнс», созданному В. Скоттом, также носил характер поиска. М.М. Бахтин подчеркивал: «Роман — не просто жанр среди жанров. Это единственный становящийся жанр среди давно готовых и частично уже мертвых жанров. Это единственный жанр, рожденный и вскормленный новой эпохой мировой истории и поэтому глубоко сродный ей, в то время как другие большие жанры получены ею по наследству в готовом виде и только приспособляются — одни лучше, другие хуже — к новым условиям существования. По сравнению с ними роман представляется существом иной породы. Он плохо уживается с другими жанрами. Он борется за свое господство в литературе, и там, где он побеждает, другие, старые, жанры разлагаются» [16]. В этой связи становятся понятны попытки проследить истоки романа Дизраэли «Алрой» в лучших образцах литературы предшествующих эпох и понять стремления романтиков создавать новые жанры.

В начале 1930-х гг. Б. Дизраэли обращается к исторической теме и пишет два романа «Алрой» (Alroy, 1833) и «Восхождение Искандера» (The Rise Iskander, 1833), в это же время Э. Булвер-Литтон публикует «Последние дни Помпей» (The Last Days of Pompei, 1834, рус. пер. 1842), «Риенци, последний из римских трибунов» (Rienzi; The Last of the Roman Tribunes, 1835). Все эти произведения, созданные уже после ухода В. Скотта с литературной сцены, освещают разные

исторические этапы, их авторы, как и многие романтики, выбирают в качестве основных тем античность. Средневековый ориентализм романа «Алрой» характерен для творчества Дизраэли и интересует его как с исторической, так и с современной для него политической точки зрения. Один из поздних исследователей Дизраэли отмечает его «желание героизировать еврейский народ» и показать его «одухотворяющую роль» для европейской цивилизации: «Moreover, he believed that the Jews are not only an especially gifted race but the most aristocratic of races. He also believed that the Jewish race is the source of all that is spiritual in European civilisation, most notably Christianity. Disraeli's only historical romance, except for 'The Rise of Iskander' (1833), resulted from his desire to depict Jews on a heroic scale» [17].

У Дизраэли политическая составляющая в романах превалирует. Стараясь отойти от политических дебатов, столь очевидных в пору его пребывания на посту премьер-министра, он особенно сосредоточился на религиозно эпических проблемах. Тема избранного Богом народа проходит через весь XIX в., находя блестящее воплощение в романах Дж. Элиот («Даниэль Дериди») и Д. Мередита.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Reviews. The New Monthly Magazine and Literary Journal 37 (March 1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [2] Reviews. Monthly Review, part 1 (1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [3] Reviews. The London Literary Gazette: Journal of Belles Lettres, Arts, Sciences, &c. No. 842 (9 March 1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [4] Reviews. The Examiner no. 1319 (Sunday, May 12, 1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [5] Reviews. The Athenæum: Journal of English and Foreign Literature, Science, and the Fine Arts. No. 280 (9 March 1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [6] Reviews. The Court Journal 5 (1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [7] Reviews. American Monthly Review (October, 1833). — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/contexts/reviews.html>
- [8] *Disraeli B.* Alroy. Dedication. — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/novel/p1preface.html>
- [9] *Disraeli B.* Alroy / Preface. — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/novel/p1preface.html>
- [10] *Disraeli B.* Alroy. — L., 1833. — Part V. — Ch. 2. — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/novel/p5c2.html>
- [11] *Disraeli B.* Alroy. — L., 1833. — Part VIII. — Ch. 1. — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/novel/p8c1.html>
- [12] *Vincent J. Disraeli.* — New York: Oxford University Press, 1990. — P. 68.
- [13] *Valman N.* “Manly Jews: Disraeli, Jewishness and Gender.” *Disraeli's Jewishness*. Eds. Todd M. Endelman and Tony Kushner. — London and Portland, Or.: Vallentine Mitchell, 2002.
- [14] *Disraeli B.* Alroy. — L., 1833. — Part VIII. — Ch. 1. — URL: <http://www.rc.umd.edu/editions/alroy/novel/p8c1.html>
- [15] *Schwarz D.R.* “‘Mene, Mene, Tekel, Upharsin’: Jewish Perspectives in Disraeli's Fiction.” *Disraeli's Jewishness*. Eds. Todd M. Endelman and Tony Kushner. — London and Portland, Or.: Vallentine Mitchell, 2002. — P. 49.

- [16] *Бахтин М.М.* Эпос и роман. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. — М., 1975. — С. 447—483. [*Bahtin M.M.* Epos i roman. Voprosi literature i estetiki. Issledovaniya raznih let. — М., 1975. — S. 447—483.]
- [17] *Schwarz D.R.* Disraeli's Fiction. — New York: Macmillan, 1979. — P. 42—51.

HISTORICAL NOVEL VS ROMANCE FORMATION IN B.D'ISRAELI'S CREATIVE SEARCH

O.G. Anossova

Theory and practice of foreign languages chair IFL
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 9, Moscow, Russia, 117198

The key-features of the English Romanticism historical genre fusion of novel and romance created by B.D'Israeli (1804—1881) are considered in the article. Techniques of the historical novel and romance are investigated and illustrated with D'Israeli's novel "Alroy". Reviews taken from periodicals of the epoch and from the contemporary ones create social and cultural background of the novel writing process.

Key words: romanticism, prose, Romantic literature, genre, historical novel, romance, periodicals.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММЕРЧЕСКИХ ПИСЕМ РОССИИ И ФРАНЦИИ

Ж. Багана, Е.Л. Гончукова

Кафедра французского языка
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В данной статье рассматриваются особенности составления и функционирования коммерческих писем. Особое внимание уделяется изучению внутреннего строя коммерческого письма на русском и французском языках.

Ключевые слова: франкофония, официально-деловой стиль речи, деловое письмо, деловое сообщество, служебная записка, делопроизводство, французский язык.

Деловая переписка, являясь одним из важнейших средств общения в деловом мире, помогает человеку осуществлять предпринимательскую и коммерческую деятельность, а также представляет собой мощный инструмент проведения экономической стратегии и тактики предприятий, компаний и фирм.

Современное деловое письмо, по мнению В.А. Кудрявцева, представляет собой служебное послание в виде официального документа, а также в форме подтверждений, предложений, просьб, запросов, напоминаний, поручений, претензий, поздравлений, соболезнований и ответов на них. Деловое сообщение в письменном виде организует и упорядочивает деловые отношения [1].

Иногда учеными проводится условное различие между деловой и коммерческой корреспонденцией. Принято считать, что переписка, которая оформляет экономические, правовые, финансовые и все другие формы деятельности предприятия, называется деловой корреспонденцией, а переписка по вопросам материально-технического снабжения и сбыта относится к коммерческой корреспонденции. Часто под деловым письмом также понимают и коммерческое письмо.

Коммерческие письма, как пишет М.В. Колтунова, выделяются в деловой корреспонденции по тематическому признаку. Они должны оформлять, регистрировать заключение и выполнение коммерческой сделки, т.е. предварять составление контракта (договора) и регулировать ход его выполнения. Коммерческие письма имеют статус документа, поэтому при рассмотрении дела в арбитражном суде они могут послужить основанием для предъявления иска (письмо-рекламация, письмо-договор) [2].

Поскольку коммерческое письмо представляет собой важный документ, который обладает юридической силой и который может ее потерять при незначительном отступлении от правил, оно должно быть безукоризненным во всех отношениях. Поэтому во французской и в русской деловой переписке уделяется большое внимание как внутренней стороне письма, т.е. его содержанию и стилю речи, так и его внешнему оформлению.

Так, для языка деловой корреспонденции в русском и французском языках характерна нейтральность тона изложения. При этом используются средства логической, а не эмоциональной оценки фактов. Внешнее же оформление письма начинается с выбора качественной бумаги и заканчивается внешним представлением письма на ней.

В деловой культуре Франции и России имеются свои незначительные особенности. Так, например, по мнению Ж. Багана и А.Н. Лангнера, во Франции бумагу для коммерческой корреспонденции следует выбирать лучшего качества, придерживаясь стандартного формата А4 и белого цвета. Другие размеры (А3, А5) допускаются, но иные формы могут только отпугнуть потенциального клиента или вызвать недоверие со стороны имеющегося [3].

Коммерческие письма в России, как отмечает В.А. Кудрявцев, оформляют на бланках в соответствии с ГОСТ Р 6.30. В основном используются бланки формата А4 и А5, при этом формат А5 используют, если письмо не превышает 7—8 строк [1].

Коммерческие письма в России и Франции принято оформлять в двух, иногда и более экземплярах. Первый экземпляр составляют на бланке и отправляют адресату, второй (его называют копией) печатается на чистом листе бумаги и подшивается в дело как свидетельство выполненной работы.

Внутреннее оформление коммерческого, как и любого другого делового письма, требует особой тщательности. Поэтому существует ряд строгих рекомендаций по их составлению и распределению в них необходимой информации.

Ж. Багана и А.Н. Лангнер отмечают, что коммерческое письмо должно быть разделено на части, каждая из которых будет соответствовать определенной зоне на листе бумаги. Ученые выделяют пять основных зон, обязательных для коммерческого письма [3].

Так, в первой зоне указываются данные отправителя: имя физического лица или полное имя организации, часто сопровождающееся логотипом компании или печатью, адрес, телефон, а также банковский счет, номер торгового регистра и т.д. (не обязательно). Первой зоной в России и Франции принято считать верхний левый угол бумаги.

Во второй зоне коммерческого письма в России и во Франции просматриваются значительные различия. Так, расположение второй зоны в России несколько иное, чем во Франции. В России часто эта зона находится сразу напротив первой в правом верхнем углу, где указывается полное название организации и имя и должность адресанта. При этом полный адрес получателя не всегда указан. Во Франции же вторая зона располагается на отступ ниже первой — справа, где указываются все данные адресанта с полным его адресом:

Prudence LASSUREE
44, chemin du Bois
95300 PONTOISE
Tel. 01467899376

MUTUELLE FRATERNELLE D'ASSURANCE
6, rue fournier
92110 Clichy

Российская Федерация
Администрация
Самарской области

ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЯ
ул. Фрунзе, 106
443010, г. Самара
Телефон 32-11-07

ООО «МосАвто»
7, ул. Заводская
945000 г. Москва
Тел. 2-37-18
Расчетный счет № 425902
в Воскресенском отделении
Промстройбанка
от 20.10.1993 г. № 250
на № _____

Генеральному директору
Акционерного общества
«Производственное объединение
«САМБЕН»
Иванову И.И.

Директору завода «Запчасти»
45, ул. Кирова
443022 г. Самара

Во Франции оформление первых двух зон, так называемой шапки, стабильно и не отличается особой вариативностью, в то время как среди коммерческих писем в России реже встречаются одинаковые по оформлению шапки.

Третья зона включает в себя место и дату отправления, при этом следует указывать не дату написания письма, а дату его отправления. В третьей зоне отмечают регистрационный номер коммерческого письма.

Во Франции сразу после данных отправителя и получателя слева пишется регистрационный номер письма и его тема. Затем принято указывать сначала место, а после запятой дату, где число и год пишутся арабскими цифрами, а месяц буквами, полностью. Место и дата во Франции отмечаются справа, чуть ниже данных получателя, регистрационного номера и темы:

Réf.: contrat assurance habitation 23456

Objet: Résiliation

Paris, le 21 mars 2012 г.

В России в третьей зоне находятся регистрационный номер письма, дата отправления и тема. Эти данные располагаются ниже данных о получателе и отправителе либо слева, либо справа. Указание места отправления вместе с датой в России необязательно:

от 20.10.2012 г. № 250

на № _____

тема: Предложение сотрудничества

03.03.2012 г. № 50-279/561

тема: Предложение сотрудничества

В случае если письмо проходит в обеих организациях, необходимо оставить место для регистрационного номера получателя, который затем следует уточнить. Данная традиция характерна для России и для Франции:

Наш номер _____ Дата _____
Ваш номер _____ Дата _____

Nos réf.: _____

Vos réf.: _____

Отметим, что в некоторых случаях, когда письмо сопровождается дополнительной документацией, во Франции в третьей зоне, ниже темы указываются прикрепленные документы или вложения (*Pièces Jointes*):

P.J. _____

Указав все необходимые данные, следует переходить к основной части письма, которая и будет представлять собой четвертую зону. И в России, и во Франции основная часть коммерческого письма начинается с обращения. В России обращение принято писать по центру с восклицательным знаком:

Уважаемый Иван Иванович!
Глубокоуважаемый Иван Иванович!

Во Франции обращение пишется слева с использованием слов *Monsieur/Messieurs* или *Madame/Mesdames*, при этом нередко рядом с данным обращением указывается должность адресата:

Messieurs, Monsieur le Directeur,

Сразу после обращения, с красной строки следует непосредственно текст коммерческого письма, который рекомендуется завершить одной из формул вежливости, например:

Активным направлением нашей деятельности является выполнение полного комплекса строительных работ «под ключ». Спектр работ охватывает объекты различного промышленного, жилищного и коммерческого назначения. Основное направление, которое выделила для себя компания и в котором она преуспела, — это отделка, благоустройство кафе магазинов, офисов и т.п.

Для своих клиентов мы предлагаем следующие услуги:

1. _____;

С уважением,

Nous avons conclu, le *date*, une promesse synallagmatique de vente portant sur le bien suivant: *adresse, étage, état général*.

Ce compromis de vente stipulait une condition suspensive, laquelle consistait en l'obtention d'un prêt destiné à financer cette opération. Je suis au regret de vous informer qu'il ne m'a été accordé aucun crédit par les établissements bancaires et les organismes prêteurs auxquels je me suis adressé(e).

Je suis donc contraint(e) d'abandonner le projet d'acquisition de votre bien et vous libère de toute obligation de vente à mon égard.

Je vous prie donc de bien vouloir me restituer, dans les plus brefs délais, l'acompte versé le *date*, le versement de cette somme n'ayant désormais plus de cause.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Изложив всю нужную информацию в письме, следует перейти к пятой зоне, где указываются имя и должность адресанта и где он ставит свою подпись. Во Франции этой зоне отводится место внизу справа:

Le gérant
Jules Romain
(signature)

В России имя и подпись отправителя часто указываются напротив формулы вежливости, между которыми и ставится подпись:

С уважением, (подпись) И.И. Иванов

Таким образом, рассмотрев основные особенности составления коммерческих писем в России и Франции, мы выяснили, что современное коммерческое письмо делится на пять основных частей или зон, каждая из которых имеет свое место на листе бумаги и несет определенную информацию. В России и во Франции правила составления коммерческого письма во многом схожи, например, и в России и во Франции письмо делится на пять одинаковых по содержанию зон. Однако оформление этих зон не всегда совпадает. Во Франции оформление коммерческого письма отличается большей стабильностью и четкостью, чем оформление письма в России, что говорит о наличии строгих правил оформления делового письма во Франции. В России же, несмотря на ряд предписаний по составлению коммерческого письма, нет точных и строгих правил оформления, т.е. бланки коммерческих писем одной организации в России могут несколько отличаться от бланков писем другой фирмы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Кудрявцев В.А.* Организация работы с документами. — М.: ИНФРА-М, 2009. [*Kudryavtsev V.A.* Organizatsiya raboty s dokumentami. — М.: INFRA-M, 2009.]
- [2] *Колтунова М.В.* Язык и деловое общение. — М.: Галерея-Принт, 2000. [*Koltunova M.V.* Yazik i delovoe obsheniye. — М.: Galereya-Print, 2000.]
- [3] *Багана Ж., Лангнер А.Н.* Le Français des Affaires. Деловой французский язык. — М.: Флинта: Наука, 2011. [*Baghana J., Langner A.N.* Delovoy frantsuzskiy yazik. — М.: Flinta; Nauka, 2011.]

STRUCTURAL PECULIARITIES OF COMMERCIAL LETTERS IN RUSSIA AND FRANCE

J. Baghana, E.L. Gonchukova

Department of French language
Belgorod State National Research University
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The present paper discusses the commercial letter's structure in Russia and in France. The authors pay special attention to the research of the essential rules of composing a commercial letter and describe its peculiarities.

Key words: Francophonie, official language, business letter, business establishment, business correspondence, the French language.

ДОСТИЖЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ (сопоставительный аспект)

И.А. Быкова, Е.А. Нотина

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

Статья посвящена сопоставительному исследованию когнитивно-дискурсивных факторов опосредованной межъязыковой коммуникации, связанных с национально-культурной спецификой языковой картины мира.

Ключевые слова: язык, межкультурная коммуникация, перевод, эквивалентность, когнция, смысл, имплицитность, языковая картина мира.

Современное переводоведение рассматривает перевод как особый вид коммуникативной деятельности, связанный, среди прочего, с умением функционально обобщать и представлять структуры знаний посредством категоризации и концептуализации, что в конечном счете является демонстрацией и подтверждением главного свойства перевода как системы, а именно, его интерпретирующей сущности (В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, Г.В. Чернов и др.).

Язык и культура, как известно, относятся к знаковым системам, которые кодируют одни и те же феномены действительности, однако делают это различными методами [9. С. 225—226]. В этой связи представляется чрезвычайно важным в утверждение Е.А. Нотиной о том, что «семиотическое родство языка и культуры позволяет рассматривать их во взаимосвязи, дает возможность исследовать функционирование текстов в национальном языке, национальной культуре, социально-общественной жизни всего мирового сообщества» [6. С. 123].

В силу того, что отправные точки теории перевода связаны с речевой деятельностью, т.е. коммуникативным уровнем, который предполагает выявление общих закономерностей взаимодействия лингвистических и экстралингвистических формантов смысла как в процессе порождения, так и восприятия текста в исходном языке и языке перевода, «именно когнитивный подход с его обращением к структурам знания и конвенциональным способам их объективации» [2. С. 10].

Лексическая объективация как определенный знак в конкретной коммуникативной ситуации представляет значительный интерес с точки зрения теории перевода и компаративистики в целом, где перевод используется в качестве метода сопоставления. Так, например, сопоставление испанских, английских и русских лексикологических фактов позволяет наглядно выявить двухплановую национальную специфику испанского и английского языков, которая ярко проявляется в безэквивалентных и фоновых лексических единицах (ЛЕ) как знаках конкретной сложившейся в данных культурно-исторических и социально-экономических ус-

ловиях ситуации [1. С. 35] (ср.: «дедовщина» (рус.) — “novatadas militares” (Esp.) — “hazing” (Am.); “momios” (Chile) = reaccionarios (Esp.); “escoria, gusanera, gusanos” (Cub.) = contrarrevolucionarios (Esp.); “box” (Brit.) — “tube” (Am.) — “telly” — “television”: “Less box, more books”; и т.п.).

Когнитивные пространства, как принято считать, национально детерминированы и маркированы. Принятие переводческого решения, как правило, определяется своеобразием языков, участвующих в переводе, сходством и расхождением при сопоставлении национальных языковых картин мира, особенностями действительности исходной культуры и т.д., так как тексты создаются на конкретных языках, в конкретных социально-культурных условиях и характеризуются принадлежностью к определенной культуре.

Так, например, в сфере научной коммуникации представляется важным с теоретической точки зрения тот факт, что специфика языковой картины любого языка раскрывается как на фоне языковых картин других языков, так и на фоне общего для всех инварианта научного знания. Знание и первоначальная форма его оформления нераздельны в силу того, что изначально кодирование инварианта происходило с помощью национального языка, поэтому разделение содержательного инварианта научного знания и языковой формы его выражения в определенной степени условно. Тем не менее следует заметить, что научная картина мира получается в каждом национальном языке свою национальную форму выражения, иначе говоря, национальная научная картина мира — это национальное оформление единой, общей для всех научной картины мира.

Интенциональное воздействие на адресата оказывается адресантом в ходе решения конкретной коммуникативной задачи передать свое представление о событии или мире в целом сквозь призму определенных концептуально-ценностных ориентиров, что и происходит, в частности, если за конкретной ЛЕ закреплено общепринятое представление целой ситуации, имеющее определенные прагматические параметры. Подобное представление ситуации, как правило, соотносится со сложившимся комплексом представлений, известным адресату оригинала, в то же время оно может расходиться ввиду его конвенциональности с ассоциациями в другой языковой культуре, приводить в конечном итоге к искажению прагматического и коммуникативного эффекта из-за неспособности объективно запечатлеть информацию о мире, показать результат референции (ср. Крестовые походы с позиции русского, испанского и арабского языков и культур).

Выход за пределы собственно языкового аспекта при описании речевой деятельности стал особенно необходимым в случае обращения к деятельности использования языка в социально-общественном контексте, при изучении языка как выразителя определенной системы мировосприятия, определенной системы взглядов и ценностей [3. С. 11].

Исследование исключительной роли, которая принадлежит языку в осмыслении мира и в процессе общения людей, может осуществляться с точки зрения «изучения динамики глубинных процессов человеческого мышления, выявления механизмов когнитивной деятельности, объяснения закономерностей концептуальной

картины мира, специфики и ограничений, привносимых конкретным дискурсом и коммуникативной ситуацией, иными словами, всего, что связано с центральными категориями переводоведения — адекватностью и эквивалентностью, инвариантом в переводе» [2. С. 13].

Сопоставление оригинала и перевода с точки зрения качественных и количественных различий говорит о необходимости осуществления определенных модификаций исходного текста в целях достижения равноценного восприятия оригинала и перевода и адаптации последнего к лингвоэтнической коммуникативной компетенции иноязычного адресата (Ср.: А.Д. Швейцер, В.Н. Комиссаров, Г.В. Чернов, З.Д. Львовская и др.). При этом в условиях межъязыкового посредничества или перевода речь идет о необходимости адекватно передать в другом языке и культуре своеобразие социально-коммуникативного опыта соответствующей языковой общности.

Культурно-когнитивные пресуппозиции общения отражают, как правило, «сложную систему личностных и социально-общественных, а также пространственных и временных координат» [4. С. 5]. Следует отметить, что при одинаковом наборе универсальных для большинства народов и культур концептов существуют присущие конкретному народу соотношения между этими концептами, которые создают основу для национального видения и оценки мира. Немаловажным в этой связи представляется тот факт, что в национальных языках такие общечеловеческие концепты группируются и вербализуются различным образом в зависимости от лингвистических, прагматических и культурологических факторов, а следовательно, и фиксируются в разных значениях.

Для успешной коммуникации требуется наличие когнитивного пространства, в котором определенным образом объективируются структуры знания и человеческого опыта, осмысления мира и его оценки с помощью языка. Таким образом, можно констатировать, что имплицитность оригинала в значительной степени сохраняется или остается неизменной при переводе в случае, если это не требует актуализации неизвестных для адресата на ПЯ фоновых знаний, на основе которых происходит формирование имплицитного смысла оригинала.

Сходство окружающей действительности (и как результат сходство описываемых в ИТ и ПТ ситуаций) порождает близость концептуальных систем разноязычных коммуникантов, что обуславливает привлечение сходных пресуппозиций и приводит при адекватном переводе к совпадающим смысловым выводам из содержания высказывания: «в процессе перевода происходит сопоставление концептуальных картин мира первичного отправителя информации (автора) и первичного получателя информации — переводчика. Для достижения эффективной коммуникации необходимо, чтобы степень совпадения концептуальных систем отправителя информации и переводчика была как можно более высокой» [7. С. 25].

В силу того, что в процессе восприятия текста иноязычным адресатом могут возникать определенные трудности как объективного, так и субъективного характера, поскольку «среда, в которой он функционирует — это культура и социум» [6. С. 123], встает вопрос о преодолении возникающего при контакте двух культур

дифференциала в знаниях, представлениях, ассоциациях и др., в том числе национальных концептосфер. При этом следует еще раз подчеркнуть, что глубина понимания у получателя текста как на исходном языке, так и на языке перевода будет зависеть от множества импликатур, которое он способен извлечь из этого текста [8]. В процессе построения высказывания прагматика слова, как правило, не отражается эксплицитно, а присутствует имплицитно, обеспечивая эффективность общения.

При переходе с одного языка на другой взаимосвязь языковых значений и речевого смысла может проявляться в том, что передача одного и того же смысла будет обусловлена конкретными способами предпочтительного описания референтной ситуации.

В испанском языке словосочетание “*cine de boina*” образовано по линии метонимического переноса, смежной связи. В метонимии, как правило, смежными являются реальные свойства того, что уже обозначено, и нового обозначаемого. “*Cine de boina*” воспринимается в испаноязычном сообществе с опорой на имеющиеся знания о мире и на основе умозаключения, заключаемого в соответствии с моделью *pars pro toto*. Согласно мнению Е.С. Кубряковой, метонимия используется для связи ментальных пространств: *toto* как целостная сущность (киножанр «боевик», “*cine*”) характеризуется по ее части *pars* (“*boina*”), вербализуемой в качестве мотива наименования [5. С. 32] в результате действия метонимии. Иными словами, когнитивное моделирование происходит с привлечением ассоциаций, связанных с общепринятыми и общеизвестными предметами действительности и самим явлением как таковым. Компонентный анализ слова «боевик» и словосочетания “*cine de boina*” показывает, что семантические процессы, происходящие в структуре их значений, можно представить в виде следующей модели: «предмет экипировки — специально обученный человек, десантник — действия, которые выполняет этот человек». В испанском словосочетании “*cine de boina*” происходит актуализация потенциальной семы, содержащей побочные характеристики объекта: конкретизирующая сема “*boina*” — предмет экипировки — составляет фокус значения и становится дифференциальной в новом словосочетании. Процесс метонимического переноса идет по линии замены дифференциальной семы исходного значения «человек, выполняющий опасные задания» и дифференциальной семы нового значения «киножанр» на основе общей семы “*boina*” — предмет экипировки».

Пример: “*Ultimamente se ha hecho mucho cine de boina. El mito de las artes marciales está viviendo un nuevo boom gracias a las nuevas tecnologías que permitirán el hasta ahora improbable encuentro entre actores de diferentes generaciones. Recientemente imágenes digitales han sido usadas para sustituir a actores para evitar una parada en el rodaje de la película The Crow (EL cuervo)*”.

(Cambio 16, 22 de julio de 1998, 12)

В русском языке смежными являются реальные свойства того, что уже обозначено: «солдат—десантник (спецназовец) — боевик» и нового обозначаемого — киножанра «боевик». Сема «специально обученный и экипированный человек, принимающий участие в боевых действиях повышенной опасности» приобретает

статус общей дифференциальной семы, актуализирующей признак «опасность, бурное развитие действий», сопоставимый с самим объектом и его характеристиками в испанском и русском языках. Налицо совпадение прагматической информации, основанной на фоновых знаниях и представлениях коммуникантов о характере действий и внешнем виде солдат спецподразделений. Эти знания соотносятся с импликационалом языковых единиц в испанском и русском языках.

Существуют различия в прагматической маркированности лексических единиц в зависимости от ареала использования испанского языка. Данные анализа периодической печати подтверждают факт ограничения в употреблении фонового словосочетания “*cine de boina*” территориальным параметром, т.е. использованием только в пиренейском варианте испанского языка.

Двуязычные словари Кальво [10], Нарумова [11] на слово «боевик» (фильм) приводят значения “*película sensacional*”, “*superproducción*”, “*película de temporalidad*” (словосочетание “*cine de boina*” в этих словарях отсутствует), которые, по мнению информантов из Испании и Латинской Америки, не способны обеспечить достаточное понимание предмета речи, создают неопределенное впечатление о денотате. В Латинской Америке наиболее распространенным выражением для передачи понятия «боевик» (фильм) является словосочетание “*película de acción*”.

Передача словосочетания “*cine de boina*” русским «боевик» возможна, таким образом, на основе актуализации потенциальных сем, находящихся в импликационале значений этих языковых единиц за счет достижения их совместимой имплицативности в ИЯ и ПЯ и совпадения ассоциаций, способствующих возникновению дополнительного смысла, адекватно отображающего внеязыковой объект как знак ситуации средствами ПЯ и обеспечивающего равноценное восприятие оригинала и перевода в силу адаптации последнего к лингвоэтнической коммуникативной компетенции иноязычного адресата. В условиях опосредованной межъязыковой межкультурной коммуникации благодаря одинаковому социокультурному контексту они соотносятся с одинаковыми референтами и вызывают предсказуемые стереотипные ассоциации. Следует особо отметить при этом, что межвариантная специфика испанского языка предопределяет необходимость сопоставления и передачи культурно-этнического компонента, определяющего специфику семантики соответствующих единиц как отражение языковой картины мира его носителей.

Для теории и практики перевода подобный подход представляет особое значение с позиций когнитивной лингвистики, так как обуславливает необходимость обращения к когнитивным механизмам членения мира на абстрактном уровне, а также обеспечивает достижение коммуникативной эквивалентности текстов на ИЯ и ПЯ, в том числе сквозь призму сопоставительного изучения соотношения языковых средств со структурами знания в условиях акта опосредованной двуязычной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Быкова И.А. Когнитивно-прагматические основы межъязыковой межкультурной коммуникации: текст, дискурс, перевод (теоретический курс). — М.: Изд-во РУДН, 2005. [Bikova I.A. Kognitivno-pragmatichskiye osnovi mezhyazicovoy kommunikatsii: tekst, diskurs, perevod (teoreticheskii kurs). — M.: Isd-vo RUDN, 2005.]

- [2] Кубрякова Е.С. Слово в дискурсе. Текст и дискурс // Сб. науч. тр. Ряз. гос. пед. ун-та им. С.А. Есенина. — Рязань, 2002. — С. 7—10. [*Kubryakova E.S. Slovo v dikurse // Tekst i diskurs: Sb. nauch. tr. Ryaz. gos. ped. uni-ta im. S.A. Esenina. — Ryazan, 2002. — S. 7—10.*]
- [3] Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Сб. обзоров. — М.: ИЯ РАН, 2000. — С. 8—22. [*Kubryakova E.S. O ponyatiyah diskursa i diskursivnogo analiza v sovremennoy lingvistike // Sb. obzorov. — M.: IYA RAN, 2000. — S. 8—22.*]
- [4] Кубрякова Е.С. О типах дискурсивной деятельности // Вестник МГЛУ. Вып. 478. — М.: МГЛУ: Типография Сарма, 2003. — С. 5—10. [*Kubryakova E.S. O tipah diskursivnoy deyatelnosti // Vestnik MGLU. Vip. 478. — M.: MGLU: Tipografiya Sarma, 2003. — S. 5—10.*]
- [5] Кубрякова Е.С. Язык и знание. — М.: Языки славянской культуры, 2004. [*Kubryakova E.S. Yazik i znaniye. — M.: Yaziki slavyanskoy kulturi, 2004.*]
- [6] Нотина Е.А. Общий и сопоставительный анализ языкового оформления структурно-композиционной организации научной статьи (на материале испанско-русской комбинации языков) // Вестник РУДН. Серия «Иностранные языки». — 2004. — № 1. — С. 123—127. [*Notina E.A. Obshiy i sopostavitelnyy analiz yazikovogo oformleniya strukturno-kompozitsionnoy organizatsii nauchnoy statyi (na materiale ispansko-russkoy kombinatsii yazikov) // Vestnik RUDN. Seriya "Inostranniy yazyki". — 2004. — № 1. — S. 123—127.*]
- [7] Нотина Е.А. Фоновые знания переводчика в аспекте когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистических исследований // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2004. — № 1. — С. 23—31. [*Notina E.A. Fonoviye znaniya perevodchika v aspekte kognitivno-diskursivnoy paradigmi lingvisticheskikh issledovaniy // Vestnik RUDN. Seriya "Voprosi obrazovaniya: yazyki i spetsialnost". — 2004. — № 1. — S. 23—31.*]
- [8] Чернов Г.В. Импликативность и перевод. «Тетради переводчика». Вып. 22. — М., 1987. — С. 17—29. [*Chernov G.V. Imlikativnost i perevod. "Tetradi perevodchika". Vip. 22. — M., 1987. — S. 17—29.*]
- [9] Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. [*Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokulturologicheskiye aspekti. — M.: Shola "Yaziki russkoi kulturi", 1996.*]
- [10] Кальво Л.М. Русско-испанский, испанско-русский словарь. — Sopena, Barcelona. [*Kalvo L.M. Russko-ispanskiy, ispansko-russkiy slovar. Sopena, Barcelona.*]
- [11] Испанско-русский словарь / Под ред. Б.П. Нарумова. — М.: Русский язык, 1988. [*Ispansko-russkiy slovar / Pod red. B.P. Narumova. — M.: Russkiy yazyk, 1988.*]

THE ACHIEVEMENT OF COMMUNICATIVE EQUIVALENCY BY MEANS OF INTERLINGUAL MEDIATED COMMUNICATION

I.A. Bykova, E.A. Notina

Foreign Languages Chair

Agrarian Faculty

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article deals with the comparative analysis of cognitive-discourse factors of the mediated interlingual communication connected with national-cultural specification of the language worldview.

Key words: language; intercultural communication; translation; cognition; equivalence; sense; implicity; linguistic worldview.

О ВНЕШНЕМ И ВНУТРЕННЕМ СТРОЕНИИ ПОЛУМОРФОЛОГИЗОВАННЫХ ОБОРОТОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

С.С. Габдуллин¹, С.В. Дмитриченкова²

¹Кафедра французского и сопоставительного языкознания
Башкирский государственный университет
ул. Заки-Валиди, 32, Уфа-74, Россия, 450074

²Кафедра иностранных языков
Инженерный факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

Настоящее исследование направлено на изучение топологических и семантических отношений в полуграмматикализованных конструкциях современного немецкого языка.

Ключевые слова: формальные и семантические связи в предложении, полевая организация предложения, члены предложения, порядок слов.

В современном немецком языке существует целый ряд инфинитивных конструкций с частицей *zu* или без частицы *zu*. К их числу относятся, например, обороты *haben + zu + Infinitiv*, *sein + zu + Infinitiv*, *lassen + sich + Infinitiv*, конструкции с глаголами *bleiben*, *stehen*, *gehen* в сочетании с частицей *zu* и неопределенной формой основного глагола, т.е. с инфинитивом.

Следует, однако, отметить, что научный статус изучаемых оборотов в современном немецком языке не совсем ясно определен. В современной германистике богато и разнообразно представлено их номенклатурное обозначение.

В работах немецких и российских авторов можно встретить совершенно разные наименования данного явления: инфинитивные конструкции с частицей *zu*, модально-пассивные конструкции, конструкции с особым грамматическим статусом, модальный инфинитив (Академическая грамматика Дудена, Б. Матцке, Г. Бринкманн, С. Папе-Мюллер, К. Зоммерфельд, В. Штарке, И. Гельбиг, Г. Буша, В.Г. Адмони, Е.И. Шендельс, Р.З. Мурясов, С.А. Шубик и др.).

Номенклатурное многообразие рассматриваемых образований в современном немецком языке строилось, как нам кажется, в зависимости от изучения их внешней или внутренней формы.

В своих исследованиях мы придерживаемся термина «полуморфологизованные, или полуграмматикализованные, конструкции», который ввел в научный оборот проф. Р.З. Мурясов [2. С. 260].

Как известно, изучение грамматических единиц происходит по принципу дихотомии, т.е. на основе противопоставления двух, или иногда трех, грамм по отношению друг к другу внутри каждой морфологической категории.

Что касается полуморфологизованных образований, то в данном случае было бы уместным говорить об их причислении к морфологическому строю немецкого языка.

Среди возможных причин можно было бы назвать следующие:

1) в отличие от модальных глаголов инфинитивные конструкции противопоставлены в формальном отношении частицей *zu*, ср.: *Ich habe dieses Buch zu lesen :: Ich muss / soll dieses Buch lesen* и др.;

2) обороты *haben + zu + Infinitiv* и *sein + zu + Infinitiv* в плане выражения залоговых значений представляют собой морфологическую оппозицию, состоящую из двух граммем, а именно из граммемы актива и граммемы пассива, ср.: *Ich habe dieses Buch zu lesen :: Dieses Buch ist zu lesen* и под.;

3) конструкция *lassen + sich + Infinitiv* образует в формальном плане бинарную оппозицию с неопределенно-личным местоимением *man* и модально-пассивными оборотами, ср.: *Alle Verben des Deutschen lassen sich in transitive und intransitive einteilen* [DaF 1980] :: *Alle Verben des Deutschen kann man in transitive und intransitive einteilen :: Alle Verben des Deutschen können in transitive und intransitive eingeteilt werden* и т.д.

В структурно-строевом плане полуморфологизованные обороты состоят, как правило, из трех обязательных компонентов, а именно из служебных или вспомогательных глаголов *haben*, *sein*, *lassen*, именуемых в современной лингвистической литературе соединительными связками, частицы *zu* и неизменяемой, или иначе, неопределенной формы полнозначного глагола, называемой в современной синтаксической науке инфинитивом знаменательного глагола.

В семантическом отношении вышеупомянутые конструкции в современном немецком языке синкретично комбинируют в своем номинативном составе два морфологических признака пассивных и модальных отношений. Грамматический признак модального значения данным образованиям придает, как считают многие исследователи немецкого языка, частица *zu*.

При рассмотрении разбираемых оборотов можно убедиться в том, что на их поверхностном уровне полностью отсутствуют слова, однозначно и точно передающие семантические признаки модальных и пассивных отношений. Несмотря на это, данные структурные образования квалифицируются в современном немецком языке стабильностью и неразложимостью своих составных компонентов.

Выявление тех или иных грамматических признаков происходит путем разворота их внутреннего синтаксиса, позволяющего в рельефной форме определить во внутренней структуре изучаемых оборотов наличие целого комплекса семантических признаков грамматических (залоговых, модальных, каузативных, целевых) значений.

Полуморфологизованные конструкции представляют собой единое и далее не членимое языковое образование, где преднамеренное опущение одного из составных элементов ведет к их полной структурно-строевой деструкции с последующей семантической эрозией грамматических признаков модальных, страдательных или каузативных значений.

В нашей работе мы хотели бы более подробно остановиться на топологических отношениях (В.Г. Адмони) во внутрисинтаксическом пространстве, которые складываются в изучаемых оборотах.

Словопорядковые, или топологические, отношения между основными и второстепенными членами предложения зависят, как правило, от позиционно обусловленных связей в предложении. В рамках анализируемых конструкций нами были выявлены два вида внутрисинтаксической связи, а именно **координация** и **тяготение** [1. С. 44—46], которые в изучаемых оборотах носят главенствующий, доминирующий характер.

Координация, как пишет в своих исследованиях Р.М. Гайсина, представляет собой близкую структурно-смысловую связь между двумя контактными, морфологически согласованными членами предложения, например, между подлежащим и сказуемым в форме страдательного залога, ср.: *Aus den Beiträgen zur Rentenversicherung wird die spätere Altersrente finanziert* [3. С. 33] — По отчислениям в пенсионный фонд *выплачивается* потом *пенсия по старости*; *Zahlreiche Zeitungen und Zeitschriften werden in Hamburg verlegt* [3. С. 64] — В Гамбурге *издается* большое количество газет и журналов; *Rheingebiete wurden von den Römern erobert und einige Städte am Strom gegründet* [3. С. 126] — Прирейнские территории были завоеваны римлянами, и вдоль этой крупной реки были основаны города и поселения др.

Формальные отношения, которые складываются между двумя дистантными компонентами той или иной предикативной конструкции посредством третьей формы связи внутри предложения, называются в современной синтаксической науке **тяготением**. Данное явление можно в явной, наглядной форме обнаружить в следующих примерах: *Die finanziellen Belastungen haben alle gemeinsam zu tragen* [3. С. 39] — Финансовое бремя должны нести все вместе сообща; *Noch ein anderes Denkmal ist neben dem Rathaus zu finden: die Bremer Stadtmusikanten* [3. С. 70] — Рядом с ратушей можно обнаружить еще и другой памятник: бременские музыканты; *Ein Mönch in schwarzer Kutte ist auf dem Wappen der Stadt München zu sehen* — На гербе города Мюнхен можно увидеть монаха в черной рясе; *Alle Verben des Deutschen lassen sich in zwei große Gruppen einteilen* — Все глаголы немецкого языка можно разделить на две большие группы и др.

Выделенные фрагменты последних примеров находятся между собой в связи тяготения, поскольку: 1) между ними в немецком предложении нет прямой, непосредственной связи, ибо они занимают две крайние полевые сферы немецкого предложения, а в его срединной части локализованы структурно-строевые средства представления модальных отношений; 2) в значении инфинитива основного глагола содержится главный предикативный признак, т.е. признак действия или воздействия на главный член предложения, в косвенной, отдаленной форме переходящий на грамматический субъект инфинитивных образований и одновременно являющийся, таким образом, формальным продуктом реализации структурно-семантической связи, в нашем случае, *объектной* связи инфинитива полнозначного глагола.

Предпринятый словопорядковый и структурно-семантический анализ полуморфологизованных оборотов показал, что на их поверхностном уровне были выявлены как контактные, так и дистантные связи членов предложения между собой, а на глубинном уровне — присутствие грамматических признаков залоговых, модальных, каузативных отношений.

Данные образования своей монолитной и синкретичной формой служат для выражения целого комплекса морфологических значений, являясь в функциональном плане экономным средством построения связного текста и сложного синтаксического целого, структурно сокращая в линейном пространстве художественного или научно-технического текста громоздкие и тяжеловесные конструкции морфологической системы современного немецкого языка. В нашем случае это формальные средства выражения глагольной категории страдательного залога с межуровневыми средствами реализации модальных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гайсина Р.М.* Синтаксис современного русского языка. — Уфа: Изд-во БашГУ, 2001. [*Gaysina R.M.* Sintaksis sovremennogo russkogo yazika. — Ufa: BGU, 2001.]
- [2] *Мурясов Р.З.* Типология глагола в разноструктурных языках. Парадигматика и функционально-семантические категории глагола. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. [*Muryasov R.Z.* Tipologiya glagola v rasnostrukturnih yazykah. Paradigmatika i funktsionalno-semanticheskiye kategorii glagola. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.]
- [3] *Griesbach H.* Aktuell und interessant: Die Bundesrepublik Deutschland. — Berlin: Langenscheidt, 1993.

INTERNAL AND EXTERNAL RELATIONSHIP IN SEMI-MORPHOLOGICAL CONSTRUCTIONS IN MODERN GERMAN

S.S. Gabdullin¹, S.V. Dmitrichencova²

¹Chair of French and Contrastive
Linguistics Bashkir State University (Ufa)
Zaki-Validi str., 32, Ufa-74, Russia, 450074

²Foreign Language Department of the Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

The article deals with word order and semantic relationship in sentences with semi-morphological constructions in Modern German and there is an explanation of their internal and external relationship which comes out in constructions of these types.

Key words: formal and semantic relationship in the sentence, field organization of the German sentence, member of sentence, word order.

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФРЕЙМОВОГО СЛОВАРЯ

Е.Н. Елина, Л.И. Кузнецова

Центр международного образования
Сибирский федеральный университет
пр. Свободный, 82, Красноярск, Россия, 660041

В статье рассматриваются когнитивные основания фреймового словаря. Авторы рассматривают генезис понятия «фрейм», выделяют современные научные направления изучения фрейма и делают вывод о взаимосвязи лингводидактической категории «фрейм» с фреймом в словарной статье фреймового словаря.

Ключевые слова: фреймовая гипотеза, фрейм, лингводидактический фрейм, фреймовый словарь, фреймовая словарная статья.

Теоретические принципы и исследовательская методология учебной лексикографии формировались в последние годы с учетом достижений в когнитивной психологии, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Это позволило разработать новый жанр словарей, связанных с развитием коммуникативных навыков — фреймовых словарей (ФС). Актуальность тематики данной статьи обусловлена прежде всего тем, что ФС рассматривается как учебный словарь в рамках коммуникативно-когнитивного подхода в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и как один из видов лингвокогнитивного моделирования языка в лексикографии.

Для нашей статьи релевантными являются определения фрейма Ч. Филлмора как «концептуального базиса для довольно значительного корпуса лексического материала» [6. С. 59], М. Минского, трактующего «фрейм» как структуру данных для представления стереотипной ситуации: «Фрейм — это множество вопросов, которые следует задать в гипотетической ситуации» [5. С. 249].

Наряду с зарубежными учеными фрейм привлек внимание и отечественных исследователей. Отечественные ученые Е.Г. Беляевская, Н.Н. Болдырев выделяют следующие особенности фрейма, которые валидны для нашей статьи:

— фрейм является не непосредственным зрительным впечатлением, а хранится в памяти типизированным мыслительным представлением, стереотипом объекта или ситуации;

— при обращении к фреймам рассматривается весь комплекс знаний об объекте или ситуации, существующий в данный исторический период в данном социуме, а применительно к слову обеспечивается энциклопедический подход: лексикон тесно связан с общими знаниями человека и неотделим от них;

— фреймы не изолированы друг от друга, а взаимосвязаны и находятся в отношениях пересечения и включения [1. С. 12];

— фрейм обладает такими свойствами, как профилирование того или иного участка когнитивного контекста или перспективизация (фокусировка) внимания

на отдельном элементе фрейма [2. С. 61—62]; в пределах одного и того же фрейма человек может «приближать к себе» или «отдалять от себя» любые фрагменты общей ситуации [1. С. 12];

— фреймы, обладая общим категориальным значением, имеют свои особенности для каждой языковой культуры. Н.Н. Болдырев пишет: «фрейм — это модели культурно-обусловленного, канонизированного знания, которое является общим... для части говорящего сообщества» [2. С. 61—62], т.е. социальные ситуации культурно обусловлены. Так, в России, например, существует свое представление о посещении врача, а в Африке или в Китае — свои когнитивные представления об этой ситуации.

Теоретическим основанием фреймового словаря является «фреймовая гипотеза» и тематический фрейм М. Минского. Экспериментальное обучение с ФС доказывает актуальность методического использования фреймов. Словарь становится инструментом системного описания языка, потому что дает представление о словосочетаниях, системных отношениях в русском языке, о синтагматических и парадигматических связях слов.

В Центре международного образования разрабатывается авторская концепция использования когнитивной категории «фрейм» в обучении, ведутся исследования, связанные с отбором и организацией лексики для фреймового словаря. Опора на фрейм позволяет, как нам представляется, по-новому, с научных позиций подойти к фреймовому отбору слов и структурированию тематической лексики в словарной статье. Процесс формирования словника понимается авторами как реализация «фреймового способа отбора слов по слотам фрейма» [3. С. 132]. Объем и содержание словарной статьи знакомит пользователей словаря не только с тематической лексикой, но и с синтагматическими связями лексических единиц (устойчивыми и свободными словосочетаниями), парадигматическими связями слов (синонимами, антонимами и т.д.), речевыми клише, которые используются в типичных ситуациях общения. Фреймовый способ отбора, а также учет лингводидактических принципов отбора способствуют созданию фреймовых статей адекватных методическим задачам словаря. Нами разработаны следующие фреймы: Красноярск, Сибирь, Тайга, Сибирский федеральный университет, Центр международного образования и др.

Рассмотрим реализацию фреймового способа отбора на примере фреймовой словарной статьи «Прогулка по Красноярску»:

слоты:

- типичные ситуации общения: «На экскурсии по городу Красноярску», «Прогулка по Красноярску», «Знакомство с городом Красноярском»,
участники: англичанин и жительница города, эрудированная студентка гуманитарного института СФУ;
- типичные действия: встречаться/встретиться в субботу, в воскресенье; показывать/показать город; рассказывать/рассказать о городе; показывать достопримечательности; садиться/сесть в автобус; ездить/поехать с пересадкой; возить/довозить до часовни; приглашать/пригласить в ресторан; видеть/увидеть здания, достопримечательности; ходить/сходить на концерт (ы); слушать оперную и симфоническую музыку; плавать/поплавать на яхте под парусом; гулять/погулять по городу;

- основание и история Красноярска:
 - предметы и объекты, связанные с историей: Красный Яр, кирпичное строение, деревянная сигнальная башня/башенка, острог (небольшая крепость с высоким деревянным забором),
 - участники, связанные с историей основания города: казаки-первопоселенцы, казаки, часовые, воинственные племена, горожане,
 - типичные действия: следить за врагом; разжигать сигнальный костер; готовиться/приготовиться к обороне; жить; селиться/поселиться; называть; понимать/понять; эвакуировать заводы, оборудование, станки; строить/построить дом(а), железную дорогу, Транссибирскую магистраль, железнодорожный мост, музей, драматический театр,
 - мероприятия в г. Красноярске: праздник «День города», парад(ы) на Красной площади; концерты популярных звезд эстрады; парусная регата на Красноярском море,
 - спортивные события: соревнования по различным видам спорта; чемпионат мира по вольной борьбе,
 - достопримечательности и места отдыха: Часовня, Коммунальный мост, остров Отдыха, Центральный стадион, Дворец спорта, Театральная площадь, Театр оперы и балета, Драматический театр имени А. Пушкина, Музыкальный театр, Краеведческий музей, Музей И.В. Сурикова, Картинная галерея, смотровая площадка,
 - реки: Кача, Енисей,
 - заводы: цементный завод, завод цветных металлов, алюминиевый завод, машиностроительный завод,
 - известные персоналии: Андрей Дубенский — основатель города; И.В. Суриков — русский художник; Дмитрий Хворостовский — певец; Иван Ярыгин — олимпийский чемпион по вольной борьбе,
 - излюбленные места горожан: Концертный комплекс на Стрелке; Биг-Бен — башня с часами; проспект Мира; Центральный парк; площадь Революции; фан-парк «Бобровый лог», национальный заповедник «Столбы»; скалы Так-Мак, Перья, Дед; канатно-кресельная дорога на смотровую площадку; Красноярское море, водохранилище, образованное плотиной Красноярской гидроэлектростанции,
 - административные здания: мэрия/муниципалитет; здание Краевой администрации, где работает губернатор, правительство края и заседают депутаты Законодательного собрания Красноярского края.

Пример показывает, что основным принципом отбора единиц для объективации фрейма «Прогулка по Красноярску» является принцип страноведческой и региональной значимости лексем, вычленяемых в учебных целях. Согласно этому принципу в словарь включаются те единицы языка, которые обладают национально-культурным фоном, т.е. дополнительными сведениями и ассоциациями, связанными с бытом, историей и культурой города Красноярска. В состав словника включаются названия реалий, связанных с историей и культурой Красноярска, топонимы, антропонимы и т.п.

Во фреймовой словарной статье может быть задействовано несколько вариантов глагольной формы: 1) форма инфинитива с указанием видовой пары; 2) для

быстрого порождения речи глагольная форма может быть представлена в 3-м лице единственного числа настоящего времени; 3) глагольные формы могут быть представлены полной или частичной парадигмой спряжения глагола или несколькими вариантами глагольного управления.

В объективированных фреймах словарной статьи предлагается указывать участников ситуации, их типичные действия и материальные объекты, с ними связанные. Важным компонентом фреймовой словарной статьи является иллюстрирующий пример, учебно-методическая цель которого — показать использование лексического материала в контексте ситуации естественного общения, создать у пользователей фреймового учебного словаря внутреннюю мотивацию составлять свои устные и письменные сообщения: диалоги, монологи, рассказы о жизни в Красноярске. Такие примеры позволяют пользователям словаря эксплицировать свой опыт проживания в стране изучаемого языка с тем, чтобы продуцировать свои тексты. Для иллюстрации контекстуального употребления языкового и речевого материала, объективирующего фреймовую словарную статью, составляются монологи, диалоги и полилоги, например:

Прогулка по Красноярску

— Привет!

— Здравствуй.

— Ну что, ты покажешь мне сегодня ваш город?

— Не только покажу, но и расскажу кое-что из его истории.

— Вот это и есть Часовня. Сейчас это кирпичное строение, а первоначально здесь располагалась деревянная сигнальная башенка. В ней казаки-первопоселенцы следили, не приближаются ли к Красному Яру враги. Если часовые видели воинственные племена, то разжигали сигнальный костер и дым от костра видели в остроге. Острог — это такая небольшая крепость с высоким деревянным забором. Горожане начинали готовиться к обороне.

— А где был расположен острог?

— Видишь, вон там слева маленькая речка Кача впадает в Енисей. И там, на пологом берегу, казаки построили первые дома и стали жить, окружив постройки вертикально врытыми бревнами.

— И когда казаки там поселились?

— В 1628 году.

— А что значит название города? Ты ведь назвала его не Красноярском, а Красным Яром?

— Так город называли в старину. Красный значит не только цвет. В старину это слово имело значение «красивый». А яр — это крутой берег реки.

— То есть название Красноярск можно понять, как город с красивыми берегами?

— Совершенно верно. Долгое время город строился только на левом берегу Енисея. Но в конце XIX века был построен железнодорожный мост через Енисей — вон там справа. Через Красноярск прошла Транссибирская магистраль — железная дорога от Москвы до Владивостока. Красноярск получил импульс для своего дальнейшего развития. Он становится одним из самых развитых сибирских городов. В городе строится драматический театр и музей, другие интересные здания в стиле сибирского

барокко. Примерно в те же годы стали появляться и первые городские постройки на правом берегу Енисея.

— Там я вижу много заводских труб. Это ваша промышленная зона?

— Так получилось, что во время второй мировой войны правительство решило эвакуировать заводы, оборудование, станки из европейской части страны в Сибирь. Новые заводы были построены на правом берегу Енисея.

— А какие заводы сейчас у вас самые крупные?

— Это цементный завод, завод цветных металлов, алюминиевый завод. На машиностроительном заводе делают ракетоносители и научные спутники.

— А что еще интересного можно отсюда увидеть?

— Вот этот остров, через который проходит Коммунальный мост, прямо перед нами, называется островом Отдыха. Слева от моста ты видишь наш Центральный стадион, а справа — Дворец спорта. Он назван по имени нашего земляка, двукратного олимпийского чемпиона по вольной борьбе Ивана Ярыгина. Там проходят крупнейшие соревнования по различным видам спорта. Недавно там проходил чемпионат мира по вольной борьбе. Во Дворце спорта также проходят концерты популярных звезд эстрады. Я люблю популярную эстрадную музыку и часто хожу на концерты.

— Я не большой любитель эстрадной музыки. Где в Красноярске можно услышать оперную или симфоническую музыку?

— Вот перед самым Енисеем ты видишь здание из белого мрамора. Это наш Театр оперы и балета. Ты, наверное, слышал о таком оперном певце как Дмитрий Хворостовский?

— Да, это один из самых известных певцов в мире.

— Он родом из Красноярска. Недавно Дмитрий приезжал в родной город и пел в Театре оперы и балета. У нас есть замечательный симфонический оркестр. Ты можешь послушать оркестровую музыку в Малом концертном зале. Этот концертный комплекс расположен на Стрелке неподалеку от того места, где жили первые поселенцы в Красноярске.

— Слева от оперного театра расположено серое здание с башней.

— Вижу — это такой Биг-Бен с часами!

— Точно. В этом здании находится наш муниципалитет, мэрия. А краевая администрация и краевой парламент вон там на проспекте Мира. Видишь, от реки идет Центральный парк, потом — площадь Революции и ближе к нам — большое здание Краевой администрации. В нем работает губернатор, правительство края, заседают депутаты Законодательного Собрания Красноярского края.

Вышеприведенный иллюстративный пример представлен в форме полилога. Он моделировался так, чтобы можно было познакомить студентов с достопримечательностями города и показать пример естественного общения в рамках стереотипной ситуации.

Настоящей статьей авторы попытались показать связь фрейм словарной статьи ФС с когнитивной категорией «фрейм», являющейся когнитивным основанием фреймового словаря. ФС выполняет важную методическую задачу, поскольку мотивирует пользователей словаря для создания собственных высказываний. При этом контекстуальные примеры употребления языкового материала, объективирующего фреймы, должны обладать большой коммуникативной и страноведческой информативной ценностью для студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Беляевская Е.Г.* Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (Когнитивные основания формирования и функционирования семантической структуры слова): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. — М., 1992. [*Belyavskaya E.G.* Semanticheskaya struktura slova v nominativnom i kommunikativnom aspektah. Kognitivnye osnovaniya formirovaniya i funktsionirovaniya semanticheskoy structuri slova: Avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk. — М., 1992.]
- [2] *Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. — Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2003. [*Boldirev N.N.* Kognitivnaya semantika. Kurs lektsiy po angliyskoy filologii. — Tambov, 2003.]
- [3] *Борисова Е.Г.* Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка) / Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. — М.: Флинта; Наука, 2003. [*Borisova E.G.* Lingvisticheskiye osnovi RKI (pedagogicheskaya grammatika russkogo yazika) / Borisova E.G., Latiшева A.N. — М.: Flinta; Nauka, 2003.]
- [4] *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация: Сб. работ. — М.: Прогресс, 1989. [*Van Deik T.A.* Yazik. Poznaniye. Kommunikatsiya: Sb. rabot. — М.: Progress, 1989.]
- [5] *Минский М.* Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. — М., 1978. [*Minskiy M.* Struktura dla predstavleniya znaniy // Psihologiya mashinnogo zreniya. — М., 1978.]
- [6] *Филмор Ч.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. № 23. — М., 1988. — С. 52—92. [*Filmor C.* Feimi i semantika ponimania // Novoe v zarubezhnoyi lingvistike. — Vip. № 23. — М., 1988. — S. 52—92.]
- [7] *Elina E.N.* English-Russian dictionary // Durham University, England, 1992. — P. 1—20.

COGNITIVE FOUNDATIONS OF FRAME DICTIONARY

E.N. Elina, L.I. Kuznetsova

Center for International Education
Siberian Federal University

Pr. Svobodny, 82A, Krasnoyarsk, Russia, 660041

The article looks at the cognitive foundations of frame dictionary. The genesis of the notion “frame” is considered, contemporary frame studies are sorted out into scientific directions, the conclusion about the correlation of the linguadidactic category “frame” with the frame in the frame dictionary entry is made in the article.

Key words: frame hypothesis, frame, linguadidactic frame, frame dictionary, frame dictionary entry.

К ВОПРОСУ О ПРИЗНАНИИ НОРМАТИВНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ЯВЛЕНИЯ: ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, НОРМА

Е.В. Карпина

Кафедра иностранных языков
Факультет мировой экономики и мировой политики
Национально исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ул. Мясницкая, 20, Москва, Россия, 101000

В статье рассматриваются вопросы признания нормативности языкового явления, анализируются влияние лингвистических и социолингвистических факторов на развитие и функционирование языка, приводятся взгляды лингвистов на развитие языковой ситуации в испаноязычном мире и примеры данного влияния на территории Мексики.

Ключевые слова: культура, норма, языковая вариативность, диалект, Мексика.

В современном языкознании вопросам влияния лингвистических и социолингвистических факторов на развитие и функционирование языка уделяется особое внимание. Это обусловлено тем, что проблема становления конкретного национального языка включает в себя много аспектов, которые в своей совокупности говорят о сложном характере данного явления, связанного как с лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. К их числу относится становление нормы письменного литературного языка, увеличение/уменьшение численности носителей языка, расширение их социального состава и пр. Современное языкознание различает внутренние факторы развития языка, связанные с особенностями его системы, и внешние социальные факторы, которые оказывают влияние и на развитие, и на характер функционирования языка. Одним из актуальных направлений современной лингвистики является исследование комплекса проблем, связанных с социальной обусловленностью языка, влиянием экстралингвистических факторов на языковое развитие, особенностями разграничения и классификации диалектов испанского языка, а также с проблемой заимствований и признания нормативности языкового явления. В данной статье мы рассмотрим трактовку понятий «язык», «культура», «норма» применительно к диалектам испанского языка на территории Мексики отечественными и зарубежными лингвистами, а также затронем аспект языковых контактов и заимствований.

Бесспорно, что история каждого языка самым тесным образом связана с обществом, историей народа, являющегося его носителем. В большинстве исследований, посвященных изучению образования и развития языков, указывается, что конкретные особенности процесса становления нормы зависят от специфических особенностей данного национального языка, истории народа, говорящего на этом языке, от влияния культуры, особенностей функционирования языка в различных типах лингвосоциумов. Это обусловлено тем, что каждый естественный язык развивается не по строгим логико-математическим правилам, а стихийно, на протяжении многих веков и тысячелетий, в каждый момент своей истории испытывая воздействие со стороны разных общественных факторов. Поэтому

для теоретического языкознания немалый интерес представляет проблема взаимоотношения внутренних (внутриструктурных) и внешних (прежде всего социальных) факторов развития языковой системы. В первую очередь именно в языке отражается развитие материальной культуры (техника и технология) и достижения духовной культуры (мифологическое, философское, художественное, научное постижение мира, формирование новых понятий). Язык представляет собой универсальную знаковую систему открытого типа, способную к постоянному развитию и совершенствованию.

На протяжении XX в. сменяли друг друга разные определения языка и, соответственно, разные его «образы». К концу XX в. в результате многочисленных споров и дискуссий сложилось определенное представление и дефиниция понятий «языковая норма», «язык», «культура». К примеру, в Лингвистическом энциклопедическом словаре находим следующее его определение: «Термин „язык“ имеет, по крайней мере, два взаимосвязанных значения: 1) язык вообще, язык как определенный класс знаковых систем; 2) конкретный, так называемый этнический, или «идиоэтнический», язык — некоторая реально существующая знаковая система, используемая в некотором социуме, в некоторое время и в некотором пространстве. Язык в первом значении — это абстрактное представление о едином человеческом языке, средоточии универсальных свойств всех конкретных языков. Конкретные языки — это многочисленные реализации свойств языка вообще» [2. С. 604]. Далее словарь указывает, что «язык вообще есть естественно возникшая семиотическая (знаковая) система, которая обладает свойством социальной предназначенности, т.е. существующая прежде всего не для отдельного индивида, а для определенного социума. Кроме того, на эту знаковую систему наложены ограничения, связанные с ее функциями и используемым субстанциальным (звуком) материалом. Таким образом, каким бы смелым ни было языковое новаторство, оно лимитируется жестким требованием „понятности“ коммуникативного акта, интересами социальной коммуникации и нормой языка» [2. С. 604].

По мнению известного испанского филолога Р. Менендеса Пидалья, «столкновение различных тенденций происходит в языке в любую эпоху: архаизмы, ассимиляция и диссимиляция, дифференциация и пересечение разных форм выражения» [10. С. 128]. При всем историческом своеобразии становления нормы и системы языка в разных странах существуют общие черты взаимовлияния лингвистических и социальных факторов, характеризующие процесс, общие закономерности, которые отразились на историческом своеобразии развития отдельных языков.

В научной практике признается взаимосвязь: *язык* → *культура* и *культура* → *язык*. Ракурс *язык* → *культура* предполагает выявление специфических особенностей языковой знаковой системы, позволяющих ей быть оптимальным средством хранения и передачи достижений духовной культуры. Использование языка в этом качестве во многом обуславливается постепенным характером его развития.

Ракурс *культура* → *язык* позволяет говорить о существовании обратной связи. Г.П. Нешименко пишет, что не только язык влияет на культуру, способст-

вуя полноценному распространению духовных ценностей, но и «использование языка в качестве средства передачи культуры влияет на его функциональные свойства» [3. С. 39].

Бесспорно, язык является одной из составляющих культуры. Рассмотрим некоторые определения понятия «культура» в отечественном и зарубежном языкознании.

В подходах, которые концентрируются на одном из аспектов понятия «культура», можно выделить три направления:

— культура понимается как социальное явление, отличное от природы, от биологического, не замкнутое на отдельном индивиде, но присущее группе людей, связанных общением;

— культура понимается как когнитивная сущность, когда она рассматривается как «формы субстанций, которыми люди обладают в своем мышлении, их модели для восприятия и интерпретации» [8. С. 36], как явление личное и индивидуальное, лежащее за пределами актуального социального поведения;

— понятие «культура» рассматривается как семиотическое явление, как знаковая система, призванная осуществлять категоризацию мира.

Как известно, в русле семиотического подхода наиболее четко сформулировано понятие «культурные значения» — общественные, публичные значения, закодированные в известной всем носителям данной культуры системе символов. В рамках названной концепции все проявления и продукты культуры, включая материальные, являются актами коммуникации, поскольку обладают значением и создаются с целью его передачи. Думается, что для лингвистических исследований наиболее продуктивным является такое понимание культуры, которое сближает ее с языком и рассматривает ее сущность в триединстве ее функций как социального явления знаковой природы, имеющего отражение в когнитивных структурах индивида. Как известно, В. фон Гумбольдт был первым, кто систематизировал представления о языке как картине мира, иными словами, связал язык и культуру: «Каждый язык очерчивает границу вокруг людей, которым принадлежит. Изучение иностранного языка должно быть освоением новой точки отсчета в предыдущем превалирующем глобальном отношении (миропонимании) индивида. Но это освоение никогда не является законченным, поскольку индивид всегда привносит в иностранный язык большую или меньшую долю своей собственной точки зрения — на самом деле, свою собственную лингвистическую модель» [12. С. 39—40].

Наиболее конкретное воплощение взгляды о неразрывной связи языка и культуры получили в «теории лингвистической относительности», согласно которой каждый язык содержит культурно предписанные категории, посредством которых личность не только общается, но также анализирует окружающий мир [13]. Д. Хаймс сформулировал связь языка с культурой, отметив, что развиваемая им этнография говорения призвана заполнить пробел между системой, и структурой языка [9].

Со временем эволюция научных идей привела к осознанию того, что связь языка и культуры не будет полной без понятия «культура речи» (В.Г. Костомаров,

Е.М. Верещагин). В настоящее время понятие «культура речи» расширилось до культуры владения языком (Е.Н. Ширяев), культуры языковой коммуникации (К. Гаузенблас), культуры речевого поведения (Т.Г. Винокур) и т.д. Однако все эти концепции объединяет далеко не всегда эксплицируемое убеждение филологов, что культура речи, будучи несводимой к правильности, включает последнюю в качестве обязательного и необходимого элемента.

Правильность между тем определяется как соответствие языковой норме. Несмотря на то, что категория нормы является центральной категорией культуры речи, теория нормы во многом остается противоречивой.

Национальный язык представляет собой сложное неоднородное понятие, и то, что считается нормой в один период истории языка, может оказаться за пределами «правильности» (нормы) в другой ее период.

В то же время не все инновации разговорной речи находят отражение в письменной, литературной норме языка. Однако нормирование литературного языка тесно соприкасается с унификацией способов языкового выражения в письменной и устной речи.

При описании конкретного языкового материала с точки зрения функциональных стилей очень важно понятие нормы. В то же время в связи с тем, что проблема нормы очень сложна и неоднородна (ее многоаспектность определяется лингвистическими, социокультурными, историческими и другими факторами), среди языковедов имеются существенные расхождения в трактовке рассматриваемого понятия.

Невозможность использования критерия общепринятости привела к тому, что норма для большинства лингвистов стала фактически отождествляться с кодифицированностью. Обосновать норму как лингвистическую категорию, на наш взгляд, невозможно без ответа на вопрос о том, какова сущность нормы, где ее источники.

Отмеченные обстоятельства обуславливают значительное многообразие в определении нормы, что, в свою очередь, осложняется тем, что сами языковые явления, отражающиеся в данном понятии, весьма разнообразны и могут быть охарактеризованы с различных сторон. Впрочем, при таком большом количестве существующих трактовок представляется возможным указать на некоторые основные определения понятия «норма».

Понятие «норма» рассматривается как в работах языковедов, принадлежащих к различным лингвистическим школам и различным направлениям науки о языке, так и в трудах общезыковедческого плана, где лингвисты в той или иной степени, опираясь на систему взглядов, предложенную известным исследователем Ф. де Соссюром, не прекращают попыток уточнить и определить набор понятий и терминов, которые бы наиболее полно отражали многообразные аспекты языковой деятельности.

Известно, что термин «норма» появился в русской лингвистике как обозначение специального понятия, складывавшегося в рамках учения о культуре речи

в связи с теоретическим осмыслением понятия «литературный язык». Этот термин связан с именами таких ведущих отечественных и зарубежных лингвистов, как Л.В. Щерба, А.Н. Пешковский, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, Н.Н. Семенюк, В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин, Э. Косериу. В испанистике данное понятие рассматривалось Г.В. Степановым, Р.А. Будаговым, Н.М. Фирсовой, Д. Каталан Менендесом Пидалем и др.

Большинство исследователей понимает норму как совокупность наиболее пригодных (правильных) для обслуживания общества средств языка, складывающихся в результате отбора языковых элементов (лексических, фонетических, морфологических, синтаксических) из числа существующих (образуемых вновь) в процессе социальной оценки данных элементов.

В 1950—1960-е гг. термин «норма» сохранил уже имеющееся значение специального понятия в учении о культуре речи и сначала в зарубежной, а потом и в отечественной лингвистике он приобретает более общее значение в теории языка. Л. Ельмслев, затем Э. Косериу оперируют данным термином применительно к сосюровской дихотомии «язык—речь», определяя норму как коррелят системы. В схеме Э. Косериу речи как свободной коммуникативной деятельности противостоят система и норма. Основное различие между последними — это «потенциал» — «реализация». Э. Косериу определяет норму языка как «совокупность наиболее устойчивых, традиционных реализаций элементов языковой структуры, отобранных и закреплённых общественной языковой практикой» [7. С. 98]. На наш взгляд, для Э. Косериу совпадение нормы с системой (когда система предоставляет единственную возможность реализации) есть лишь частный случай взаимодействия функциональной структуры языка и нормы. В свою очередь, система предоставляет серию вариантов для ее реализации, что, собственно, и позволило разграничить понятия «система» и «норма».

Дальнейшее развитие и уточнение (особенно со стороны социально-исторического плана) эта теория нашла в трудах Г.В. Степанова. Автор четко разграничивает два аспекта в понимании языковой нормы, выделяя «объективный аспект понятия нормы» — «объективная норма» и «оценочный аспект нормы» — «аксиологическая норма» [4. С. 226]. Мы полностью поддерживаем точку зрения Н.М. Фирсовой, согласно которой вплоть до настоящего времени испанские языковеды обычно в понимании нормы исходят из устоявшегося взгляда на литературный язык как на монолитное целое [5. С. 48].

Общеизвестно, что закономерный процесс развития и совершенствования языка отражается в речевой деятельности в постоянных изменениях, происходящих на всех его уровнях. Языковая норма в этих условиях служит своего рода гарантом стабильности относительного однообразия значения и функционирования единиц и элементов языка. В то же время норма обладает набором допустимых в ее пределах колебаний и вариантов. Таким образом, сама языковая система содержит в себе возможности для эволюции языка, которая осуществляется в процессе переработки речевого опыта. Говоря о процессе формирования языковой нормы, мы имеем в виду две стороны вопроса: возникновение потенциальных возможностей различной реализации языковых средств, предоставляемых языком

как системой, и принятие, осознание тех или иных средств языкового выражения как правильных. В первом случае речь идет об объективных условиях возникновения нормы, во втором — об оценке соревнующихся объективных норм с точки зрения правильности-неправильности. Осознание или принятие тех или иных фактов языка как *нормальных* предполагает возможность выбора, сопоставления, противопоставления, т.е. сам выбор возможен при наличии вариативности средств выражения. Иными словами, наличие вариативности предшествует закреплению тех или иных средств выражения как *нормальных*, традиционных.

Норма языка неоднородна по составу входящих в нее компонентов. Ядро литературной нормы составляют, как правило, стилистически нейтральные и наиболее широко употребляемые языковые явления; периферию — архаические и новые, а также явления, функционально и территориально маркированные, но использующиеся, тем не менее, в рамках литературной нормы. Языковые элементы, которые обнаруживаются в конкретной речи, представляют собой нормы разговорной речи. Как указывает Э. Косериу, «для каждого говорящего язык — это умение говорить, знание того, как говорят в определенном обществе и в соответствии с определенной традицией. На основе такого знания говорящий создает свои высказывания в той мере, в какой они совпадают с высказываниями других говорящих или применяются ими, составляют язык, засвидетельствованный в речи» [1. С. 176]. Говорящий не употребляет особой техники, а использует ту систему, которую ему предлагает коллектив, и, более того, ту реализацию этой системы, которая соответствует традиционной норме. Лишь абстрактный язык обладает только одной системой и одной нормой.

Таким образом, общим местом в теории нормы является положение о системе как источнике нормы. Отметим, что преобладание в отечественном языкознании убеждения о том, что норма является производной от системы языка, обеспечило ей объективность и полную легитимность в ряду прочих лингвистических категорий, но не решило проблемы онтологического определения: какова сущность нормы; чем же норма отличается от самой структуры языка?

Надо отметить, что в поисках источников нормы всегда наблюдалась тенденция к выходу за пределы языковой системы. В подобных трактовках есть известное противоречие (с одной стороны, нормы закономерны, системны, с другой — стихийны), наводящее на мысль о том, что искать источник нормы одновременно в системе и за ее пределами, вероятно, нецелесообразно. А результаты ряда психолингвистических исследований, подтверждающие системный характер любых речевых реализаций, позволяют полагать, что условия их нормативной «селекции» лежат за пределами системы: если с точки зрения системы легитимны все языковые явления, то принципы противопоставления нормативных и ненормативных реализаций системы в ней самой не заложены.

Представляется, что появление самого понятия «норма» в языкознании не просто дань социологическому подходу к языку. Введение данной категории, социокультурной по определению, в область лингвистических исследований указывает на существование некоего механизма социокультурной регуляции языко-

вой деятельности. Исследование названного механизма невозможно без учета культурно-психологических условий языковой деятельности, т.е. внешних условий жизни общества и языковой практики.

Мы поддерживаем точку зрения А.Я. Флиера, что понятие «норма» в языкознании соотносимо с понятием «культурная форма» в культурологии. Категория формы в данном случае призвана подчеркнуть многообразие проявлений социальной жизни [6]. В свою очередь, текстовая деятельность лишь в минимальной степени ориентирована на грамматические руководства, но практически всегда — на образцы. Эти образцы осознаются как культурные формы в пределах определенных культурно-языковых сообществ. В.М. Живов объясняет это тем, что социальная жизнь культурно дифференцирована, в рамках одного социума складываются различные общности. Их возникновение сопровождается языковым обособлением, которое до создания специальных социальных институтов является единственным средством идентификации членов данного сообщества. Любая культурная форма осознается как таковая в той мере, в какой она противопоставлена другим. И, наоборот, то, что отличает одну культурную общность от другой, воспринимается как культурно значимый признак, элемент культурного кода. Иначе говоря, элементы культурного кода (нормы) маркируют тексты как относящиеся к тому или иному корпусу и служат ориентирами для создания новых текстов в рамках данного дискурса, тем самым регулируя языковую деятельность. При этом важным, на наш взгляд, является то, что многое в характеристиках литературных норм зависит от того, каким является исторический путь формирования литературного языка: развитие литературного языка нельзя рассматривать как узколингвистическую проблему, поскольку литературный язык — это обработанная форма общенародного языка, обладающая в большей или меньшей степени письменно закрепленной нормой.

Исследования особенностей национальных вариантов испанского языка в Латинской Америке в течение длительного времени привлекают внимание лингвистов. В странах Латинской Америки языковая норма испанского языка характеризуется тем, что в каждой стране норма приобретает свои национальные особенности в зависимости от того, как складывались условия его исторического формирования. Наряду с нормой существует целый ряд национальных вариантов, на которые оказали влияние субстратно-суперстратные отношения в конкретной лингвистической зоне. Отличительной чертой формирования норм испанского литературного языка в странах Латинской Америки является то, что в некоторых случаях диалектные, просторечные элементы не только *не вытесняются* общеиспанским литературным языком, но и внедряются в национальную норму. В работах о территориальных различиях в испанском языке Мексики преобладают изыскания, посвященные анализу фонетических и лексических языковых единиц.

До XVI в. территория современной Мексики была заселена довольно многочисленными индейскими племенами, говорившими на нескольких десятках языков, самыми распространенными из которых были: навахо на севере, майя, науатль в центре и многие другие, которые оказали существенное субстратное влияние

на испанский язык, на котором поначалу говорили лишь 5% населения. Тем не менее благодаря своему престижу и интенсивным межрасовым контактам испанский язык становится основным средством общения уже в XVII в. В XIX—XX вв. число говорящих на индейских языках в Мексике возросло довольно значительно, хотя их доля в населении в целом продолжала сокращаться из-за еще более быстрого роста количества испаноязычных метисов. Однако влияние индейских языков, на которых по-прежнему разговаривает 7—10% мексиканцев, остается существенным. Многие мексиканизмы, т.е. слова, обороты, фонетические и грамматические явления, характерные для разговорного испанского языка Мексики, объясняются именно влиянием автохтонных языков. Другим немаловажным фактором в формировании и распространении мексиканского испанского явился статус самого города Мехико, который на протяжении трех веков являлся столицей. Некоторые лингвисты отмечают, что в то время как язык собственно Испании продолжал развиваться дальше, в Мексике он во многом «застыл» и начиная с XIX в. развивался в отрыве от Испании.

В системе испанского языка Мексики происходит ряд изменений: расширяются языковые территории, происходят фонологические изменения (по-другому начинает произноситься *j*, постепенно исчезает звук *θ* и заменяется на *s*, происходит фонетическая адаптация слов заимствованных из индейских языков), и т.д. Одна из характеристик мексиканского варианта испанского языка — его «консервативность». В литературных текстах испанских писателей XVI и XVII вв. можно найти слова, которые сегодня в Испании являются архаизмами либо употребляются крайне редко. В Мексике эти слова продолжают использоваться и не воспринимаются как архаичные. Вот некоторые примеры таких лексических единиц:

Мексиканский национальный вариант испанского языка	Пиренейский вариант испанского языка	Перевод
Aburriciyn	Aburrimiento	Скука, досада
Alzarse	Sublevarse	Бунтовать, восставать
Amarrar	Atar	Привязывать, соединять
Anafre	Hornillo	Переносная печь
Balde (para agua)	Cubo	Ведро, бадья
Botar	Tirar	Бросать, выбрасывать
Chapa	Cerradura	Замок
Chicharo	Guisante	Горох
Despacio (hablar despacio)	En voz baja	Тихо (говорить тихо)
Hambreado	Hambriento	Голодный
Postergar	Aplazar, diferir	Откладывать
Prieto	Moreno	Смуглый
Renco	Cojo	Хромой
Resfriо	Resfriado	Простуда, насморк
Retobado	Rezongyn	Брюзгливый
Rezago	Atraso	Задержка, опоздание

Наличие такого лексического пласта породило среди многих лингвистов ошибочный взгляд на мексиканский вариант испанского языка как на архаичный вариант. Однако Морено де Альба по этому поводу пишет: «Лексика испанского языка — это полная сумма всей лексики всех его диалектов (географических,

исторических и социальных). Поэтому проблема так называемых архаизмов должна быть пересмотрена» [11. С. 264—265].

В заключение отметим, что данные, полученные в результате вышеперечисленных исследований, и ряд сведений относительно прежде всего лексического материала нуждаются в дополнительном исследовании.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. (Проблема языкового изменения) / Пер. с исп. И.А. Мельчука // Новое в лингвистике. Вып. 3. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. — С. 143—347. [*Koseriu E. Synchronia, diahronia I istoriya. (Problema yasicovogo ismenenia) / Perevod s isp. I.A. Melchuka // Novoye v lingvistike. — Vip. 3. — M.: Izdat. In. Lit-ri, 1963. — S. 143—347.*]
- [2] Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. — М.: Советская энциклопедия, 2002. [*Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar / Pod red. V.Ya. Yartsevoy. — M.: Sovetskaya entsiklopedia, 2002.*]
- [3] Нецименко Г.П. К постановке проблемы «Язык как средство трансляции культуры» // Язык как средство трансляции культуры: Монография / Под ред. М.Б. Ешич. — М.: Наука, 2000. — С. 30—45. [*Neshimenko G.P. K postanovke problemi «Yasik kak sredstvo translatsii kulturi» // Yasik kak sredstvo translatsii kulturi: Monografia / Pod red. M.B. Eshich. — M.: Nauka, 2000. — S. 30—45.*]
- [4] Степанов Г.В. О двух аспектах понятия языковой нормы // Методы сравнительно-сопоставительного изучения современных романских языков / Под ред. М.А. Бородиной, М.С. Гурьчевой. — М.: Наука, 1966. — С. 226—235. [*Stepanov G.V. O dvuh aspektah ponyatiya yasikovoy normi // Metodi sravnitelno-sopostavitelnogo isuchenia sovremennih romanskih yasikov / Pod red. M.A. Borodinoy, M.S. Gurechivoy. — M.: Nauka, 1966. — S. 226—235.*]
- [5] Фирсова Н.М. Грамматическая стилистика современного испанского языка. Имя существительное. Глагол: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2002. [*Firsova H.M. Grammaticheskaya stilistika sovremennogo ispanskogo yasika. Imya sushestvitrlnoe. Glagol: Ucheb. Posobie. — M.: Izd-vo RUDN, 2002.*]
- [6] Флишер А.Я. Культурология для культурологов: Учеб. пособие для высш. шк. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. [*Flisher A.Y. Kulturologiya dlya kulturogov: Ucheb. posobiye dla vishey sholi. — M.: Akad. proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2002.*]
- [7] Coseriu E. Sistema, norma y habla // Teoría del lenguaje y lingüística general. — Madrid: Gredos, 1962.
- [8] Goodenough W.H. Cultural Anthropology and Linguistics // Language in Culture and Society: a Reader in Linguistics and Anthropology / Ed. by D. Hymes. — New York: Harper & Row, 1969. — P. 36—39.
- [9] Hymes D. The Ethnography of Speaking // Language, Culture and Society. — Illinois: Ed. B.G. Blount, 1995. — P. 58—63.
- [10] Menéndez Pidal R. Estudios literarios. — Madrid: Espasa — Calpe, 1973, 10-a ed.
- [11] Moreno de Alba José G. — URL: http://congresosdelalengua.es/valladolid/mesas_redondas/moreno_j.htm
- [12] Von Humboldt W. Linguistic variability and intellectual development / Translated by G.C. Buck and A.R. Frithjof. — Philadelphia: Hobbing, 1971.
- [13] Whorf B.L. Language, thought and reality // Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Ed. by J.B. Carroll. — Cambridge (Mass): MIT Massachusetts inst. of technology press., 1956.

TO THE QUESTION OF RECOGNITION OF THE LANGUAGE PHENOMENON AS A NORM: LANGUAGE, CULTURE, NORM

E.V. Karpina

Department of Foreign Languages
Faculty of World Economy and International Affairs
National Research University Higher School of Economy
Myasnitskaya str., 20, Moscow, Russia, 101000

This article deals with questions of recognition of the language phenomenon as a norm are considered, influence of linguistic and social-linguistic factor on development and language functioning is analyzed, views of linguists of development of a language situation are given in the Spanish-speaking world and examples of this influence on territories of Mexico.

Key words: culture, norm, language variability, dialect, Mexico.

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ФРАНКОФОНИИ ЧЕРНОЙ АФРИКИ*

А.Н. Лангнер, Ж. Багана

Кафедра французского языка
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

Рассматриваются особенности формирования франкофонии Черной Африки, история появления французского языка в Африке, его закрепление в жизни автохтонного африканского общества.

Ключевые слова: франкофония, французский язык, Черная Африка, колониализм, языковая ситуация.

Черная Африка, говорящая сегодня по-французски, насчитывает 17 государств, занимающих обширную территорию континента от побережий Атлантического океана до региона Великих озер. В состав входят такие страны, как Мавритания, Сенегал, Мали, Гвинея, Кот-д'Ивуар, Буркина Фасо, Нигер, Того, Бенин (Дагомея), Чад, Камерун, Центральная африканская республика (ЦАР), Конго, Габон, Демократическая республика Конго (ДРК), Руанда и Бурунди. Р. Alexandre классифицирует африканские страны с французским языком по наличию языков коммуникации и их отношению между собой, а именно: гомогенные (Руанда, Бурунди); гетерогенные с одним доминантным языком в географическом или социологическом планах (арабский язык в Мавритании, волоф в Сенегале, малинке-бамбара в Мали, хауса в Нигере, санго в ЦАР, фанг в Габоне); гетерогенные без доминантного языка в национальном масштабе, с равноправным использованием четырех основных языков (суахили, чилуба, киконго и лингала) в администрировании и образовании (Гвинея, Кот-д'Ивуар, Буркина Фасо, Того, Бенин, Чад, Камерун, Конго, ДРК) [4. С. 177—195]. Подобная классификация является одновременно логичной и спорной. Например, язык-посредник хауса в западной части Нигера, находящийся в суперпозиции по отношению к сонхай-джерма, выполняет несколько иную функцию по сравнению с ассимилирующим языком волоф в Сенегале. Другим примером служит язык торговли и бизнеса пёль, господствующий на севере Камеруна и отличающийся по функции гетерогенности в Буркина Фасо. Такая неоднородная языковая ситуация порождает много противоречий среди исследователей в отношении социолингвистической характеристики рассматриваемых стран черного африканского континента. Однако во всех государствах обнаруживается одна общая черта: французский язык выполняет функции официального и интернационального языка, а также языка просвещения

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации (МК-1891.2012.6, Сопоставительный анализ региональных и территориальных вариантов французского языка Франции и Африки).

(образования). Очевидным кажется, что европейский язык в Африке никогда не был языком одной группы людей, а напротив, он осуществлял коммуникацию между разными народами. По словам G. Manessy, говоря о современной роли французского языка в Африке, следует понимать, что его объединяющая коммуникативная функция закладывалась еще в колониальный период. Удивительнее всего то, что данный язык смог пережить своего прародителя, т.е. сам колониализм, несмотря на существовавшие различия в социально-экономических и политических структурах африканских государств [8. С. 18]. Сегодня мы все больше и больше задумываемся над тем, насколько правильным оказалось решение бельгийцев и французов «вживлять» французский язык в африканское общество, насыщать создаваемые административные, экономические и культурные учреждения французской культурой и традициями, образуя прочную спаянность «порабощенных» и «поработителей».

Начало проникновения французского языка на африканский континент относится к середине XVII в., когда французы вслед за португальцами, первыми открывшими африканский континент, стали организовывать морские экспедиции к берегам Африки, создавать фактории и заниматься торговлей, включая торговлю рабами. Целенаправленное завоевание Африки французами началось в 1830 г. на севере континента. К концу XIX — началу XX вв. сложилась вторая по величине (после английской) французская колониальная империя, в которую вошли обширные территории севера, запада и центра Африканского континента, а также остров Мадагаскар. Формально не все владения Франции оказались в одинаковом положении подчинения. Большая часть их получила статус колоний, другие именовались протекторатами [2. С. 189].

Распространение французского языка в странах Африки имеет свои отличительные черты. Во-первых, «вживление» европейского языка привело к кардинальной перестройке языковой системы африканского общества, в которой за местными языками закреплялись только функции внутри- и межэтнической коммуникации [8. С. 19]. Экспорт французского языка в колонии был направлен на «офранцуживание» коренного населения нефранцузского происхождения, которое предполагало знание официального языка администрацией, увеличение числа лиц, хорошо владеющих французским языком, употребление французской терминологии. Во-вторых, проникновение французского языка на африканский континент имело место в эпоху, когда развитие капиталистических отношений уже привело к образованию единого национального литературного языка, значительно потеснившего территориальные диалекты в пределах метрополии. Именно общенародный литературный французский язык, а не какой-либо его диалект стал предметом «вывоза» в страны Африки. Его основными «экспортерами» были чиновники колониальной администрации, военные, миссионеры [3. С. 18].

Стоит отметить, что лингвистическая экспансия французского языка шла не только благодаря захватническим войнам. Главным образом она была связана с приходом религии, нежели с самой колонизацией как таковой. Однако первые католические миссии, в большей степени протестантские, практически не ставили

перед собой задачи «вживлять» французский язык. Еще в 1906 г. А. Métin, учитель одной из колониальных школ, жаловался на нежелание миссионеров вести политическую и торговую, а также просветительскую пропаганду французского языка [9. С. 427]. Миссионеры говорили, что их задачей не являлось знакомство местного населения с европейским языком, они приезжали исключительно с целью обращения африканцев в христианскую религию. Таким образом, вместе с религией местные жители постепенно перенимали и французский язык. Религия стала естественным проводником европейского языка на африканском континенте.

Из-за отказа миссионеров специально распространять французский язык единственным способом «укоренения» французского языка стали выступать военные вторжения колонизаторов. Они создавали на захваченных территориях административные центры управления. Колониальная администрация брала на работу людей из числа старых военных. Офицеры и их помощники способствовали дальнейшему распространению французского языка. По возвращении в свои селения они рассчитывали на достаточно высокое положение, становились служащими, учителями, переводчиками, управляющими на плантациях и предприятиях. С их помощью осуществлялась связь между колониальной администрацией и местным населением.

Значительно труднее сегодня оценить роль, которую сыграли в распространении французского языка демобилизованные солдаты регулярной армии, вернувшиеся в родную страну. Многие из них получали только навыки общения на «маленьком негре» (*«petit nègre»*), военном пиджине, описанном М. Delafosse [5]. Владение таким языком было достаточно престижным и позволяло занимать нишу между высоким начальством и обычными работниками местной администрации. В первых школах особенно чувствовалось отличие разговорного французского языка от преподаваемого общефранцузского варианта. Сегодня очень интересным представляется желание старых военных побеседовать друг с другом на «маленьком негре», вспомнить былые времена. Однако они стараются всячески избегать общения с образованными африканцами, так как боятся показаться малограмотными.

На территориях, где располагались колонии бельгийцев, французский язык не получал сильной поддержки. Особенно это касалось бассейна Конго, где появлялись торговые компании, использовавшие не солдат национальной армии, а наемный труд. Напротив, политическая администрация, колониальная полиция, в соответствии с проводимой политикой бельгийского королевства, поощряли использование в работе межэтнического африканского языка. Например, на суахили разговаривали в восточных территориях, на лингала — в большинстве других [10. С. 300]. Данные языки распространялись довольно легко и выполняли функцию языков-посредников. Французский язык в отдельных регионах не мог с ними конкурировать, т.е. уступал им. Он не пользовался авторитетом даже среди служащих метрополии. Эхо разразившегося франко-нидерландского конфликта в свое время дошло и до Конго [7. С. 441—472]. Чтобы нивелировать последствия языкового кризиса, бельгийские колониальные власти были вынуждены выступить

в поддержку местных африканских языков, внутри- и межэтнических, имевших большое влияние на народные массы, или искусственных койне, объединяющих большинство людей.

В целом, оценивая языковую ситуацию в Африке во время колониализма, можно было бы предположить, что французский язык, создаваясь и «вживляясь» исключительно для политических и экономических нужд колонизаторов, «отомрет» впоследствии вместе с режимом колониализма, но он выжил и стал видоизменяться. Французская идиома развилась в совершенно самобытную африканскую форму, отличную от центральнофранцузской по ряду признаков, не переродившись при этом в пиджин. Она начала обслуживать определенные сферы жизнедеятельности в разных государствах. Это касалось не только административного управления, но также межгосударственных отношений в области политики, экономики и культуры.

Сохранению исходного состояния французского языка способствовала, как ни странно, именно бельгийская организация школьного образования. Привнесенная из Бельгии система вопреки африканским традициям превратилась в один из ключевых компонентов организации современной социально-политической и социально-экономической жизни африканских стран [6. С. 389—390; 7. С. 447—449]. Создание школы, в которой происходило обучение французскому языку, нельзя считать неотвратимым следствием появления колониализма. Нет никакого сомнения в том, что Африка сегодня говорит на «школьном» французском языке или его хорошей имитации. Лингвистические особенности европейской идиомы легко узнаваемы и продолжают вызывать интерес со стороны исследователей как внутри Франции, так и за ее пределами, и прежде всего в самой Африке.

Выявленные особенности исторического распространения французского языка на африканском континенте позволяют заключить, что франкофония — явление довольно сложное, требующее всестороннего изучения. «Вживание» французского языка в жизнь африканцев проходило через общение носителей французского языка (французов и бельгийцев) с местными носителями в период колонизации, а также «в ходе целенаправленного внедрения колониальной администрацией французского языка в различные сферы жизни африканского общества» [1. С. 89] (например, школа, административные органы управления).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Багана Ж. Французский язык в Африке: проблемы интерференции. — М.: Наука, 2006. [Bagana G. Frantsuzskiy yasik v Afrike: problemi. — М.: Nauka, 2006.]
- [2] Веденина Л.Г. Особенности французского языка: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988. [Vedenina L.G. Osobennosti frantsuzskogo yasika: Posobiye dla uchitelya. — М.: Prosvochenie, 1988.]
- [3] Чередниченко А.И. Язык и общество в развивающихся странах Африки. — Киев: Изд-во при Киев. ун-те, 1983. [Cherednichenko A.I. Yasik i obchestvo v rasvivayushihsy stranah Afriki. — Kiyev: Isd-vo pri Kiyev. Un-te, 1983.]
- [4] Alexandre P. Problèmes linguistiques des états négro-africains à l'heure de l'indépendance // Cahiers d'études Africaines. — 1961. — N° 2, 6. — P. 177—195.

- [5] *Delafosse M.* Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes. — Paris: A. Colin, 1904.
- [6] *Duponchel L.* Le Français en Côte d'Ivoire, au Dahomey et au Togo // *Le Français hors de France* / éd. A. Valdman. — Paris: Honoré Champion, 1979. — P. 385—417.
- [7] *Faïk S.* Le Français au Zaïre // *Le Français hors de France* / éd. A. Valdman. — Paris: Honoré Champion, 1979. — P. 441—472.
- [8] *Manessy G.* Le Français en Afrique noire. — Paris: L'Harmattan, 1994.
- [9] *Métin A.* L'éducation des indigènes // *Compte rendu des travaux du congrès colonial de Marseille 1908* / Sous la direction de M.J. Charles-Roux, par M.Ch. Depincé. — Paris: Augustin Challamel, 1908.
- [10] *Polomé E.* The Choice of Official Languages in the Democratic Republic of Congo // *Language Problems of Developing Nations* / eds. J. Fishman, Ch.A. Ferguson and Das Gupta. — New York: Wiley and Sons, 1968. — P. 295—312.

THE ORIGIN OF THE PHRANCOPHONIE IN SUB-SAHARIAN AFRICA

A.N. Langner, J. Baghana

Department of French language
Belgorod State National Research University
Pobeda str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The article discusses the origin of the formation of the phrancophonie in Sub-Saharan Africa («Negro Africa»), the process of appearance of the French language in Africa, its assimilation in the indigenous population of SSA. Preparation for this article was supported by Grant from the President of the Russian Federation (MK-1891.2012.6, Comparative Analysis of Regional and Territorial Variants of the French Language in France and Africa).

Key words: phrancophonie, French language, Sub-Saharan Africa, colonialism, language situation.

ЕЩЕ РАЗ О ПОДТЕКСТЕ ПЕСНИ В.С. ВЫСОЦКОГО «СМОТРИНЫ»

И.Е. Намакштанская

Донбасская национальная академия строительства и архитектуры
ул. Державина, 2, Макеевка, Украина, 86123

Е.В. Романова

Кафедра генетики, растениеводства и защиты растений
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8/2, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается подтекст песни «Смотрины», анализируются приемы, применяемые поэтом для кодирования информации с использованием ассоциативных связей и фразеологических средств русской речи.

Ключевые слова: текст, подтекст, лексема, устойчивые сочетания, фразеологизм, строка, строфа, фонетическое созвучия, символ, гипотеза.

Песня «Смотрины» (1973), имевшая первоначальное название «Свадьба» [1], была написана к спектаклю «Живой» с посвящением актеру театра и кино В. Золотухину и Б. Можаяву — советскому прозаику, автору повести «Живой» и романа «Мужики и бабы» [2].

Комментарии к тексту песни В. Высоцкого «Смотрины» в целом и к отдельным реалиям, использованным поэтом (*выпь, постен*, песня «Когда служил на почте ямщиком», *сенцы* и т.д.), приведены в книге «Высоцкий В. Летела жизнь в плохом автомобиле...» [2] и не вызывают сомнений в их достоверности и ценности для восприятия контекста песни.

В свое время нами было высказано собственное мнение относительно подтекста песни «Смотрины» (на научном семинаре в Институте славянских языков Стокгольмского университета, в интервью Интернациональному шведскому радио в 1995 г., а также на страницах журнала «Русская речь» и в монографии «„Открылся лик — я встал к нему лицом...“ Знак, символ и образ в поэзии Владимира Высоцкого» [3; 4]). В данной статье мы хотели бы еще раз предложить вниманию читателей, в том числе исследователей творчества В. Высоцкого, свое понимание подтекста песни, и прежде всего надо начать свои рассуждения с ответа на несколько вопросов, которые возникают уже с первых строф песни.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова лексема «смотрины» толкуется как «старинный русский бытовой обряд знакомства жениха и его родственников с невестой» [5. С. 601]. Следовательно, услышав или прочитав название песни В. Высоцкого «Смотрины», мы ожидаем встречи именно с такой сюжетной ситуацией. И действительно:

Там у соседа — пир горой,
И гость солидный, налитой,
Ну а хозяйка — хвост трубой —
Идет к подвалам.
В замок врезаются ключи,
И вынимаются харчи:
И с тягой ладится в печи,
И с поддувалом.

А у меня — сплошные передряги:
То в огороде недород, то скот падет,
То печь чадит от нехорошей тяги,
А то щеку на сторону ведет.

Там у соседа мясо в щах —
На всю деревню хруст в хрящах,
И дочь — невеста, вся в прыщах, —
Дозрела, значит.
Смотрины, стало быть, у них —
На сто рублей гостей одних,
И даже тощенький жених
Поет и скачет.

Все вроде бы понятно, хотя сразу же возникает множество вопросов:

1) почему в 1-й строфе, где описывается начало празднества, ничего не говорится о смотринах;

2) почему поэт в 1-й строфе гостей характеризует как «гость — солидный, налитой», а в 3-й оценивает их количество ста рублями (в другом варианте *блинами на сто рублей*);

3) почему в начале песни — «пир горой», а дальше — «мясо в щах — на всю деревню хруст в хрящах»?

Поиск ответов на эти и многие другие вопросы (например, почему так настойчиво поэт упоминает печь («И с тягой ладится в печи, и с поддувалом», «То печь чадит от нехорошей тяги...», «И печка — в синих изразцах и с поддувалом»)) приводит к мысли о том, что в песне, построенной на контрасте благополучия соседа и жизненных неурядиц и неудач главного персонажа, существует три плана:

1) описание празднества у одного соседа (1-я строфа, первая часть 5-й и 15-я строфы);

2) описание смотрин — у второго (3, 7, 8, 9, 11, 12, 13-я строфы);

3) описание «сплошных передряг» — у главного героя, сравнивающего свою трудную, осложненную жизнь с благополучием соседей и сетующего на свою судьбу (2, 4-я, вторая часть 5-й, 6-я, конец 7-й, 10, 14, 16-я строфы).

Лексико-семантический анализ каждой из названных частей песни привел нас еще к несколько неожиданному на первый взгляд выводу: в подтексте своей песни Высоцкий изобразил события, развернувшиеся вокруг Бориса Пастернака после присуждения тому в 1958 г. Нобелевской премии.

Теперь о том, что указывает в тексте на данный подтекст. Прежде всего, несколько слов о фонетических созвучиях. Думается, что слово «передряги» содержит намек на Переделкино, где жил Б. Пастернак, сочетание «хруст в хрящах» — созвучно с фамилией Хрущёв, а в обращении «паскуда» можно обнаружить части двух слов «Пастернак — иуда», которыми «награждался» в прессе нобелевский лауреат в период кампании против него [6].

Используя семантические, сочетаемостные и идиоматические потенции слов, поэт создает смысловую гамму, из которой приходится буквально добывать зало-

женную (а точнее, закодированную) информацию. Данный прием кодирования текста, кстати, часто использовали русские и зарубежные поэты [7], в частности Иосиф Бродский [8].

Но вернемся еще раз к 1-й строфе. На наш взгляд, она, как 15-я и первые четыре строки 5-й строфы, посвящена Швеции, причем в первых двух названных нами строфах (1-я и 5-я) дается описание банкета, посвященного лауреатам Нобелевской премии, а в последней (15-я) — спокойный и обеспеченный быт «печки в синих изразцах», т.е. Швеции, где

Наутро там всегда покой,
И хлебный мякиш за щекой,
И без похмелья перепой,
Еды навалом,
Никто не лается в сердцах,
Собачка мается в сенцах,
И печка — в синих изразцах
И с поддувалом.

Но почему поэт выбрал именно такой символ для государства? Думается, что он сделал это, исходя из исконного значения печи в славянской традиции и особого отношения к ней, ведь печь была показателем благополучия и трудолюбия хозяев дома. Ее обожествляли, украшали, даже ублажали за то, что согревала, кормила, хранила огонь и помогала избавляться от недугов. Но почему в песне печка именно «в синих изразцах»? Скорее всего, это символический образ и намек на обилие озер в Швеции или на весьма популярный там в народном творчестве голубой цвет.

А вот у главного героя «печь чадит от нехорошей тяги», а это значит, что у него нет такого благополучия и не все так ладно и спокойно, как у первого из названных соседей. Упоминание огорода можно понимать и как намек на фамилию Пастернака, ведь пастернак — огородное растение, и как намек на то, что Пастернак любил работать и много работал на приусадебном участке. В 4-й строке сконцентрирована информация о начале «нобелевских неприятностей»:

А у меня цепные псы взбесились —
Средь ночи с лая перешли на вой...

Никому не надо объяснять, что предвещает ночной вой собак для сельского жителя. Именно этой народной приметой и воспользовался В.С. Высоцкий — собаки воют не к добру, а ночной вой предупреждает о предстоящей опасности.

Что касается содержания 5-й строфы, то ее анализ хотелось бы начать с того, чтобы снять с поэта обвинение в неправильном употреблении словосочетания «гусей некормленных косяк» [9. С. 122]. Ведь Высоцкий в совершенстве владел русским языком и зачастую не только использовал многочисленные оттенки лексических значений, но и играл на отдельных смысловых полутонах и нюансах. И в данном случае «дело даже не в гусях», а в неприятностях, которые пошли у Б. Пастернака косяком. А дальше, как говорится, больше:

Тут у меня постены появились [...]

Слѡва «постены» мы в словарях не нашли. Поэтому предполагаем, что это семантический окказионализм Высоцкого, значение которого в книге «Я, конечно, вернусь...» [10. С. 305] интерпретируется как «домовые», профессор Вл. Новиков раскрывает его как «тараканы» [9. С. 124], а составители книги «Высоцкий В. Летела жизнь в плохом автомобиле...» дают свой обобщенный комментарий значения данной лексемы: «Постен — в „Толковом словаре живого великорусского языка“ В.И. Даля: новг. пск. *дедушка, домовик, домовой, хозяин*». В „Большом словаре русских поговорок“ В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной (М., 2007): „*Постен навалился на кого*. Тул., твер. Об ощущении тяжести, удушья. Постен — 1. Тень 2. Черт, домовой“» [1. С. 65]. Мы предлагаем свой, словообразовательный, вариант интерпретации этого слова, а именно: постены — это посетители (журналисты и те, кто хотел пообщаться с новым лауреатом Нобелевской премии), которые буквально атаковали Б. Пастернака [6. С. 692]. А если учесть, что изоляция советских граждан от «тлетворного влияния капитализма», узаконенная ограничениями их поездки за рубеж, а зарубежных граждан — в СССР, в простонародье называлась «железным занавесом» или «стеной», то можно предположить, что лексемой «постены» В. Высоцкий назвал иностранных журналистов, о нежелательности контактов с которыми Б. Пастернак был предупрежден официально. Поэтому в следующей строке фраза и имеет такое продолжение:

Я их гоню и так и сяк — они опять...

В 7—13-й строфах содержится описание реакции государственных и писательских кругов на Нобелевскую премию Б. Пастернака:

Сосед малёночка прислал —
Он от щедрот меня позвал, —
Ну, я, понятно, отказал,
А он — сначала.
Должно, литровую огрел —
Ну и, конечно, подобрел...
И я пошел — попил, поел, —
Не полегчало.

Известно, что Бориса Пастернака вызывали в разные официальные инстанции для объяснений по поводу выхода в свет «Доктора Живаго» за рубежом (в Италии) и предлагали отказаться от Нобелевской премии.

9-я строфа проецируется на позицию Н.С. Хрущева в «деле» Пастернака:

Сосед орет, что он — народ,
Что основной закон блюдет:
Что — кто не ест, тот и не пьет, —
И выпил, кстати.
Все сразу повскакали с мест,
Но тут малец с поправкой влез:
«Кто не работает — не ест, —
Ты спутал, батя!»

В данном контексте В. Высоцкий использует девиз советского общества «Кто не работает — тот не ест», вкладывая его в уста одного из персонажей — *бати*, с довольно прозрачным намеком на Н.С. Хрущева (который довольно часто допускал неточное цитирование).

А теперь остановимся подробнее на лексико-семантическом анализе содержания 13-й строфы. В ее подтексте рассказывается о расширенном заседании секретариата Союза писателей, которое состоялось 27 октября 1958 г. и на котором Б. Пастернак был исключен из членов Союза писателей. Итак, начнем с самой первой строки

Потом у них была уха...

Здесь, как и в анализируемой ранее строке с лексемой *косяк*, В. Высоцкий эксплицирует только одну часть идиомы, оставляя за нами право домысливать остальное. Позволим себе допустить, что в данном случае подразумевается крыловская *демянова уха*, помогающая поэту передать информацию о том, что повестка дня была заседанию навязана. Следующая строка: «И заливные потроха...» построена таким же образом экспликации части идиомы, на этот раз — «съесть кого-то с потрохами», подразумевающей исключение Пастернака из членов Союза писателей.

О том, как проходило обсуждение «Доктора Живаго», закодированного в песне в образе жениха, передается в следующих двух строках:

Потом поймали жениха
И долго били...

Строка «Потом пошли плясать в избе» также спроецирована на идиому «плясать под чужую дудку» и содержит информацию об организации общей направленности выступлений на заседании, закончившемся тем, что его участники «все хорошее в себе доистребили».

Далее рассказывается о переживаниях главного героя, где Высоцкий намекает и на существующие фотопортреты Пастернака, на которых он «набычась, а потом и подбочась». Хотя намек можно понимать и в таком смысле: сначала обидевшись, а потом и ополчившись на оппонентов. Но первая версия представляется нам более вероятной. Дальнейшие же размышления авторского героя:

И думал я: а с кем я завтра выпью
Из тех, с которыми я пью сейчас?!

напоминают о том, что среди обвинителей Пастернака было много его добрых знакомых и приятелей.

И в конце песни, не изменяя себе, В. Высоцкий использует часть устойчивого сочетания «душа горит от обиды» и намеки на идиомы «хлебнуть горя», «расхлебывать кашу» и «окатить холодной водой» (как известно, колодезная вода очень холодная):

А у меня — и в ясную погоду
Хмарь на душе, которая горит, —
Хлебаю я колодезную воду,
Чиню гармошку, и жена корит.

Думаем, что подтверждением нашей гипотезы может стать и содержание иллюстраций к песне, выполненных художником М. Златковским и опубликованных в книге «Старатель. Еще о Высоцком: Сборник воспоминаний» [11]. Интересно отметить, что художник воспользовался иконописными символами для передачи подтекста песни. Например, символический образ победы правды и справедливости закодирован в фигуре Георгия Победоносца, сидящего на драконе, контуры тела которого довольно прозрачно напоминают линию побережья Балтийского моря, а стрела на конце хвоста упирается как раз в ту точку на карте, где расположена столица Норвегии Осло — второй город вручения Нобелевской премии.

В заключение надо отметить, что данная песня, в первом варианте имеющая название «Свадьба», текстуально (не по подтексту) очень контрастно перекликается со стихотворением Б. Пастернака «Свадьба», вошедшим в роман «Доктор Живаго», и давшим нам толчок к поиску подтекста в песне «Смотрины».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Высоцкий В.С.* Сочинения. — В 2 т. Т. 1—2. — Екатеринбург: Крок-Центр, 1995. [*Visotskiy V.S.* Sochineniya. V 2 t. T. 1—2. — Ekaterinburg: Krok-tsentr, 1995.]
- [2] *Высоцкий В.* Летела жизнь в плохом автомобиле...: (Стихотворения). — СПб.: Амфора. ТПД Амфора, 2012. [*Visotskiy V.S.* Letele zhizn v avtomobile... (Stihotekotvorenia). — SPb.: TPD Amfora, 2012.]
- [3] *Намакитанская И.Е.* «Смотрины» В. Высоцкого и «Свадьба» Б. Пастернака // Русская речь. — 1996. — № 1. — С. 12—16. [*Namakhtanskaya I.E.* «Smotrini» V. Visotskogo i «Svadba» B. Pasternaka // Russkaya Rech. — 1996. — № 1. — S. 12—16.]
- [4] *Намакитанская И.Е., Романова Е.В.* «Открылся лик — я встал к нему лицом...». Знак, символ и образ в поэзии Владимира Высоцкого. — Донецк, 2006. [*Namakhtanskaya I.E., Romanova E.V.* «Otkrilsya lik — ya vstal k nemu litsom...» Znak. Simvol i obraz v poezii Vladimira Visotskogo. — Donetsk, 2006.]
- [5] *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. 18-е изд. — М.: Русский язык, 1987. [*Ozhegov S.I.* Slovar russkogo yazika. 18-e izd. — M.: Russkiy yazik, 1987.]
- [6] *Пастернак Е.Б.* Борис Пастернак. Материалы к биографии. — М.: Советский писатель, 1989. [*Pasternak E.B.* Boris Pasternak. Materiali k biografii. — M.: Sovetskiy pisatel, 1989.]
- [7] *Якобсон Р.* Работы по поэтике: Переводы / Сост. и общ. ред. М.Л. Гаспарова. — М.: Прогресс, 1987. [*Yakobson R.* Raboti po poetike: perevodi / Sost. i obsh. red. M.L. Gasparova. — M.: Progress, 1987.]
- [8] *Бродский И.* Конец прекрасной эпохи: Стихотворения. — СПб.: Азбука-классика, 2008. [*Brodskiy I.* Konets prekrasnoy epohi: Stihotvoreniya. — SPb.: Asbuka-klassika, 2008.]
- [9] *Новиков В.И.* В Союзе писателей не состоял. — М.: СПб.: Интерпринт, 1990. [*Novikov V.I.* V Souze pisateley ne sostoyal. — M.: SPb.: Interprint, 1990.]
- [10] *Дупак Н.* «Я, конечно, вернусь». — М.: Комсомольская правда, 1988. [*Dubak N.* “Ya, konechno, vernus”. — M.: Komsomolskaya Pravda, 1988.]
- [11] *Старатель. Еще о Высоцком: Сборник воспоминаний.* — М.: Аргус, 1994. [*Staratel. Eysho o Visotskom: Sbornik vospominaniy.* — M.: Argus, 1994.]

ONCE AGAIN ABOUT THE IMPLICATION OF CANTO V.S. VISOTSKY «BRIDE-SHOWS»

I.E. Namakshtanskaya

Department of Applied Linguistics and Ethnology
Donbass National Academy of Civil Engineering and Architecture
Derzhavina str., 2, Makeevka, Ukraine, 86123

E.V. Romanova

Department of Genetics, Crop Production and Plant Protection
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Macklay str., 8/2, Moscow, Russia, 117198

The paper the implication of the canto «Bride-shows» is considered and the receptions of poet for the subtext information encoding are analysed.

Key words: a song is «Bride-shows», implication, context, strophe, phraseology, phonetic consonances.

ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В ЛИТЕРАТУРЕ ВОСТОЧНОЙ АФРИКИ

И.Н. Сидорова

Кафедра истории и социально-экономических 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 гг. XX в. Именно с этим временем связан пик ломки в мировоззрении африканцев, базирующемся в подавляющем большинстве на традиционном родо-племенном 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 по-

весть, 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, делясь 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, основанном 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 героем произведения часто становилась личность самого автора, наиболее близкая и понятная для его создателя. Таким образом, автобиография — 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, развивалось рядом с коллективным фольклорным творчеством, бытовавшим в рамках установившихся традиций.

Подчиненность индивидуума коллективу в традиционном родо-племенном 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 древне-

русской 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 Черного 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 сли-

лась с элементами традиционных культов. Это стало возможным благодаря отсутствию антагонистических расхождений между исконными африканскими культурами 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.

Родоначальником 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 гг. (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 жизневосприятия 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. 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.

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.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Громов М.Д. Современная литература на языке суахили. — М., 2004. [*Gromov M.D. Sovremennaya literature na yazike suahili. — M., 2004.*]
- [2] Никифорова И.Д. Африканский роман. — М., 1977. [*Nikiforova I.D. Afrikanskiy roman. — M., 1977.*]
- [3] Развитие жанров в современных литературах Африки. — М., 1983. [*Razvitiye zhanrov v sovremennih literaturah Afriki. — M., 1983.*]
- [4] Шаабан Р. Избранное. — М., 1981. [*Shaaban R. Izbrannoye. — M., 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 the Russian language and general education
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-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.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

О НОВОМ КОНЦЕПТУАЛЬНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Л. Архангельская, О.М. Жигунова,
А.Г. Жиндаева

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

В статье рассматривается новый концептуальный подход к обучению инофонов языку специальности на этапе довузовского образования. Сформулированы основные задачи обучения научному стилю речи и предложены решения некоторых из них. Описана работа по созданию электронного практикума по лингвистике, являющегося компонентом электронной образовательной среды, создаваемой на портале вуза.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, электронный практикум, электронная образовательная среда.

Задача обучения иностранцев языку специальности в соответствии с определенным профилем обучения студентов в условиях довузовского этапа решалась методистами и преподавателями-практиками на протяжении всей истории существования методики РКИ.

Уже в 1956 г. была написана и опубликована первая программа по русскому языку для иностранных студентов, в которой делался акцент на необходимость учета преподавателями будущей специальности студентов при отборе и систематизации учебного материала [1. С. 23]. Преподаватели-практики и методисты уже тогда отмечали, что общеупотребительную речь иностранные студенты, обучающиеся в условиях естественной языковой среды, усваивают не только во время аудиторных занятий, но и в процессе постоянного речевого общения с носителями языка, что, несомненно, обогащает и активизирует запас общеупотребительной лексики иностранцев. Процесс освоения научной речи, которая характеризуется большей замкнутостью и ограниченностью в употреблении, лишен данного преимущества. В то же время именно он должен являться важнейшим при подготовке того контингента учащихся, цель изучения русского языка которых — профессиональное образование.

Очевидно, что этот тезис, высказанный более полувека назад, был неоспорим и не нуждался в доказательствах. Тем не менее на протяжении всего этого времени ключевым аспектом языковой подготовки студентов оставалось освоение грамматики на базе общеупотребительной лексики: именно ему в учебных программах не только первого, но и второго семестра подготовительных факультетов отводилось самое большое количество часов, именно его содержание составляло основу итогового контроля на экзамене по русскому языку. Объяснялось это традиционной точкой зрения, в соответствии с которой считалось, что первоочередной задачей довузовского обучения является освоение грамматической системы русского языка и овладение общеупотребительной лексикой. Естественно, такой подход не мог способствовать успешной учебе студентов-иностранцев на первом курсе. Меры по решению этой важнейшей проблемы предпринимались постоянно: на подготовительных факультетах ведущих университетов России, в частности в РУДН, учебный процесс строился в соответствии с принципами межпредметной координации: преподаватели кафедр русского языка и общеобразовательных дисциплин координировали свои действия, совместно обучали языку специальности, в том числе и конспектированию лекций по будущей специальности; действовала система взаимного посещения уроков преподавателями-русистами и предметниками; в процессе обучения иностранцев использовались учебные пособия, разработанные на базе дисциплин, изучаемых студентами конкретного профиля обучения. В последние годы на кафедрах подготовительного факультета РУДН время работы с учебными материалами по научному стилю речи во втором семестре увеличили на 2 часа в неделю, а в итоговый экзамен данный аспект был включен как обязательный компонент контроля.

В то же время все вышеперечисленные меры, как показало проведенное нами анкетирование первокурсников, нельзя считать достаточными для решения проблемы языковой профессиональной подготовки студентов-иностранцев, особенно принимая во внимание современные требования к формированию личности специалиста, подразумевающие не только свободное владение студентами языком специальности, но и развитие у них целого комплекса компетенций, среди которых в качестве актуальных для довузовского этапа образования мы выделили познавательную, регулятивную, информационную, культурологическую и коммуникативную, причем с учетом, что развитие последней предполагает наличие специальной, искусственно созданной научно-профессиональной среды речевого общения.

Новый концептуальный подход, согласно которому научный стиль речи приобретает во втором семестре статус ведущего аспекта при обучении и контроле, предполагал постановку и решение следующих задач, универсальных для любой специальности, но в данной статье рассматриваемых на примере обучения студентов филологического профиля:

— изучение содержания языковой подготовки студентов-иностранцев на довузовском этапе образования с целью выявления возможности увеличения количества учебных часов, отводимых на научный стиль речи;

— анализ текстов учебников, учебных пособий, лекций, составляющих основу обучения студентов первого курса филологического профиля для корректировки и уточнения лексического минимума по научному стилю речи;

- выявление новых средств обучения научному стилю речи студентов-иностранцев по специальности филология и лингвистика и определение их контента в соответствии с задачей развития предметной и прочих ключевых компетенций;
- создание комплекса дидактических средств, в том числе и электронных, для обеспечения аудиторной и самостоятельной тренировочной работы студентов;
- разработка виртуальной среды научно-профессионального общения в целях решения проблемы развития коммуникативной компетенции;
- разработка средств текущего и итогового контроля.

Остановимся на некоторых из вышеприведенных задач более подробно.

Анализ программы грамматического курса второго семестра и его лексического наполнения со всей очевидностью показал, что большинство грамматических конструкций используется (причем многие преимущественно) в научном стиле речи.

Таблица

**Содержание языковой компетентности
(первый сертификационный уровень)**

1	Глагол	Употребление глаголов несовершенного и совершенного вида в простом и сложном предложении в расширенном наборе. Глаголы движения: однонаправленные и разнонаправленные. Глаголы движения в идиоматических конструкциях: <i>входить в состав, выходить за рамки проблемы; проходить экспериментальную обработку, подходить к решению вопроса</i> и т.д. Глаголы с частицей <i>-ся</i> : собственно-возвратные; совместное действие; произвольное действие; пассивная форма; глаголы, не употребляемые без частицы <i>-ся</i>
2	Понятие о причастии и формах его образования Функции причастия	Способы образования действительных и страдательных причастий от глаголов совершенного и несовершенного вида. Полная и краткая форма страдательных причастий. Определение. Предикат — краткая форма страдательных причастий
3	Понятие о деепричастии и формах его образования Функции деепричастия	Способы образования деепричастий совершенного и несовершенного вида от глаголов. Обстоятельство времени, причины, условия
4	Имя прилагательное	Субстантивированные прилагательные. Сравнительная и превосходная степень прилагательных. Образование кратких форм прилагательных на расширенном лексико-грамматическом материале. Управление кратких прилагательных падежными формами
5	Служебные части речи	Предлоги со значением места, времени, причины. Союзы: временные, причинные, целевые, условные, сравнительные. Частицы со значением утверждения, вопроса, выделения, оценки
6	Способы выражения субъектно-предикативных отношений	Способы выражения грамматического субъекта: сочетание количественного числительного с именем существительным, личным местоимением в родительном падеже с предлогом <i>из</i> множественного числа; неопределенные местоимения. Способы выражения логического субъекта: имя существительное в творительном падеже в пассивной конструкции. Способы выражения предиката: краткое пассивное причастие; сочетание предикативного прилагательного с инфинитивом; прилагательное в полной или краткой форме; прилагательные в форме сравнительной или превосходной степени
7	Способы выражения логико-смысловых отношений в предложении	Объектные: падежные и предложно-падежные конструкции на расширенном лексико-грамматическом материале. Определительные: согласованные и несогласованные определения на расширенном лексико-грамматическом материале

Данный анализ позволил сделать вывод о возможности перераспределения во втором семестре содержания грамматического материала в пользу научного стиля речи и за счет этого значительного увеличения часов, отводимых на этот аспект.

Еще в 1960-е гг. для решения проблемы «введения учета специальности в строгую и последовательную систему, охватывающую весь период обучения», предлагалось изучать конкретный языковой материал, с которым студенты сталкиваются при изучении специальных дисциплин, и вырабатывать методику отбора и включения этого материала в программу обучения русскому языку. С целью практического воплощения данных положений в учебный процесс началось «сплошное расписывание языкового материала основных учебников по специальным дисциплинам для последующего статистического и сравнительного анализа его, а следовательно, и для учета частотности наиболее употребительных слов» [2. С. 9]. Таким образом, уже тогда были расписаны основные учебники, по которым занимались иностранцы на первом и втором курсах вузов, проводилась обработка картотек. На базе собранного материала были проведены различные теоретические исследования, созданы учебные пособия и сборники упражнений. Анализ «Лексического минимума-2008» по РКИ (первый сертификационный уровень) показал, что он далеко не в полной мере отражает тот конкретный языковой материал, который необходим для начального формирования профессиональной компетенции студента-филолога. Дело в том, что минимальная профессионально ориентированная лексика, которой должен владеть филолог по окончании подготовительного факультета, описывается авторами «Лексического минимума-2008» в разделе «Гуманитарный профиль», в который наряду с необходимым языковым материалом по лингвистике входит лексика других гуманитарных специальностей, таких как «Международные отношения», «Журналистика», «Связи с общественностью», «Психология» и др. Вследствие этого авторы включают в лексический минимум лексику, которая является общей для всех специальностей гуманитарного профиля.

Кроме того, за последние годы не только учебные материалы претерпели изменения, но, главное, кардинально усовершенствовалась инструментальная база, позволяющая корректно проводить их анализ: благодаря развитию информационных технологий появились электронные анализаторы текстов, оптимально решающие подобные задачи.

Современные компьютерные инструменты позволили нам проанализировать языковой материал основной учебной литературы для первого курса по курсу специальности «Введение в языкознание»: *Реформатский А.А.* Введение в языкознание (1996), *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание (1997), *Головин Б.Н.* Введение в языкознание (1977), *Широков О.С.* Введение в языкознание (1985), *Степанов Ю.С.* Основы общего языкознания (1975) — и составить профессионально ориентированный лексический минимум по специальности «Лингвистика», ядром которого явилась общенаучная и узкоспециальная терминологическая лексика, имеющая ряд известных специфических характеристик по сравнению с общеупотребительной. С этой целью мы использовали анализатор DicTUM, разработанный

в Лаборатории компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. В результате автоматизированной работы анализатора на основе корпусов профессионально ориентированных текстов по курсу «Введение в языкознание» был получен список наиболее частотно употребительных лингвистических терминов. К ключевым критериям, определяющим вхождение термина в лексический минимум, была отнесена частотность, важность выражаемого термином понятия, его коммуникативная ценность и тематическая принадлежность.

На этой основе в соответствии с содержанием курса «Введение в языкознание», рассчитанным на студентов-бакалавров первого курса филологического факультета РУДН, началась разработка лексического минимума по специальности «Лингвистика», рекомендованного для освоения иностранными студентами-филологами в процессе годичного обучения на подготовительном факультете. Состав данного лексического минимума соответствует следующим основным разделам курса «Введение в языкознание»:

Языкознание как наука. Сущность языка: его общественные функции и его внутренняя структура

Фонетика и фонология

Лексикология

Грамматика

Генеалогическая и типологическая классификация языков.

В настоящее время результатом проведенной работы стал образец словника по специальности «Лингвистика», прошедший апробацию в ходе лингвистического эксперимента в аудитории студентов-филологов довузовского этапа обучения подготовительного факультета РУДН. В настоящее время нами подвергается специальному изучению вопрос о перспективе создания и использования электронного лексического минимума, дополненного не только переводами на разные языки, но и грамматическими комментариями, иллюстрациями и примерами словупотребления.

Решение двух первых задач позволило приступить к разработке комплекса дидактических средств для обеспечения аудиторной и самостоятельной тренировочной работы студентов. В настоящее время такой комплекс (авторы О.И. Руденко-Моргун, А.Л. Архангельская, О.М. Жигунова, А.Г. Жиндаева) прошел апробацию и находится в стадии доработки. Созданное с учетом выявленной возможности изучения большинства грамматических тем второго семестра на уроках научного стиля речи и на основе уточненного профессионально ориентированного лексического минимума пособие по лингвистике ориентировано не только на работу с лексикой и терминологией научных текстов, но и на активное освоение грамматического материала второго семестра, включенного в тексты и в специально разработанную систему заданий. В основу обучения чтению научных текстов положены принципы, выделенные С.К. Фоломкиной и предполагающие разные виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

Общеизвестно, что переход студентов с подготовительного факультета на первый курс основных факультетов является для них процессом достаточно

сложным и сопровождается не только психологическими, но и языковыми трудностями. Это связано прежде всего с тем, что студенту-иностранцу на первом курсе основного факультета необходимо на слух воспринимать большой объем информации, уметь читать и конспектировать неадаптированную научную литературу, писать рефераты, выступать на семинарах и, в конце концов, на неродном языке сдавать зачеты и экзамены. То, насколько хорошо иностранный студент понимает и конспектирует лекции, читает учебную литературу, во многом зависит от качества сформированной на подготовительном факультете начальной профессиональной компетенции.

Несомненно, освоение знаний о русском языке и его устройстве; формирование речемыслительной деятельности; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование таких необходимых для любой научной деятельности умений, как опознавать, анализировать, сопоставлять, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию — достижение всех этих целей учащимися зависит от качества не только аудиторной, но и самостоятельной работы.

Для эффективной организации самостоятельной работы иностранных учащихся на основе вышеописанного учебника по лингвистике нами был создан электронный практикум. При его разработке мы исходили из того, что процесс освоения учебного материала в режиме самостоятельной работы с компьютером может быть эффективным, достигать поставленной цели, только при наличии механизмов управления продвижением учащегося от задания к заданию, механизмов помощи (желательно вариативной) и контроля. Электронный практикум по лингвистике представляет собой развернутую систему, позволяющую на основе гипертекста при выполнении заданий оперативно обращаться к самым разным информационным источникам: к мультимедиа уроку, к статье учебника, интерактивной таблице, учебному словарю или словарю лингвистических терминов. Выбор помощи зависит от учащегося, от его умения оценить стоящую перед ним проблему и выбрать необходимый для ее решения поддерживающий ресурс, что, несомненно, служит развитию регулятивной и информационной компетенций.

Таким образом, можно сказать, что электронный практикум по лингвистике полностью соответствует задаче организации полноценной самостоятельной работы, решает проблему индивидуализации обучения, формирования информационной, регулятивной и профессиональной компетенций учащихся.

Однако следует понимать, что ни один учебник, как бы хорош он ни был, не может полностью отвечать всем учебным потребностям учащегося и преподавателя, решать все задачи, стоящие перед ними. Эти достижения, а главное, коммуникационные умения и навыки находят оптимальную реализацию в условиях языковой среды, в которую естественно образом погружается иностранец, изучающий общеупотребительную лексику в условиях обучения в российском вузе, но которая, как мы уже говорили в начале статьи, отсутствует, если речь идет об освоении лексики профессиональной.

В связи с этим мы предлагаем использовать возможности создания электронной виртуальной обучающей среды на учебном портале вуза. В одной из наших работ мы уже подробно описывали компоненты такой среды и ее преимущества при изучении РКИ [4].

Мы полагаем, что создание и внедрение электронной среды поможет решить ряд задач обучения языку специальности на довузовском этапе: во-первых, сконструировать близкую к реальности языковую среду, обеспечивающую развитие познавательных способностей учащихся, оказывающую на них интеллектуальное и эмоциональное воздействие в процессе получения профессиональной информации; во-вторых, открыть широкий доступ к справочной, научной, профессиональной, учебно-методической и культурологической русскоязычной информации (справочники, словари, интерактивные экскурсии и т.д.); в-третьих, сформировать умение находить и использовать информацию из этих источников в учебном процессе, т.е. информационную грамотность, что, в свою очередь, позволяет преодолеть такую современную тенденцию, как быстрое устаревание информации; в-четвертых, эффективно организовать самостоятельную работу учащихся вне аудитории.

Для успешного выполнения средой своих образовательных функций преподавателю необходимо использовать возможности различных компонентов образовательной среды, создавая лично-развивающие ситуации; тогда учащиеся получают возможность приобретения в образовательной среде профессионально-личностного опыта (элемента профессиональной компетентности), содержание которого значительно шире того, который можно получить в традиционном учебном процессе без использования электронной образовательной среды. Однако следует отметить, что такая работа оказывается эффективной, если преподавателю удастся обеспечить положительное восприятие учащимися электронной среды, деятельное отношение к своему профессиональному росту. Кроме того, необходимо реализовать на практике технологии поддержки и сопровождения учащихся при самостоятельной работе с электронной образовательной средой в общем, и в процессе освоения материала созданного нами практикума для студентов-филологов довузовского этапа обучения в частности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Соколова Г.В.* Научно-методический совет по русскому языку // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. — М.: Высшая школа, 1969. — Вып. 9. — С. 22—25.
[*Sokolova G.V.* Nauchno-metodicheskii soviet po russkomu yaziku // Russkiy yazik dla studentov-inostrantsev: Sb. statey. — M.: Visschaya shkola, 1969. — Vip. 9. — S. 22—25.]
- [2] Научно-методическое бюро по русскому языку для иностранцев. Об учете специальности при обучении студентов-иностранцев русскому языку // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. — С. 5—38.
[*Nauchno-metodicheskoe buro po russkomu yaz iku dla inostrantsev. Ob uchete spetsialnosti pri obuchennii studentov-inostrantsev russkomu yaziku // V pomoshh prepodavatelam russkogo yazika kak inostrannogo.* — M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1965. — S. 5—38.]

- [3] *Баи Е.Г.* О работе секции по русскому языку подготовительных факультетов // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. — М.: Высшая школа, 1969. — Вып. 9. — С. 47—50. [*Bash E.G.* O rabote sektsiy po russkomu yaziru podgogtovitelnih fakultetov // *Russkiy yazyk dla studentov-inostrantsev*: Sb. statey. — M.: Visshaya shkola. — Vip. 9. — S. 47—50.]
- [4] *Архангельская А.Л., Жигунова О.М.* К проблеме формирования электронной образовательной среды на портале вуза для студентов-иностранцев довузовского этапа обучения // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2012. — № 3. — С. 110—115. [*Arhangelskaya A.L., Zhigunova O.M.* K probleme formirovaniya elektronnoy obrazovatelnoy sredi na portale vuza dla studentov-inostrantsev dovuzovskogo etapa obucheniya // *Vestnik RUDN. Seriya "Voprosi obrazovaniya: yaziki i spetsialnost"*. — 2012. — S. 110—115.]
- [5] *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 1987. [*Folomkina S.K.* Obucheniye chteniyu na inostrannom yazike v neyazykovom vuze. — M.: Visshaya shkola, 1987.]

A NEW CONCEPTUAL APPROACH TO TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH OF FOREIGN STUDENTS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

**A.L. Arkhangelskaya, O.M. Zhigunova,
A.G. Zhindaeva**

Chear № 3 of Russian language
Faculty of the Russian Language and General Education
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article considers a new conceptual approach to teaching foreign students the language of specialty at the stage of pre-University education. Formulated main tasks of the training of scientific style of speech and offered solutions to some of them. It describes the work on creation of the electronic workshop on linguistics, which is a component of the electronic educational environment, created on the portal of the University.

Key words: Russian as a foreign language, scientific style of speech, electronic workshop, e-learning environment.

УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕСТИРУЮЩИХСЯ ПРИ СОЗДАНИИ АДАПТАЦИОННЫХ ТЕСТОВ ПО РКИ

Т.М. Балыхина¹, Н.М. Румянцева²

¹Факультет повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

²Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10в, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается проблема тестирования иностранных учащихся при обучении их русскому языку. Особое внимание уделяется учету национальных и личностных особенностей тестирующихся в процессе преподавания русского языка и при проведении контроля знаний, умений и навыков учащихся. В этой связи предлагается создание адаптационных тестов, учитывающих индивидуальные особенности тестирующихся.

Ключевые слова: тест, тестирование, адаптация, индивидуальные особенности, адаптационные тесты.

Для формирования мирового образовательного пространства, когда образование перестает быть внутренним делом отдельной страны, необходимо выработать единые стратегии к оценке качества образовательных услуг. Поэтому система оценивания знаний и умений, имеющаяся в каждой стране, уже не является статичной, замкнутой в себе самой.

В настоящее время важное значение приобрела культура оценки и оценивания качества обучения. Оценивание — это процесс сбора и обработки действенной и надежной информации, которая позволяет участникам образовательного процесса принимать решения, необходимые для совершенствования своей работы и достижения лучших учебных результатов.

Своеобразной базой данных для оценивания знаний обучающихся являются государственные требования (стандарты), программы для преподавателя и для студента. Механизмами контроля и оценки эффективности образовательного процесса становятся тесты.

В настоящий момент в системе образования России параллельно с традиционной системой оценки и контроля результатов обучения сложилась новая парадигма — тестирование. Это вызвано потребностью общества в получении независимой, объективной информации об учебных достижениях обучающихся.

Возросшие за последние десятилетия масштабы использования тестов во многих странах мира привели к созданию компаний и служб, которые занимаются разработкой тестов, их распространением, организацией массового тестирования, а также регулярным сбором информации в целях мониторинга качества образо-

вания. Западные страны, где тестирование как форма контроля в процессе обучения используется уже давно, в настоящий момент все еще опережают российскую систему по подготовке научных кадров, уровню развития теории тестовых методов, технической и программно-вычислительной оснащенности процессов разработки, применения, обработки и хранения тестовых заданий. Такая ситуация некоторого отставания в этой области дидактики противоречит тенденции достижения высокого качества отечественного образования, хотя в последнее десятилетие наметились и позитивные изменения в этой области. К примеру, более 20 лет функционирует российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ).

Увеличение масштабов тестирования в образовании и разработка государственных образовательных требований (стандартов) порождают спектр проблем, условий и требований, которые направлены на совершенствование системы контроля и оценки качества подготовки обучаемых, оценки самого процесса тестирования, повышения его эффективности путем адаптации измерительных материалов (тестов) к условиям немедленного реагирования на индивидуальные особенности подготовки испытуемых.

Под адаптивным тестированием нами понимается процесс подготовки к контролю в форме тестовых методик через обучающие тесты градуированного (от простого к более сложному и уровневому) характера и собственно контроль, корректно учитывающий индивидуально-личностные, национально-ориентированные и культурно-ориентированные особенности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в пределах и за пределами своей страны, в частности в среде изучаемого языка.

Попытки привнести элементы адаптивности в процессы обучения и контроля насчитывают многолетнюю историю. В определенной степени можно считать, что основные установочные идеи адаптивности берут свое начало в учении великого чешского педагога-мыслителя Я.А. Коменского. Разрабатывая новые формы и методы обучения, ученый пришел к выводу о приоритете тех учебных заданий, которые отвечают природным возможностям детей, утверждая тем самым необходимость посильных заданий, стимулирующих успехи в обучении. В последующие десятилетия идеи Я.А. Коменского поддерживались в разных формах обучения большим количеством зарубежных и русских педагогов. Таким образом, уже в конце XIX — начале XX вв. в педагогике прослеживается установка на учет индивидуальных особенностей обучающихся, на развитие их самостоятельного и творческого отношения к учению, предоставление им возможности проявления своих склонностей. Говоря современным языком, можно утверждать, что в указанный период были заложены первые фундаментальные идеи адаптивного обучения и контроля. Правда, к сожалению, получить должную реализацию в то время эти идеи не смогли.

В наши дни учет индивидуально-психологических особенностей учащихся в процессе их обучения оформился в виде основополагающих идей адаптивного обучения и контроля, где адаптивность достигается путем отбора оптимальных по трудности заданий для обучения и контроля результатов учебной деятельности

учеников или студентов, а также включением в содержание обучения материалов, не противоречащих национально-психологическим особенностям учеников.

В этой связи возникает серьезная проблема методологического характера. Она связана с теоретическим обоснованием специальных методов для определения оптимальных по трудности заданий при организации контроля и обучения каждого ученика или студента. Решение данной проблемы предполагает поиски ответов на ряд вопросов, среди которых важным является установление связи между уровнем подготовленности учащихся и характеристиками заданий, выделяемых для эффективной организации контроля и обучения каждого обучающегося.

Говоря сегодня о сложившейся ситуации в области адаптивного тестирования в России, следует назвать имя М.Б. Челышковой, известного ученого в области педагогических измерений и оценки знаний учащихся, которая провела анализ многочисленных работ отечественных и зарубежных исследователей в области тестирования и пришла к выводу о том, что в настоящий момент отсутствуют значимые результаты по установлению связи между уровнем подготовленности обучающихся и характеристиками знаний, выделяемых для эффективной организации адаптивного обучения. В своих исследованиях М.Б. Челышкова пишет о том, что если обратиться к практике, то можно проследить отрицательную тенденцию, которая заключается в доминирующей общей направленности традиционных процессов обучения и контроля на «среднего обучаемого», отсутствующего в реальной жизни, так как общеизвестно, что все учащиеся разные. Поэтому тенденция на «усредненность» приводит к тому, что у части более сильных учащихся не возникает стимулов для получения новых знаний и их развития. Другая часть обучающихся, у которых более низкий уровень подготовки, оказывается не в состоянии овладеть новыми знаниями даже с помощью преподавателя [3. С. 10—15].

Можно отметить, что в последние годы в практике российского образования складывается ситуация, под влиянием которой традиционное тестирование, осуществляемое с помощью стандартизированных тестов, постепенно перерастает в современные, более эффективные формы адаптивного тестирования, которые основываются на иных теоретико-методологических основах и других технологиях конструирования и предъявления тестов.

В нашей стране теоретические исследования по проблемам адаптивного тестирования представлены еще явно недостаточно. Назовем имена некоторых ученых, работающих в этом направлении: Г.В. Абрамян, В.С. Аванесов, М.Б. Челышкова, А.Г. Шмелев и др. За рубежом с начала 90-х гг. адаптивное тестирование получило широкое применение в сфере практики. Однако можно отметить, что в отечественных и зарубежных научных работах по данной проблематике еще слабо представлены вопросы классификации тестирования, его функции, теоретические вопросы адаптивного обучения и адаптивного тестового контроля.

Очевидно, что в настоящее время проблема такого рода тестов чрезвычайно актуальна. У истоков адаптивного тестирования лежало стремление к повышению эффективности тестовых измерений, что, как правило, связывалось с уменьшением числа заданий, сокращением времени тестирования, а также с повышением точ-

ности оценок, полученных испытуемыми по результатам выполнения теста. Исследователи видели возможность повышения эффективности контроля в адаптации тестов, трудность которых учитывала бы диапазон подготовленности тестируемых.

Мы в полной мере согласны с нашей американской коллегой Бетти Ливер [4], которая считает, что адаптивным должно быть не только тестирование, но и сам процесс преподавания. В своем исследовании на эту тему она подчеркивает, что в процессе обучения надо постоянно думать о том, что есть учащиеся-синтетики, а есть аналитики; встречаются в группе импульсивные и рефлексирющие студенты; необходимо помнить о том, что индуктивных учащихся, например, утомляет долгое объяснение преподавателя и необходимость сидеть неподвижно в течение длительного времени, слушая рассказ учителя. Дедуктивные учащиеся живут в атмосфере заучивания правил, любят слушать объяснения преподавателя. Б. Ливер считает, что не стоит ожидать от учащихся с доминированием правого полушария, что они будут контролировать правильность своей речи на иностранном языке, так как они этого не делают и на родном языке. Виды деятельности и тесты, основанные на внутреннем контроле, будут выполняться такими учащимися достаточно хорошо. Обучающиеся с доминированием левого полушария, напротив, слишком контролируют свою речь, и попытки вовлечь их в беседу, особенно на первых этапах изучения иностранного языка, редко имеют успех.

Поэтому часто результаты стандартизированных классических тестов дают неверное представление о том, что учащийся знает или что он умеет делать.

Учитывая разные учебные стили обучающихся, преподаватели могут создавать собственные адаптивные тесты, дающие гораздо больше информации о способностях и знаниях учащихся, чем тесты стандартизированные.

Так, тесты с открытыми вопросами, по утверждению Б. Ливер, дают ученикам синтетического типа возможность проявить свои творческие способности и способности к синтезу. Тесты на решение определенных задач позволяют учащимся-аналитикам применять свои способности к анализу. Письменные тесты дают достоверные результаты как для учащихся визуального типа, так и для обучаемых кинетического типа, а визуальные тесты, безусловно, лучше применимы для учащихся визуального типа. Импульсивные студенты хорошо справляются с традиционными тестами с ограниченным сроком их выполнения; рефлексирющим студентам потребуются тесты, в которых не задан лимит времени. Для учащихся синтетического типа трудны тесты с возможностью множественного выбора вариантов ответа. Студенты-аналитики, считает Б. Ливер, выигрывают от тех видов деятельности, которые позволяют им углубиться в детали и проанализировать материал. Нельзя не согласиться с наблюдениями и выводами нашей коллеги. Из сказанного выше следует, что американские ученые активно используют данные психологии в обучении и оценке знаний и умений обучающихся.

Назовем факторы, формирующие, на наш взгляд, нынешнюю ситуацию в сфере адаптивного тестирования в России и способствующие дальнейшей актуализации этого направления дидактики:

— в общем и высшем российском образовании происходит резкое расширение объема содержания образования: информатизация всех уровней образования, увеличение веса творческого аспекта в обучении на всех этапах образования;

— очевиден и рост масштабов тестирования в образовательной системе нашей страны, где за последние годы количество школьников и студентов, прошедших через итоговое тестирование, значительно возросло;

— разработка нового поколения государственных стандартов, в частности по отдельным дисциплинам (имеем в виду русский язык как иностранный), которые, в свою очередь, актуализировали проблему массовых измерений в отношении уровня и качества подготовки учащихся. Создание же государственных образовательных стандартов (требований) связывается, как нам кажется, с проблемой конкурентоспособности будущего специалиста, который должен обладать многоплановой, многоуровневой и многоаспектной компетенцией, в том числе в области иностранного языка и русского языка как иностранного (РКИ).

Тестирование, проводившееся русистами-практиками в течение последних лет в Российском университете дружбы народов, показало, что, следуя принципам российской методики преподавания РКИ с ее личностно ориентированным подходом к обучению, для повышения качества тестового контроля, для придания тестированию динамики необходимо учитывать как национально-психологические особенности самих испытуемых, так и особенности образовательной подготовки, полученной ими на родине.

Практика тестирования показывает, что требования, заложенные в государственных стандартах по русскому языку как иностранному и в соответствующих им тестах, порой не согласуются с реальными возможностями учащихся. Так, в Российском университете дружбы народов обучается большое количество студентов из стран Азии, Африки, Латинской Америки. Преподавателям-русистам хорошо известны особенности данных учащихся и связанные с этим трудности при обучении их русскому языку. Порой эти люди не умеют не только грамотно писать, но и плохо читают на родном языке, недостаточно владеют навыками и умениями общения. Задача преподавателей русского языка на этапе предвузовской подготовки, как правило, перерастает из практической в образовательную. В силу этого достаточно сложно подготовить студентов (в настоящее время в РУДН учатся граждане из 160 стран мира, говорящие на 400 языках) к объективному и эффективному контролю их знаний по русскому языку.

Безусловно, преподаватели-практики ищут пути повышения качества подготовки обучающихся, стараются предотвратить превращение процесса обучения русскому языку в процесс натаскивания к итоговому тестированию. С этой целью и создаются серии адаптивных тестов, что позволяет иностранным учащимся привыкнуть к новым для некоторых из них формам контроля, к новым заданиям открытой формы, в которых ставится задача для студента-иностранца по определенным параметрам организовать свой ответ. Заметим, что иногда не всякий ответ носителя русского языка соответствует в полной мере требованиям и параметрам, которые задаются в тестах по русскому языку для иностранных граждан.

Считаем важным сказать также и об учете в процессе контроля национально-ориентированного содержания обучения. Все более актуальной, на наш взгляд, становится проблема учета не стандартного, а национально-ориентированного

содержания образования и обучения русскому языку в зарубежных странах, так как в разных странах сложился разный опыт преподавания иностранных языков и в частности русского языка, обусловленный особенностями образовательных систем зарубежных стран.

Наш анализ указанной проблемы показал, что в так называемых восточных методиках, которые используются в странах Азии: Китае, Японии, Вьетнаме и ряде других, обучение грамматике, лексике, чтению, письму превалирует над обучением устной речи. Допустим, что некоторые национальные стереотипы учащихся можно преодолеть за время интенсивной учебной подготовки по русскому языку на довузовском этапе обучения, учитывая также то обстоятельство, что студент живет в языковой среде. А как быть со студентами, которые живут и обучаются у себя на родине, где практика преподавания определяется образовательными нормами не страны изучаемого языка, а родной страны? В качестве примера приведем опыт тестирования, проведенного нами в Японии в университете города Саппоро. Наши контакты, пусть очень короткие, показали, что японцы достаточно скромны, вежливы, тактичны, сдержанны. В их системе воспитания, которая складывалась веками, заложены такие традиции, как согласие с собеседником (обязательное согласие), правило мягко высказывать собственную точку зрения, выслушивать мнение другого (японец старается выражать мнение коллектива). Очевидно, поэтому студентам было трудно сдать тест по русскому языку с заданиями такого типа: «Возразите собеседнику», «Укорите собеседника», «Выразите угрозу». Менталитет японцев не позволяет давать речевому партнеру такие жесткие установки. Зарубежная практика тестирования показывает низкую эффективность заданий такого типа, как «Выразите восторг, восхищение чем-нибудь». В Китае, Японии, ряде других стран, где не принято выражать «бурные» эмоции, речь человека (особенно при посторонних, особенно при иностранцах, особенно в присутствии преподавателя) очень сдержанна и тактична. Добиться реализации заложенной в тесте интенции такого рода довольно нелегко.

Сложно также вовлечь, например, арабского или индийского студента в диалог об их отношении к холодному оружию (см. материалы типовых тестов), т.е. о том, нужно или не нужно применять его в особых, критических случаях. Такой ситуации может и не быть в житейском опыте учащихся. Более того, мы хорошо знаем, что во многих странах мира продажа оружия запрещена. Как в таком случае преподавателю-тестору достичь объективной оценки в процессе контроля навыков и умений говорения испытуемого?

Безусловно, для контроля устной речи тестирующихся нужно тщательно отбирать темы, характерные для национального менталитета, а не противоречащие ему.

Адаптивное отношение к тестовому контролю выражается и в учете возрастных особенностей учащихся. Трудно объективно оценить умения в устной речи тестирующегося по следующему заданию: «Вас заинтересовала реклама или объявление в газете, рассказывающее о том, как воспитывают детей в определенном московском детском саду, так как вы хотите устроить своего ребенка в детский сад. Позвоните по указанному в объявлении телефону и организуйте свой диалог на заданную тему». Заметим, что, во-первых, не для всех иностранных студентов

ясно, что такое российский детский сад, во-вторых, на их родине устройство детей в детский сад предполагает часто совершенно иной набор вопросов, например, обязателен вопрос о стоимости этой услуги. Кроме того, встает вопрос: откуда студенту вообще знать о том, что спрашивают родители в таком случае? Наиболее находчивые испытуемые свое неумение организовать предполагаемый диалог шутливо объясняли так: «Будь я отец, я бы не по телефону узнавал о том, где будет воспитываться мой сын или моя дочь, а поехал бы посмотреть на месте» (подобное «разрешение» вопроса было предложено тестируемыми из Японии). К сожалению, в наших тестах нередко встречаются такого рода «проблемные» как для испытуемого, так и для преподавателя-тестора задания. Конечно, многие недочеты заданий можно устранить, в частности, через ориентацию тестового материала не только на реалии России, но и на реалии тех стран, студенты (учащиеся) из которых проходят тестирование. Адаптация в данном случае подразумевает как основательную подготовку обучающегося, так и тщательную подготовку учебных и контрольных материалов в плане соотнесения культурных традиций разных стран. В силу сказанного тестирование, безусловно, должно быть адаптивным и по своей национальной ориентации. Развитие же национально-ориентированных тестов и их внедрение в систему тестового контроля, на наш взгляд, призвано стать задачей недалекого будущего.

Таким образом, опыт тестирования по русскому языку как иностранному учащихся разных национальностей, овладевающих языком как в России, в языковой среде, так и за рубежом, вне этой среды, убедительно подтверждает наш тезис о том, что тестирование по иностранному языку непременно должно учитывать индивидуальные особенности учащихся, прежде всего их национальность и возраст, особенности менталитета, культурные и исторические традиции и т.д. В силу указанных причин тестовые материалы должны быть адаптивными.

Еще раз вернемся к разговору о совокупном объеме теста, как известно, включающего пять субтестов: по лексике и грамматике, по говорению, письму, чтению и аудированию. Мы подсчитали, что в некоторых тестах число заданий, включая линейные, т.е. относящиеся к одному тексту или к одному из заданий (например, по говорению: 1) просмотрите фрагмент фильма; 2) опишите ситуацию; 3) дайте описание действующих лиц; 4) выразите собственную оценку происходящего и др.), слишком объемно. Всегда ли эффективно достижение качества проверки знаний обучающихся через увеличение количества заданий? Очевидно, что количество далеко не всегда измеряет качество. Поэтому, говоря о проблеме адаптивного тестирования, мы имеем в виду, кроме прочего и сказанного выше, проведение теоретико-практических исследований по проблемам оптимизации процедуры тестирования. Под оптимизацией нами понимается такое построение уровневого контроля, когда меньшим числом заданий удастся быстрее и точнее оценить уровень и качество подготовленности тестируемых. Думается, что для решения этой проблемы потребуется еще немало усилий, а самое главное — тесное сотрудничество практиков-тесторов с теоретиками.

Данные предложения реализованы авторами в серии национально-ориентированных тестов, адресованных учащимся из разных стран [6—8].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Что такое русский тест? — М.: Русский язык. Курсы, 2006. [*Balikhina T.M. Cho takoe russkiy test? — M.: Russkiy yazik. Kursi, 2006.*]
- [2] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). — М.: МГУП, 2004. [*Balikhina T.M. Osnovi teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazika kak inostrannogo). — M.: NGUP, 2004.*]
- [3] Чельщикова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. — М., 2001. [*Chelishkova M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya testov. — M., 2001.*]
- [4] Ливер Б. Адаптация процесса преподавания к учащимся // Мир русского слова. — СПб.: Златоуст, 2000. — № 1. [*Liver B. Adaptatsiya protsessa prepodavaniya k uchashimsya // Mir russkogo slova. — SPb.: Zlatoust, 2000. — № 1.*]
- [5] Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Царёва Н.Ю. Адаптационные тесты. Первый уровень общего владения русским языком как иностранным. Практикум. 4-е изд. — М.: Русский язык. Курсы, 2008. [*Balikhina T.M., Rumyantseva N.M., Tsareva N.U. Adaptatsionniye testi. Perviy uroven obshogo vladeniya russkim yazikom kak inostrannim. Praktikum. 4-e izdaniye. — M.: Russkiy yazik. Kursi. 2008.*]
- [6] Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. и др. Тест по русскому языку с ориентацией на японскую аудиторию. — М.: Изд-во РУДН, 2003. [*Balikhina T.M., Rumyantseva N.M. i dr. Test po russkomu yaziku s orientatsiey na yaponskuyu auditoriyu. — M.: Izd-vo RUDN, 2003.*]
- [7] Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Харитонов О.В., Чжао Юйцзян. Тест по русскому языку с ориентацией на китайскую аудиторию. — Пекин; Москва: Экон-Информ, 2006. [*Balikhina T.M., Elnikova S.I., Haritonova O.V., Chzhao Yuyzsan. Test po russkomu yaziku s orientatsiey na kitaiskuyu auditoriyu. — Pekin; Moskva: Ekon-Inform, 2006.*]
- [8] Балыхина Т.М., Денисова А.А., Ельникова С.И. Тест по русскому языку с ориентацией на вьетнамскую аудиторию. — Пекин; Москва: Экон-Информ, 2006. [*Balikhina T.M., Denisova A.A., Elnikova S.I. Test po russkomu yaziku s orientatsiey na v'etnamskuyu auditoriyu. — Pekin; Moskva: Ekon-Inform, 2006.*]

PROBLEMS OF NATIONAL AND PERSONAL FEATURES OF TESTED PERSONS IN CREATION ADAPTIVE TESTS FOR RFL

T.M. Balykhina¹, N.M. Rumyantseva²

¹Faculty of improvement of qualification for teachers
of Russian as a foreign language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

²Chair 3 of Russian language
Faculty of the Russian language and general education
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article considers the problem of testing foreign students during their studying Russian language. Special attention is paid to integration of the national and personal features of tested persons in the process of teaching Russian and in the control of students' knowledge, abilities and skills. In this context it is proposed to create adaptive tests which take into account individual peculiarities of tested persons.

Key words: test, adaptation, individual features, adaptive tests.

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ E-LEARNING В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА*

Н.М. Баранова

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

В статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны использования информационных технологий при обучении российских и иностранных студентов университета. Даны практические рекомендации для разрешения психологических проблем учащихся в процессе их информационного обучения и проблем, связанных с их компьютерными нарушениями.

Ключевые слова: информационное общество, информационные и коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, информационно-образовательные порталы, информационно-коммуникативное взаимодействие, учебно-познавательная деятельность, компьютерные нарушения.

Стремительное развитие информационного общества, широкое распространение электронных информационных ресурсов, сетевых технологий позволяют использовать информационные технологии (ИТ) в повседневной жизни, научной деятельности, производстве, обучении и т.п.

В настоящее время принято выделять следующие основные направления внедрения ИТ в образование, которые можно рассматривать как средства обучения, оптимизирующие процесс преподавания, повышающие его качество и эффективность; как объект изучения и инструмент обучения, познания действительности; в качестве средства для автоматизации процессов контроля, коррекции, организации коммуникаций, творческого развития учащихся; интеллектуального досуга; интенсификации и совершенствования управления учебным заведением и учебным процессом.

Обучение студентов в Российском университете дружбы народов (РУДН) имеет свою специфику — многие из них иностранцы. Их учебная деятельность сопряжена с существенными трудностями: языковым барьером, культурно-социальными различиями, спецификой национальных образовательных традиций и др.

Формальный подход к решению этих проблем препятствует освоению ими учебных программ и, как следствие, приводит к потере иностранными студентами интереса к учебе, что негативно может сказаться на имидже вуза.

ИТ, внедренные в учебный процесс университета, позволяют минимизировать эти проблемы. Анализ направлений использования информационных и комму-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00974-а) «Проектирование образовательного процесса на основе интеллектуальных адаптивных семантических и когнитивных моделей».

никационных технологий в образовательных целях на экономическом факультете РУДН определил основные положительные и отрицательные стороны их применения. Рассмотрим некоторые из них.

1. Создание и активное использование информационно-образовательных порталов. С помощью такого вида информационной системы образовательное учреждение оснащается электронными средствами обучения и телекоммуникационными средствами доступа к информационно-образовательным ресурсам.

В частности, учебный портал экономического факультета Economist (<http://economist.rudn.ru>) является наиболее эффективным проводником учебного взаимодействия между студентами (российскими и иностранными) и преподавателями на экономическом факультете РУДН.

На портале Economist каждый студент, в зависимости от специальности и курса может выбрать в интерактивном режиме необходимую ему дисциплину. В открывшемся меню дисциплины прочитать интересующую его информацию: объявления, программу курса, информацию о преподавателях, ведущих данную дисциплину, материалы курса, домашние задания, тесты по курсу, рейтинги успеваемости, www по тематике [1].

Информационно-образовательный портал Economist способствует совершенствованию учебного процесса; формированию сетевых информационных ресурсов для моделирования и прогнозирования развития инновационной сферы; созданию информационной системы банков данных для выполнения учебных заданий, курсовых и дипломных проектов по дисциплинам экономико-математического цикла; организации механизмов, обеспечивающих актуальное состояние баз данных рабочих программ, тестов и контрольных заданий по дисциплинам экономико-математических специальностей; проведению онлайн-тестирования, организации интерактивного взаимодействия между преподавателями и студентами; использованию интерактивной информационной среды для проведения: студенческих, всероссийских и международных конференций; научно-исследовательских работ аспирантов и молодых ученых; развитию навыков самостоятельного обучения учащихся и др.

2. Повсеместное использование ИТ в учебном процессе, научно-исследовательской и педагогической практике позволяет изменить характер информационно-коммуникативного взаимодействия учащихся и профессорско-преподавательского состава. В результате между участниками данного процесса устанавливаются следующие виды взаимодействия: прямая связь (преподаватель → студент); обратная связь (студент → преподаватель); горизонтальная связь (преподаватель ↔ преподаватель; студент ↔ студент) [2].

Прямая связь осуществляется через учебную литературу, лекции, учебники, разработанные и адаптированные преподавателями кафедры для российских и иностранных слушателей; порталы РУДН (<http://web-local.rudn.ru>) и экономического факультета (<http://economist.rudn.ru>); компьютерные обучающие программы по различным дисциплинам; рейтинг успеваемости студентов и др.

Обратная связь представлена в виде тестирующих программ портала университета (Mentor) и экономического факультета (Тесты L-Tests); контрольных, само-

стоятельных, лабораторных, курсовых, дипломных и других видов работ; общего сетевого дискового пространства Student; электронной почты; программ быстрого обмена сообщениями (ICQ, Skype).

Горизонтальное взаимодействие преподавателей осуществляется посредством научно-исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава; учебные порталы экономического факультета и университета; всевозможные протоколы доступа к сети Интернет (Wi-Fi), глобальную систему дискуссий Usenet, почтовый сервис E-mail, систему мгновенных сообщений ICQ и др.; общее сетевое дисковое пространство Teacher; внешние мобильные носители информации и др.

Горизонтальная связь между студентами возможна через научно-исследовательскую деятельность; Internet (E-mail, IRC и др.) и беспроводные протоколы доступа Wi-Fi, Bluetooth и др.; общего сетевого дискового пространства Student, социальные сети (В Контакте, Facebook и др.).

3. Внедрение ИТ в учебный процесс российских и иностранных студентов РУДН направлено на создание особой информационно-образовательной среды, которая позволяет делать данный процесс более гибким и мобильным. В результате такой организации учебного процесса стало возможно:

- развитие дистанционного образования, которое обеспечивает равноправную возможность получения образования для всех категорий граждан;
- оптимизация образовательных программ с учетом индивидуального подхода к обучению (поверхностный подход, углубленный подход, учеба как достижение цели, обучение через всю жизнь);
- динамическое обновление курсов и программ обучения, где наряду с линейной формой подачи учебного материала используется и нелинейная (гипертекстовые технологии), визуализация учебной информации;
- углубление межпредметных связей и интегративных междисциплинарных исследований;
- экономия времени за счет автоматизации громоздких вычислений и опроса учащихся в виде тестов, расширение доступа к информации;
- осуществление моделирования экономических процессов, с последующим их анализом и выявлением тенденций развития;
- автоматизация процесса установления уровня знаний, умений и навыков основных видов учебной деятельности с последующей диагностикой ошибок и обратной связью и др.

4. Внедрение ИТ в учебный процесс экономического факультета университета, научно-исследовательскую практику студентов позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов.

ИТ способствуют усилению роли самостоятельной работы учащихся; повышению их информационной культуры и грамотности; активизируют мотивацию познавательной деятельности на получение будущей профессии; способствуют развитию личности обучаемого, постепенной его адаптации к дальнейшей жизни в условиях информационного общества; ориентируют его на обучение в течение всей жизни, развивают его коммуникативные способности.

Однако растущая информатизация российских учебных заведений наряду с положительными явлениями влечет за собой и отрицательные последствия использования компьютерных и сетевых технологий.

В число таких наиболее распространенных компьютерных нарушений входят:

- неправомерный доступ к компьютерной информации, в частности, неправомерный доступ к содержанию порталов (например, взлом системы и осуществление доступа к текущим и аттестационным тестам по учебным курсам);

- нарушение авторских и смежных прав путем копирования, ранее не опубликованной учебной или научной информации и использование их в своих целях (например, лекции или электронные учебники, вывешиваемые на порталах учебных заведений; лабораторные, рефераты, курсовые, дипломные и др. работы);

- разработка и распространение вредоносных программ и компьютерных вирусов;

- неправомерный доступ к содержанию чужих электронных сообщений и др.;

- подмена знаний угадыванием ответов во время тестирования и др.

Очевидно, что все эти нарушения в массовом масштабе могут носить уголовный характер, квалифицируемый статьями Уголовного кодекса РФ [3].

На экономическом факультете университета повсеместно ведется борьба с различными видами нарушений (проверка студенческих работ на плагиат с помощью программы «Антиплагиат»; устранение уязвимостей в компьютерной системе; запрет на использование во время текущих и итоговых аттестаций собственных электронных средств коммуникаций; покупка, установка и постоянное обновление лицензионных антивирусных программ; использование в тестах наряду с закрытыми вопросами и открытых вопросов; административные меры и др.).

Существуют и психологические отрицательные факторы использования ИТ в учебном процессе студентов, например, попытка замены живого общения с преподавателем учением только с помощью компьютера (особенно это актуально для иностранных студентов); развитие синдрома зависимости от компьютера, от Интернета, уход от реальности, что может сказаться на успехе в обучении [4].

Многие из этих проблем можно решить за счет создания доброжелательной атмосферы на занятиях и проявление профессионализма преподавателя; использования наглядности и знаковости в обучении дисциплинам экономико-математического цикла; разработки и внедрения учебно-методических пособий (печатных, электронных) с пошаговыми объяснениями основных этапов работы, раздаточных материалов, адаптированных для иностранных слушателей и др.; проведения обязательных консультаций отстающим студентам и др.

Современный процесс образования не стоит на месте, сегодня без ИТ уже нельзя обойтись, несмотря на все его отрицательные стороны. Возможности ИТ превалируют над их недостатками, необходимо выполнить главный государственный заказ: информатизация страны в кратчайшие сроки. В связи с этим использование современных ИТ в ходе учебной деятельности преследует и глобальные цели развития общества:

- интенсификация и совершенствование управления учебным заведением и учебным процессом;

- создание современной национальной информационной среды и интеграция в нее учреждений образования;
- создание единой системы дистанционного образования в России;
- участие России в международных образовательных программах;
- повышение конкурентоспособности страны на рынке знаний и информации.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баранова Н.М., Сорокин Л.В. Интерактивные методы обучения студентов в экономической среде университета // Материалы X Международной научно-практической конференции: Актуальные проблемы бизнес-образования. — Минск: Изд. центр БГУ, 2011. — С. 18—19. [Baranova N.M., Sorokin L.V. Interaktivniye metodi obucheniya v ekonomicheskoy srede universiteta // Materiali X Mezhdunarodnoy nauch-prakticheskoy konferentsii: Aktualniye problemi bisnes-obrazovaniya. — Minsk: Isd. Tsentr BGU, 2011. — S. 18—19.]
- [2] Баранова Н.М. Модель обучения студента в экономической среде университета // Инновационно-педагогическая среда современного вуза: Коллективная межвузовская монография. — М.: МГОУ, 2011. — С. 73—95. [Baranova N.M. Model obucheniya studenta v ekonomicheskoy srede universiteta // Innovatsionno-pedagogicheskaya sreda sovremennogo vusa: Kollektivnaya mezhvuzovskaya monografiya. — M.: MGOU, 2011. — S. 73—95.]
- [3] Справочные правовые системы КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru> [Spravochniye pravoviye sistemi KonsultantPlus [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru>]
- [4] Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/index.htm> [Sovremenniye informatsionniye tehnologii v obrazovanii [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupa: URL: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/index.htm>]

POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF E-LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS ECONOMICS FROM THE UNIVERSITY

N.M. Baranova

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

In this article are considered the positive and negative aspects information technology in teaching Russian and foreign students. Practical recommendations for the resolution of psychological problems of students in their learning and information issues related to computer breaches.

Key words: information society, information and communication technology, information and educational environment, information and education portals, information and communicative interaction, learning and cognitive activity, computer violations.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ И ПУНКТУАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т.Ю. Бодрова

Кафедра русского языка № 4
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/3, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается педагогический эксперимент как эффективное средство проверки знаний, целью которого является выявление успешности использования педагогических тестов при изучении орфографии и пунктуации в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: педагогический тест, педагогический эксперимент, орфография, пунктуация, компетенция.

Формирование устойчивой орфографической и пунктуационной компетенций учащихся на сегодняшний день является одной из основных задач дисциплины «Русский язык», носящей в целом коммуникативный и практико-ориентированный характер в системе общего и высшего образования. Возросшая значимость практической орфографии и пунктуации определяется явным усилением в последние годы роли письменной речи, произошедшим на фоне расширения коммуникационной среды письменного общения посредством Интернета и средств мобильной связи, предоставляющих услуги по обмену текстовыми сообщениями.

Педагоги и филологи отмечают, что одной из характерных черт языковой специфики нашего времени стало системное нарушение правил русского письма, сознательное или (что встречается намного чаще) бессознательное. Этот социальный и коммуникативный феномен с неизбежностью влияет на еще не окрепшие у школьников знания о нормах русского языка, ведет к игнорированию культуры письменной коммуникации.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности системы компьютерных контрольно-диагностических тестов по орфографии и пунктуации в формировании практической грамотности учащихся и определению подходов к разработке технологии их последующего внедрения проводился в течение 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006 уч. гг. в ГОУ СОШ «Лосиный остров» № 368 г. Москвы в форме факультативных занятий с учащимися 7—11 классов и в ГОУ «Московский городской педагогический университет» на филологическом факультете в форме практических занятий со студентами I—II курса дневного отделения. В общей сложности в эксперименте приняли участие 1117 испытуемых (32 студента младших курсов и 1085 школьников 7—11 классов).

Основной задачей эксперимента стала проверка гипотезы о том, что разработанные технологии апробации и интеграции компьютерного контрольно-диагностического тестирования по орфографии и пунктуации в систему обучения рус-

скому языку в школе и вузе будет способствовать его внедрению в учебный процесс в качестве необходимого компонента, обеспечивающего гибкость и адаптивность учебного процесса, что, в свою очередь, окажет существенное влияние на повышение практической грамотности каждого учащегося, позволит скорректировать обучение в соответствии с его индивидуальными личностными и когнитивными особенностями.

Кроме того, эксперимент преследовал цели выявить влияние использования компьютеризированного тестирования с применением компьютерной техники при текущем и итоговом контроле на повышение эффективности обучения в школе и в вузе, качества знаний и умений учащихся, и, кроме того (что кажется нам очень важным особенно для школьного образования), обладает ли тестирующая система побочным корректирующим эффектом.

Используемые в процессе эксперимента компьютерные контрольно-диагностические тесты применялись:

- для проверки знаний в процессе уроков и занятий;
- как тренажер для самостоятельных занятий учащихся;
- при адаптивном тестировании для определения траектории корректировки знаний.

Для проведения педагогического эксперимента был выбран ряд тем по орфографии и пунктуации, изучаемых в школе и на первых курсах вуза.

Экспериментальное исследование строилось на таких наиболее эффективных принципах методологии педагогического тестирования, как объективность; взаимосвязь содержания и формы; возрастающая трудность заданий. Их практическая ценность для проведенного эксперимента состоит в соответствии дифференцированному подходу к каждому учащемуся.

В качестве методической основы экспериментального обучения был выбран мультимедийный учебный комплекс, включающий в себя три компонента: 1) «1С: Репетитор. Русский язык» (М.: 1С, 1999); 2) «1С: Репетитор. Тесты по орфографии» (М.: 1С, 2001); 3) «1С: Репетитор. Тесты по пунктуации» (М.: 1С, 2000).

«1С: Тесты по орфографии» и «1С: Тесты по пунктуации» — оригинальные, не имеющие аналогов системы контрольно-диагностических тестов, адресованные школьникам преимущественно старших классов, абитуриентам, студентам, учителям-русистам. Тесты контролируют уровень орфографической и пунктуационной компетенций, выявляют в ходе тестирования причины ошибок и обеспечивают пользователя индивидуальными рекомендациями, помогающими избежать ошибок в дальнейшем.

«1С: Тесты по орфографии» и «1С: Тесты по пунктуации» содержат тематические контрольно-диагностические тесты по орфографии и пунктуации.

Каждый из этих тестов включает четыре субтеста: первый проверяет практические навыки, второй — формальное знание правил, третий — умение применять правила, четвертый — выявляет причины ошибок, вызванных пробелами в знаниях фонетики, орфоэпии, словообразования, морфологии и правил орфографии и пунктуации из других тем.

Следует отметить, что при прохождении какого-либо теста учащийся может воспользоваться справочником, который включает в себя свод орфографических и пунктуационных правил и словарь лингвистических терминов.

Данная система использовалась как средство компьютерной диагностики ошибок при наличии компьютерного класса, медиатеки для школ с большим наполнением классов или при наличии компьютера в классе для школ с маленьким наполнением; как средство ручной диагностики ошибок при наличии в распоряжении учителя компьютера и принтера. В этом случае текст распечатывается и раздается ученикам для выполнения, а затем проверяется учителем.

Целью проведения испытаний являлось получение формирующей оценки используемых средств контроля и диагностики. Задачи их применения в практике преподавания: способствовать формированию необходимых знаний о языке как о системе, о его устройстве, об основных нормах русского литературного языка; обогащению словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; развивать способности учащихся к анализу и оценке языковых явлений и фактов; способствовать прочному запоминанию и освоению орфографических и пунктуационных правил, совершенствованию орфографических и пунктуационных навыков.

В ходе испытаний предполагалось также выявить успешность использования тестов образовательном процессе на уроках и в условиях самостоятельной работы учащихся при изучении орфографии и пунктуации; установить степень влияния использования тестов на успеваемость учеников; выявить проблемы, возникающие при их использовании на занятиях как с российскими, так и с иностранными студентами.

Программа экспериментального исследования включала 12 тестов по орфографии и пунктуации по темам, вызывающим у учащихся наибольшие трудности:

1. Правописание сочетаний согласных
2. Правописание НЕ и НИ
3. Слитное, дефисное, раздельное написание сложных слов
4. Оглушение и озвончение согласных
5. Правописание гласных в приставках и непроизводных предлогах
6. Правописание личных окончаний глаголов
7. Тире на месте сказуемого
8. Знаки препинания в сложном бессоюзном предложении
9. Знаки препинания в сложноподчиненном предложении
10. Тире между подлежащим и сказуемым
11. Знаки препинания в сложносочиненном предложении
12. Сравнительный оборот.

В ходе эксперимента систематически проводилось сравнение результатов обучения учащихся выделенных контрольной и экспериментальной групп.

Несколько раз в период изучения выбранных для последующего тестирования тем проводилась фронтальная проверка результатов обучения по выбранным критериям: объем, систематичность, прочность. После анализа наиболее частотных ошибок, допущенных учащимися в ходе прохождения выбранных для педа-

гогического эксперимента тем, нами был сделан вывод о том, что раздел «Орфография» является более сложным для освоения, чем раздел «Пунктуация», так как именно в тестированиях этого раздела было допущено наибольшее количество ошибок.

Помимо повышения практической грамотности при работе с контрольно-диагностическими тестами было отмечено развитие у учащихся основных компонентов информационной культуры.

При использовании компьютерных средств контроля и самоконтроля у учащихся развиваются основные виды деятельности, связанные с использованием компьютера и новых информационных технологий: ввод, обработка и редактирование информации, селекция информации, диалог с компьютером.

Педагогический анализ тестирования помогает учителю «увидеть со стороны» результаты не только учащихся, но и результаты своей собственной деятельности, анализ уровня материала (по темам), помогает определять направления совершенствования учебного процесса. Накопление статистических данных тестирования обеспечивает возможность создания в школе и вузе мониторинга качества знаний.

Если по результатам тестирования регулярно вести учет выполненных заданий по каждому учащемуся (студенту), то будет создаваться достаточно ясная картина учебных достижений и пробелов как по отдельным ученикам (студентам), так и по классу (группе) в целом. Учитель (преподаватель) сможет отслеживать как индивидуальную структуру знаний учащихся, так и собственные упущения. Это обеспечит индивидуализацию учебного процесса для каждого учащегося и оперативную корректировку программы обучения. Разумное сочетание традиционного и тестового контроля является одним из несомненных факторов активизации деятельности учащихся.

Для определения процента количества ошибок, допущенных по разделам программы, нами была разработана следующая формула:

$$M = \frac{m}{C} \cdot 100\%,$$

где m — количество ошибок; при $C = AB$ A — количество участников; B — количество заданий тестирования; M — процент количества ошибок.

Таблицы определения количества ошибок контрольного тестирования учащихся ГОУ СОШ № 368 «Лосиный остров»

7-е классы. Орфография

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	50	13	77	650	12
2	48	20	77	960	8
3	50	14	53	700	8
4	26	12	32	312	4
5	23	12	40	276	14
Средний процент ошибок					9

7-е классы. Пунктуация

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	49	7	71	343	21
2	47	7	40	329	12
Средний процент ошибок					16

8-е классы. Орфография

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	48	13	54	624	9
2	48	20	54	960	6
3	48	14	34	672	5
4	27	12	21	324	6
5	21	12	21	252	8
Средний процент ошибок					7

8-е классы. Пунктуация

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	27	7	25	189	13
2	48	9	29	432	7
Средний процент ошибок					10

9-е классы. Орфография

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	41	13	48	533	9
2	41	20	48	820	6
3	41	14	48	574	8
4	20	12	27	240	11
5	21	9	21	189	11
Средний процент ошибок					9

9-е классы. Пунктуация

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	21	7	12	147	8
2	40	9	26	360	7
Средний процент ошибок					7

10-е классы. Орфография

№ теста	A	Кол-во заданий	m	C	M
1	23	13	29	299	9
2	23	20	29	460	6
3	23	14	29	322	9
4	23	9	26	207	12
Средний процент ошибок					9

10-е классы. Пунктуация

№ теста	A	Кол-во заданий	<i>m</i>	<i>C</i>	<i>M</i>
1	23	7	19	161	11
Средний процент ошибок					11

11-е классы. Орфография

№ теста	A	Кол-во заданий	<i>m</i>	<i>C</i>	<i>M</i>
1	25	13	44	325	13
2	25	20	44	500	8
3	25	14	44	350	12
4	25	9	37	225	16
Средний процент ошибок					12

11-е классы. Пунктуация

№ теста	A	Кол-во заданий	<i>m</i>	<i>C</i>	<i>M</i>
1	25	7	10	175	5
2	25	10	40	250	16
Средний процент ошибок					11

**Сводные таблицы определения количества ошибок
контрольно-диагностического тестирования студентов младших курсов
Московского городского педагогического университета**

I—II курс. Орфография

№ теста	A	Кол-во заданий	<i>m</i>	<i>C</i>	<i>M</i>
1	32	13	76	416	18
2	32	20	5	640	78
3	32	14	71	448	15
4	32	12	83	384	21
5	32	21	47	672	69
6	32	12	83	384	21
Средний процент ошибок					37

I—II курс. Пунктуация

№ теста	A	Кол-во заданий	<i>m</i>	<i>C</i>	<i>M</i>
1	32	7	14	224	62
2	32	7	14	224	62
3	32	9	11	288	48
4	32	9	11	288	48
Средний процент ошибок					55

По результатам проведенного педагогического эксперимента мы пришли к следующим выводам.

Использованные системы контрольно-диагностического тестирования являются эффективным средством повышения качества знаний учащихся на всех уровнях языка.

В процессе проведения компьютерного диагностического тестирования происходит своевременное выявление типичных ошибок по различным разделам орфографии и пунктуации русского языка.

Корректировка этих ошибок может осуществляться в виде консультаций учащихся с опытными специалистами в области компьютерного диагностического тестирования, что позволит избежать ошибок в дальнейшем.

После корректировки пробелов в знаниях преподавателям рекомендуется провести компьютерное контрольное тестирование, которое покажет степень усвоения учебного материала учащимися или студентами вуза.

Методика использования системы контрольно-диагностических тестов, динамика изменения некоторых параметров, представленная в итоговых таблицах и графиках, существенно повышает эффективность учебного процесса.

Вместе с тем отмечаемое нами снижение уровня знаний у некоторых категорий тестируемых при отсутствии в учебном процессе методики использования компьютерного тестирования позволило по результатам педагогического эксперимента скорректировать учебные планы преподавателей русского языка с целью устранения выявленных недостатков.

Использованная нами система контрольно-диагностических тестов должна применяться в различных учебных заведениях во время занятий как средство повышения качества знаний учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Байрамова Ж.А. Тестовый контроль знаний как средство организации учебной деятельности студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 1999. [Bairamova J.A. Testoviy kontrol znaniy kak sredstvo organizatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov: Diss. ... kand. ped. nauk. — Mahachkala, 1999.]
- [2] Беляев В.В. Компьютерные технологии в науке и образовании. — М., 2000. [Belyaev V.V. Komp'yuterine tehnologii v nauke i obrazovanii. — M., 2000.]
- [3] Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании: Учеб. пособие. — М., 2003. [Efremova N.F. Sovremennye testovie tehnologii v obrazovanii: Ucheb. posobie. — M., 2003.]
- [4] Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Кедрова Г.Е., Стрельцова Т.Е., Щеголева А.Е. 1С: Репетитор. Русский язык. — М.: 1 С, 1999—2005. [Rudenko-Morgun O.I., Dunaeva L.A., Kedrova G.E., Srtel'tsova T.E., Shegoleva A.E. 1C: reptitor. Russkiy yazik. — M.: 1 C, 1995—2005.]
- [5] Руденко-Моргун О.И., Щеголева А.Е. 1С: Репетитор. Тесты по пунктуации. — М.: 1 С, 2000. [Rudenko-Morgun O.I., Shegoleva A.E. Repetitor. Testi po punktuatsii. — M.: 1 C, 2000.]
- [6] Руденко-Моргун О.И., Щеголева А.Е., Дунаева Л.А. 1С: Репетитор. Тесты по орфографии. — М.: 1 С, 2001. [Rudenko-Morgun O.I., Shegoleva A.E., Dunaeva L.A. 1C: reptitor. Testi po orfografi. — M.: 1 C, 2001.]

PEDAGOGICAL EXPERIMENT AS AN EFFECTIVE MEANS OF TESTING OF KNOWLEDGE WHEN STUDYING THE SPELLING AND PUNCTUATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE

T.U. Bodrova

Chair of Russian Language № 4
Faculty of Russian language and general educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/3, Moscow, Russia, 117198

In the article the pedagogical experiment as an effective means of testing, which aimed at identifying successful use of educational tests when studying spelling and punctuation in learning Russian as a foreign language.

Key words: pedagogic test, pedagogical experiment, spelling, punctuation, the competence.

О РОЛИ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (на примере языка суахили)

Е.Х. Жаркова¹, Е.А. Назарцева²

¹Кафедра русского языка для иностранных учащихся
МГИМО МИД РФ
пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454

²Кафедра русского языка № 3
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье сопоставляются способы выражения родовых значений в русском языке, языке суахили и английском языке. Данные, полученные в результате контрастивного анализа, могут быть использованы в практике преподавания русского языка студентам, говорящим на языке суахили.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык суахили, английский язык, контрастивный анализ, положительный и отрицательный перенос, категория рода.

Процесс обучения иностранному языку представителей разных национальных контингентов имеет свои специфические особенности. Большое внимание в отечественной и зарубежной лингвистике уделялось и продолжает уделяться родному языку учащихся, влиянию его системы на усвоение системы изучаемого языка (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.Г. Гак, В.Н. Ярцева, В.Н. Вагнер, К. Джеймс, Г. Никкель, Г. Хельбиг, С. Гасс, С. Селингер, Т. Одлин, В. Немзер).

Термины «сопоставительная методика», «принцип учета родного языка», «лингво-ориентированная методика» прочно вошли в практику преподавания иностранного языка, а связанные с ними вопросы переноса, интерференции имеют длительную историю изучения. При этом отношение ученых к этим понятиям в разное время было различным и менялось от полного признания до абсолютного отрицания.

В настоящее время теория усвоения языка, со временем освободившись от крайностей обоих подходов, пришла к более сбалансированному взгляду на проблему, и на современном этапе влияние родного языка и контрастивный анализ находятся в центре внимания как важнейшие факторы в обучении иностранным языкам.

Влияние родного языка «носит положительный характер — при имеющихся соотношениях, сходствах, — проявляющийся в потенциальных переносах совпадающих элементов из одной системы в другую (трансфер), или отрицательный характер — при имеющихся межъязыковых соотношениях различия или частичного несовпадения, — проявляющийся в интерференции, т.е. в противодействии сформированной системы формированию новой» [1. С. 1].

Контрастивный анализ двух лингвистических систем (наряду с некоторыми другими методами как, например, анализ ошибок) позволят определить характер этих «переносов» и разработать стратегии обучения конкретному языку, которые способствовали бы положительному переносу, предупреждению и преодолению интерференции у носителей определенного языка.

Процедура контрастивного анализа подразумевает: а) наличие грамматик двух языков, описанных на сопоставимых теоретических основаниях, б) выявление области языка, где будет происходить сопоставление (например, порядок слов, семантика падежей и т.д.), в) процедуру сопоставления, г) формулирование выводов, важных для методики преподавания.

Сопоставление двух языков предполагает следующие возможные варианты соотношений родного языка или первого языка (Я1) и изучаемого языка или второго языка (Я2):

- 1) одному элементу Я1 соответствует 2 или более элементов в Я2;
- 2) элемент Я2 не встречается в Я1;
- 3) элемент Я1 не встречается в Я2;
- 4) два или более элементов Я2 соответствует одному элементу Я1;
- 5) элемент Я1 тождествен элементу Я2.

В случае 5 возможен положительный перенос. Случаи 1—4 потенциально приводят к отрицательному переносу, т.е. к ошибке.

В 1970-е гг. были проведены многочисленные исследования с целью оценить процентное соотношение ошибок, связанных с негативным переносом. Результаты варьировались от 20 до 50% [2. С. 325], что позволяет сделать вывод о его существовании и необходимости учета в практике преподавания.

Целью исследования данной статьи является контрастивный анализ категории рода в русском языке (Я2), языке суахили (Я1) и английском языке (втором родном или языке-посреднике).

Несмотря на то что русский язык и язык суахили относятся к далеким друг от друга языковым группам, оказывается возможным найти те области в языках, где способы выражения языковых значений близки или даже тождественны, что облегчает усвоение языковой структуры русского языка и способствует формированию психологической близости учащегося с новым (русским) языком.

Традиционно согласование существительного с прилагательным и местоимением вызывает трудности у студентов. В данной статье мы хотели бы показать, как можно на основе сопоставления грамматической категории рода в русском языке и грамматической категории класса в языке суахили создать благоприятные условия для положительного переноса.

Существительные русского языка делятся на существительные мужского, женского и среднего рода, при этом родовая соотнесенность определяется по семантическому признаку (названия лиц мужского пола относятся к мужскому роду, а названия лиц женского рода — к женскому роду) или формальному (по окончанию). В грамматике английского языка категория рода играет небольшую роль: все одушевленные существительные делятся на мужские и женские по полу,

и с ними соотносятся местоимения *he* — он и *she* — она; все неодушевленные существительные относятся к среднему роду (местоимение *it*). Отсутствие согласования по роду в английском языке (*my new book* — моя новая книга, *my new house* — мой новый дом, *my new coat* — мое новое пальто, *my new friends* — мои новые друзья) и различия в замещении существительных личными местоимениями приводит к типичным ошибкам:

1) *This is mother. She is here.* Это мама. Она тут. *This is a book. It is here.* Это книга. Оно тут;

2) мой книга — *my book*, мой окно — *my window*, мой друзья — *my friends*.

В языке суахили (так же как и в других языках банту) нет категории рода, свойственной русскому языку, и даже нет классификации по мужскому и женскому роду. Однако сам «термин род... восходит к слову с чрезвычайно общим значением „класс“ или „род, вид“ (лат. *Genus*), которое служило в ряде языков для обозначения (i) местоименной соотнесенности и (ii) согласования прилагательных. Существительные французского... испанского языков распределяются по двум родам, существительные языка суахили — по крайней мере — по шести родам...» [2. С. 461].

В грамматике языка суахили существительные распределяются не по трем родам, как в русском языке, а по именовым классам (в зависимости от критериев выделения в различных исследованиях представлены от 8 до 21 класса имен существительных); все имена существительные относятся к тому или иному классу в зависимости от своей денотативной соотнесенности с обозначаемым понятием, величиной или формой обозначаемых предметов и др., например: I именной класс или так называемый «класс людей»: существительные, обозначающие людей (по национальности, профессии, семейным отношениям, возрасту и т.д.) и существительные *mdudu* — насекомое, *mnyama* — животное; II именной класс или «класс деревьев»: существительные, обозначающие деревья и растения, некоторые природные явления и части человеческого тела; III именной класс или «класс круглых предметов»: существительные, обозначающие круглые предметы: солнце — *jua*, глаз — *jicho*; кроме того, это существительные с самой разнообразной семантикой (*jiko* — кухня, *jina* — имя); принадлежность их к третьему классу не является семантически мотивированной.

Приведем примеры согласования по некоторым именовым классам [3].

Класс		1		2		3		4	
		ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.
Формы префиксов		m-, mw-	wa-, w-	m-, mw-	mi-	-, ji-, j-	ma-	ki-, ch-	vi-, vy-
Префиксы прилагательных		m-, mw-	wa-, w-	m-, mw-	mi-, my-	-, j-	ma-	ki-, ch-	vi-, vy-
Притяжательная частица		wa		wa	ya	la	ya	cha	vya
Притяжательные местоимения	мой	wangu		wangu	yangu	langu	yangu	changu	vyangu
	твой	wako		wako	yako	lako	yako	chako	vyako
	его	wake		wake	yake	lake	yake	chake	vyake
	наш	wetu		wetu	yetu	letu	yetu	chetu	vyetu
	ваш	wenu		wenu	yenu	lenu	yenu	chenu	vyenu
	их	wao		wao	yao	lao	yao	chao	vyao

Окончание

Класс		1		2		3		4	
		ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.	ед. ч.	мн. ч.
Указательные местоимения	этот	huu	hawa	huu	hii	hili	haya	hiki	hivi
	тот	yule	wale	ule	ile	lile	yale	kile	vile
Вопросительное местоимение	какой	yupi	wapi	upi	ipi	lipi	yapi	kipi	vipi
Релятивная частица	который	-ye-	-o-	-o-	-yo-	-lo-	-yo-	-cho-	-vyo-
Другие местоимения	весь, все	-	wote	wote	yote	lote	yote	chote	vyote
	любой, всякий	ye yote	wo wote	wo wote	yo yote	lo lote	yo yote	cho chote	vyo vyote
	многий	-	wengi	mwingi	mingi	jingi	mengi	kingi	vingi
	другой, некоторый	mwingine	wengine	mwingine	mingine	jingine	men-gine	kingine	vingine

Каждое существительное имеет свой особый префикс — показатель класса, который повторяется в каждом слове, относящемся к определенному классу. При этом у каждого класса свои префиксы единственного и множественного числа. Показатель согласованного класса присутствует в каждом из относящихся к существительному слову и указывает на их грамматическую и синтаксическую взаимосвязь: *mtu mzuri* — человек красивый, *watu wazuri* — люди красивые; *kitabu changu* — моя книга, *vitabu vyangu* — мои книги; *msichana ambaye* — девушка, которая, *wasichana ambao* — девушки, которые...

Как в русском языке категория рода, так и в языке суахили категория класса необходимы не только для выбора правильной формы единственного или множественного числа, но и для согласования существительного с прилагательным, местоимением и др.

И в русском языке, и в языке суахили практически все модификаторы существительного, образующие с ним те или иные грамматические конструкции, согласуются с существительным по роду и числу.

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что если английский язык не маркирует согласование существительного с прилагательным и местоимением, то русский язык и язык суахили маркируют, в первом случае окончанием, во втором случае префиксом. Эти морфологические особенности, на наш взгляд, целесообразно использовать для обеспечения сознательного переноса у учащихся и предотвращения интерференции.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Вагнер В.Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. — Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.Н. Балыхиной. — М.: Изд-во РУДН, 2002. [*Vagner V.N. Lingvoorientirovannaya metodika pepodavaniya russkogo yazika kak inostrannogo. — Traditsii i novatsii professionalnoy deyatelnosti prepodavatelya russkogo yazika kak inostrannogo. Uchebnaya Monografiya / Pod obshchey red. S.A. Havroninoy, T.M. Balihinoy. — M.: Izd-vo RUDN, 2002.*]

- [2] Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику. — М.: Прогресс, 1978. [*Layonz D. Vvedeniye v teoreticheskuyu lingvistiku. — M.: Progress, 1978.*]
- [3] Громова Н.В., Охотина Н.В. Теоретическая грамматика языка суахили. — М.: ИМЛИ РАН, 1995. [*Gromova N.V., Ohotina N.V. Teoreticheskaya grammatika yazika suahili. — M.: IMLI RAN, 1995.*]

CONTRASTIVE ANALYSIS IN TEACHING RUSSIAN TO SWAHILI SPEAKERS

E.H. Zharkova, E.A. Nazartseva

Department of Russian language for foreign students
Moscow State University for foreign students MGIMO (MGIMO)
pr. Vernadskogo, 76, Moscow, Russia 119454

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

The article provides contrastive analysis of gender/class meanings in Russian, Swahili and English. The results can be used in teaching Russian to Swahili speaking students.

Key words: Russian as a foreign language, Swahili, English, contrastive analysis, positive and negative transfer, class, gender.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ТАДЖИКОВ

Х.Э. Исмаилова

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

В данной статье рассматривается категория падежа имен существительных на примере русского и таджикского языков. Производится сопоставительный анализ категории падежа имен существительных на основе двух языков.

Ключевые слова: грамматика, падеж, предлог, послелог, изафетная конструкция, порядок слов.

На современном этапе возрастает роль русского языка в организации экономической жизни стран СНГ, их тесного сотрудничества. На состоянии русского языка в республике Таджикистан сказались последствия гражданской войны, отсутствие русской речевой среды, нехватка учителей — носителей русского языка, сокращение часов русского языка в школах и вузах. Английский, китайский, арабский языки более востребованы на сегодняшний день в республике Таджикистан, чем русский язык. Несмотря на это, таджики хотят учиться в российских вузах. Студенты-таджики, приезжая в Россию, попадают в иную языковую среду, хотя их со второго класса учили русскому языку на родине. Они сталкиваются с определенными языковыми проблемами и поэтому выбирают обучение на подготовительных отделениях вузов. При обучении русскому языку таджикских студентов особое внимание следует обратить на изучение грамматики.

Падежные формы русского языка способны передавать самые тонкие семантические различия (ср., например, пошел в солдаты — стрелять в солдат), а отдельность того или иного падежа определяется обычно по совокупности флексий. Все это весьма затрудняет изучение категории падежа имен существительных в таджикской аудитории.

Имя существительное в таджикском языке, в отличие от русского, не имеет категории падежа, поэтому падежные значения русского языка передаются на таджикский язык только на синтаксическом и семантическом уровнях и в предложениях выражаются в основном синтаксическими средствами. Этими средствами являются предлоги и послелоги, изафетная конструкция и порядок слов.

Рассмотрим некоторые случаи выражения категории падежа имен существительных русского языка в таджикском языке.

Отношения между существительными, выражаемые в русском языке родительным падежом, в таджикском языке выражается изафетом. Изафет передается при помощи элемента **-и**, прибавляемого к определяемому слову, которое стоит

впереди определения, например: *книга учителя* — (*книга* — *китоб*, *учитель* — *муаллим*) *китоби муаллим*, *книга сестры* — *китоби хохар*, *здание университета* — (*здание* — *бино*, *университет* — *омузишгох*) — *бинои омузишгох*. В словосочетании *книга учителя*, в котором *книга* является определяемым, а *учителя* — определением, в таджикском варианте *китоби муаллим* — *китоб* является определяемым, соединенным при помощи изафета с определением *муаллим*. В устной речи таджики широко употребляют разговорную форму изафета. В разговорной форме изафета определение ставится впереди определяемого, причем первое принимает окончание **-а (-я)**, а второе местоименный суффикс **-аш (-яш)**, **-ашон (-яшон)**, например: *название улицы* — (*название* — *ном*, *улица* — *куча*) *номи куча*, *кучая но-маш* (разговорная форма); *владельцы машин* — (*владельцы* — *сохибон*, *машины* — *мошинхо*) *сохибони мошинхо*, *мошинхоя сохибаашон* (разговорная форма).

Родительный падеж русского языка в значении «исходный пункт движения» и «конечный пункт движения» выражается в таджикском языке при помощи предлогов **аз** (из, от), **то** (до), например: *Он приехал из Таджикистана* (*он* — *вай*, *приехал* — *омад*, *из* — *аз*) — *Вай аз Тоҷикистон омад*; *Он вернулся из Москвы* — *Вай аз Москва баргаишт*; *От остановки до университета пять минут пути* (*от* — *из*, *остановка* — *истгох*, *до* — *то*, *университет* — *омузишгох*, *пять* — *панч*, *минута* — *дакикка*, *путь* — *рох*) — *Аз истгох то омузишгох панч дакикка рох аст*; *От Москвы до Душанбе семь дней пути*. — *Аз Москва то Душанбе ҳафт рӯз рах аст*.

Значение «предназначение» родительного падежа русского языка передается в таджикском языке при помощи предлога **барои** (для): *Я купил для вас розы* (*я* — *ман*, *купить* — *харидан*, *для* — *барои*, *вы* — *шумо*, *розы* — *садбарг*) — *Ман барои шумо садбарг харидам*; *Он создал все условия для тебя* — *Вай барои ту ҳамма шароитро пайдо кардаст*.

Дательный падеж русского языка в значении адресата действия выражается в таджикском языке при помощи предлога **ба**, например: *Я написал письмо маме* (*я* — *манн*, *написать* — *навиштан*, *письмо* — *мактуб*, *мама* — *модар*) — *Ман ба модарам мактуб навиштам*; *Мама подарила сыну машину* (*мама* — *модар*, *подарить* — *тухфа кардан*, *сын* — *писар*, *машина* — *мошин*) — *Модар ба писараш мошин тухфа кард*.

При помощи предлога **ба** таджикского языка выражается также винительный падеж русского языка в значении направления движения, например: *Отец ушел на работу* (*отец* — *падар*, *ушел* — *рафт*, *на* — *ба*, *работа* — *кор*) — *Падар ба кор рафт*; *Преподаватель пришел в университет* (*преподаватель* — *устоз*, *омузгор*, *пришел* — *омад*, *в* — *ба*, *университет* — *омузишгох*), *Устоз ба омузишгох омад*.

На основе примеров можно делать вывод о том, что предлог **ба** таджикского языка передает предлоги **в**, **на** винительного падежа русского языка.

Винительный падеж русского языка без предлога в значении лица, предмета как прямого объекта действия передается в таджикском языке при помощи послелога **-ро**, например: *Я видел Бориса* (*я* — *ман*, *видеть* — *дидан*) — *Ман Борисро дидам*; *Студент прочитал лекцию* (*студент* — *талаба*, *студент*, *прочитал* — *хонд*, *лекция* — *лексия*) *Талаба лексияро хонд*.

Послелог **-ро** может и не употребляться при передаче винительного падежа русского языка, например: *Я принес книгу (я — ман, принести — овардан, книга — китоб) — Ман китобро овардам — Ман китоб овардам; Я купил билет (я — манн, купить — харидан, билет — чипта) — Ман чиптаро харидам — Ман чипта харидам.*

Если в предложениях имеется несколько прямых дополнений, послелог **-ро** присоединяется к последнему дополнению, например: *Он принес карандаш, ручку и книгу (он — вай, принести — овардан, карандаш — калам, книга — китоб) — Вай калам, ручка ва китобро овард; Он получил деньги, продукты и одежду (он — вай, получить — гирифтан, деньги — пул, продукты — хуроквори, одежда — либос) — Вай пул, хуроквори ва либосхоро гирифт.*

Творительный падеж русского языка в значении совместности действия выражается в таджикском языке при помощи предлога **бо** (с, со), например: *Она разговаривала с доктором (она — вай, разговаривать — сухбат кардан, гап задан, с — бо, доктор — духтур); Вай бо духтур сухбат кардаст. Анвар с другом пришел домой (с — бо, друг — рафик, прийти — омадан, дом — хона) — Анвар бо рафикаш ба хона омад.* Еще при помощи предлога **бо** в таджикском языке передается значение орудия действия, выражаемое творительным падежом русского языка, например: *Он ошшибки исправил карандашом (он — вай, ошшибки — хатохо, исправить — ислох кардан, карандаш — калам) — Вай хатохоро бо калам ислох кард.*

В разговорной речи таджикского языка вместо предлога **бо** употребляется послелог **кати**, например: *Он работал с другом (он — вай, работать — кор кардан, с — бо, друг — рафик) — Вай бо рафикаш кор кард; Вай равикаш кати кор кард; Вай кати рафикаш кор кард.*

Творительный падеж русского языка без предлога передается в таджикском языке предлогом **аз**, например: *Она была довольна своей жизнью (она — вай, быть — будан, довольна — рози, свой — худ, жизнь — зиндаги) — Вай аз зиндагии худаши рози буд; Старик был доволен женой (старик — муйсафед, быть — будан, доволен — рози, жена — зан) — Муйсафед аз занаш рози буд.*

Предложный падеж русского языка в значении объекта мысли, речи выражается в таджикском языке предлогами **дар бораи**, **дар хусуси**, **дар бобати**, **дар хаки**, **аз**, например: *Мы говорили о погоде в Москве (мы — мо, говорить — гап задан, о — дар бораи, погода — обу-хаво, в — дар, Москва — Москав) — Мо дар бораи обу-хаво дар Москав гап задем; Мо дар хусуси обу — хаво дар Москав гап задем; Мо дар бобати обу-хаво дар Москав гап задем; Мы говорили о вас (мы — мо, говорить — гап задан, о — дар бораи, вы — шумо) — Мо дар бораи шумо гап задем; Мо дар хаки шумо гап задем; Он рассказал о жизни в Москве (он — вай, рассказать — хикоя кардан, о — дар бораи, жизнь — зиндаги, в — дар, Москва — Москав) — Вай дар бораи зиндаги дар Москав хикоя кард; Вай аз зиндаги дар Москав хикоя кард.*

Итак, предлог — категория морфологическая, его же функции в словосочетании или в предложении — категория синтаксическая. Морфология и синтаксис

вместе формируют грамматическую структуру языка, поэтому морфологические категории функционально раскрываются на уровне синтаксиса.

Преподавание русского языка в таджикской аудитории может быть успешным только при условии, что преподаватель будет знаком с основными чертами сходства и различия таджикского и русского языков. Как показывает практика преподавания русского языка в нерусской (таджикской) аудитории, категория падежа вызывает значительные затруднения и в плане усвоения теории, и в плане использования в речи предложно-падежных форм имен существительных. Мы пришли к выводу о целесообразности при изучении падежа давать сведения синтаксического порядка. Обучение неродному языку с учетом знаний родного языка помогает прочному усвоению закономерностей изучаемого языка, его национальной специфики и способствует сознательному, рациональному усвоению неродного языка, который обладает особой спецификой выражения различных логико-смысловых отношений, не совпадающих с родным.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арзуманов С., Сангинов А. Забони тоҷики. — Душанбе, 1988. [Arzumanov S., Sanginov A. Zaboni tochiki. — Dushanbe, 1988.]
- [2] Будагов Р.А. Сходства и несходства между родственными языками (романский лингвистический материал) — М., 2004. [Budagov R.A. Shodstva i neshodstva mezhdu rodstvennimi yazikami (romanskiy lingvisticheskiy material). — M., 2004.]
- [3] Мошеев И.Б. Грамматические категории имени в русском и таджикском языках. — Душанбе, 1989. [Mosheev I.B. Grammaticheskiye kategorii imeni v russkom i tadgikskom yazi-kah. — Dushanbe, 1989.]
- [4] Русская грамматика. Т. 1. — М.: Наука, 1980. [Russkaya grammatika. T. 1. — M.: Nauka, 1980.]

ON THE ISSUE OF STUDYING THE CATEGORY OF CASE NOUNS IN TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS — THE TAJIKS

K.E. Ismailova

The Russian language Department № 1
The faculty of Russian language and General educational disciplines
Peoples Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this article examines the category of mortality nouns on the example of the Russian and the Tajik languages. Is the comparative analysis of the category of cases nouns on the basis of the two languages.

Key words: grammar, mortality, preposition, postposition izafet construction, the order of the words.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Е.В. Красильникова, А.Е. Оганезова

Кафедра гуманитарных наук
Тверская государственная сельскохозяйственная академия
ул. Василевского, 7, Тверь, Россия, 170000

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

Исследуется содержание современной гуманитарной модели образования как процесса социокультурной идентификации. Предлагается стратегия формирования личностной и гражданской идентичности российских студентов, излагаются некоторые формы внеаудиторной работы с иностранными студентами, которые нуждаются в особой адаптации к условиям российской действительности.

Ключевые слова: гуманитарная модель образования, социокультурная идентификация, гражданская и личностная идентичность, образовательная среда, методы и формы внеаудиторной работы.

В условиях глобализирующегося современного мира проблема социокультурной идентификации приобретает все большую актуальность. Особая значимость этой проблемы для отечественной культуры обусловлена продолжающимся кризисом идентификационной составляющей в масштабах российского общества, утратой им прежнего советского и поисками нового постсоветского идентификационного образа [1. С. 110]. Перед страной стоит задача сохранения, переосмысления собственной идентичности и вхождения со своим национальным лицом в современный глобальный мир. Особую роль в решении этой задачи играет система образования, в пространстве которого активно протекают идентификационные процессы, закладываются и формируются личностные, профессиональные и гражданские качества молодого человека. От состояния национально-гражданской и личностно-профессиональной идентичности современного студента зависит и качество кадрового потенциала государства, и степень гражданской зрелости общества, и национальное лицо страны в целом.

Представляется, что в условиях современной образовательной реформы, перехода от традиционной репродуктивной школы к гуманитарной, формирующей человека культуры, способного к самореализации, готового действовать в сложном мультикультурном пространстве, содержание образования можно представить прежде всего как процесс социокультурной идентификации.

В современной науке идентичность признается одной из важных характеристик человека, дающих возможность проследить динамику его личностного развития [5. С. 8]. Процесс идентификации человека позволяет составить представление о том, каким образом наращивается «Я-концепция» как опыт, который, находясь вне человека, усваивается им, в результате чего становится некоторым четко обо-

значенным образом в рамках самого человека («Я-концепции»). Если в основе социокультурной идентичности лежит критерий принадлежности, похожести, то в основе личностной идентичности — критерий отличия, определяющий самодостаточности человека, его личностную состоятельность [7. С. 10]. Человек нуждается и в той, и в другой идентичности. Идентификационные процессы в различной степени сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Наиболее интенсивно идентификация протекает на ранних стадиях жизни человека, этапе его взросления, поэтому большую ответственность за ее результаты несут образовательные институты, в частности школы и вузы. При этом необходимо иметь в виду важное, на наш взгляд, обстоятельство: в рамках образовательного учреждения преподаватель способен сыграть существенную роль в формировании социокультурной идентичности, тогда как развитие личностной идентичности того же студента он может лишь эффективно сопровождать.

На наш взгляд, основной задачей современного образования должно стать формирование у учащихся прежде всего социокультурной идентичности. Учебный процесс предполагает формирование осознания у молодежи своей принадлежности к определенной группе, позволяющего им солидаризироваться с ее идеалами, стандартами; выработку эмоционально-ценностного отношения к своей группе (ощущение адекватности), навыков реализации соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы.

Понятие группы в данном случае может обозначать и конкретное профессиональное сообщество и — в широком смысле — культурную общность, например страну-отечество. А потому социокультурная идентификация студентов, обучающихся в вузе, означает прежде всего идентификацию профессиональную и гражданскую. Осознание своей принадлежности к выбранной профессии, понимание возможности профессиональной реализации в пределах своей страны и есть один из критериев состоявшейся социокультурной идентификации будущего специалиста.

Эффективность социокультурной (как профессиональной, так и гражданской) идентификации измеряется ее органичностью, естественностью, поэтому важными условиями формирования истинной (не навязанной) идентичности должны стать добровольность ее принятия (идентичность — всегда результат выбора) и референтность того, кто демонстрирует профессиональные и гражданские образцы и образы [7. С. 11]. Последнее условие повышает роль и ответственность преподавателя, для которого социокультурная (профессиональная, гражданская) идентичность должна быть сложившейся и неформальной. Мы признаем, что идентификация, как любой процесс, не имеет жестких границ, она должна быть открытой. И все же степень идентичности преподавателя должна быть, безусловно, выше идентичности студента.

Уровень социокультурной идентичности человека подтверждается уровнем его личностной идентичности, уровнем его индивидуально мировоззренческой состоятельности. Эти два уровня дают возможность человеку самореализоваться и как гражданину, и как специалисту, и как личности в целом.

В реализации концепции образования как социокультурной идентификации, как правило, особую роль приписывают исключительно гуманитарным дисциплинам. Действительно, гуманитарные дисциплины способны обеспечить мировоззренческую основу самосознания общества и самоидентификации субъектов культуры, помочь понять в ситуации актуальных культурных связей уникальность другой культуры как равноценного партнера [6. С. 50]. Признавая ответственность предметников-гуманитариев за мировоззренческое становление молодежи, за личностное становление каждого отдельного студента, вместе с тем хотелось бы отметить, что процесс социокультурной идентификации объемнее, чем процесс активизации дисциплин гуманитарного цикла, чем поиск дополнительных образовательных ресурсов и технологий в рамках отдельной кафедры гуманитарных наук. Он должен охватывать всю систему образования, все предметы, за которыми стоит личность преподавателя.

В этой связи необходимо выработать общую стратегию реализации современного процесса образования как формы социокультурной идентификации. В рамках новой компетентностной модели образования важным стратегическим действием становится выявление приоритетных социально-личностных компетенций, необходимых будущему специалисту. В общих чертах компетентностный образ молодого специалиста, по замыслу авторов новых учебных стандартов, должен складываться из общекультурных и квалификационно-профессиональных компетенций, причем гуманитарные компетенции справедливо признаются базовыми по отношению к профессиональным. К числу основных гуманитарных компетенций отнесены такие, как приверженность профессиональной и общечеловеческой этике, определенная культура мышления, способность принимать решения и нести за них ответственность, готовность действовать в мультикультурном пространстве.

Предложенный перечень приоритетных компетенций, определяющих компетентностный образ выпускника вуза, отражает суть ожидаемого идентификационного образа молодого специалиста. А потому выявление и формирование общекультурных компетенций и есть процесс социокультурной идентификации. Считаем, что формирование этих компетенций является задачей не только предметников-гуманитариев. Это задача каждого преподавателя, работающего со студенческой аудиторией. Ее решение предполагает не эпизодическое обращение к тем или иным личностным свойствам в духе непродолжительных воспитательных бесед, а постоянный максимальный поиск внутреннего гуманистического потенциала своих (даже узкоспециальных) дисциплин, работу над самим собой, своими личностными качествами.

Безусловно, свою стратегию в реализации концепции образования как процесса социокультурной идентификации должны иметь и преподаватели гуманитарных дисциплин. Уже при разработке новых рабочих программ (III поколение) им необходимо учитывать компетенции, ориентированные на достижение идентичности (профессиональной, гражданской, личностной). К таковым относятся: владение культурой мышления; способность анализировать социально значимые

процессы и явления; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки; готовность к кооперации, к работе в коллективе.

Представляется, что в пределах гуманитарного образования одним из важнейших приоритетов должен стать так называемый предметный приоритет, предполагающий сохранение необходимого минимального блока гуманитарных дисциплин (если речь идет о негуманитарных вузах). Даже если новая модульная модель образования, интегрирующая отдельные дисциплины в единый модульный блок (например, «наука о человеке») станет реальностью, необходимо в ее пределах отстоять максимальный перечень проблем и направлений, имевших место в традиционных гуманитарных дисциплинах. Важным «содержательным» приоритетом должно стать сохранение проблемного характера изложения гуманитарного знания, предполагающего развитие навыков работы со смыслами, навыков мышления, столь необходимых для становления личности. Эффективность гуманитарного образования во многом определяется верно найденными приемами работы с аудиторией. В связи с этим наряду с предметно-содержательными приоритетами не меньшую роль играет методический. Диалогическая форма обучения, стимулирующая активное творческое начало у студентов, продолжает доказывать свою жизнеспособность и эффективность. Ее преимущества еще более высветились на фоне активно внедряемых в последнее время форм тестирования и дистанционного образования. Вместе с тем диалог — это не единственный прием с «человеческим лицом». Необходимо искать и другие активные и интерактивные методы «расколдовывания студенческих аудиторий», необходимо продолжить разработку тактики медленного, но необратимого «терапевтического лечения малыми дозами гуманитаристики» [7. С. 10].

Педагогически значимой спецификой социокультурной идентификации является ее прямая зависимость от социокультурных условий, в которых происходит развитие личности студента, поэтому процесс современного образования предполагает и создание особой социокультурной среды в вузе. Эффективность личностного развития студента во многом зависит от того пространства, в которое он погружается в учебное и внеучебное время. Чем органичнее это пространство, тем естественнее протекает процесс личностного развития. Вместе с тем социокультурная среда — это не только естественная, самонастраивающаяся, но и регулируемая система, требующая внимания и усилий. В перечень основных элементов социокультурной среды могут входить:

- система внеучебной, воспитательной работы;
- социально значимая деятельность студентов и преподавателей;
- система научно-методического руководства гуманитарным образованием и воспитательной работой;
- система повышения педагогической квалификации преподавателей;
- система психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса;
- система реализации художественных, нравственных, эстетических и иных устремлений студентов, преподавателей и сотрудников;

- система современных гуманитарно-ориентированных и личностно ориентированных технологий обучения;
- система гуманитарных школ (второе высшее гуманитарное образование, центры иностранных языков и т.п.);
- система специальных программ развития личности.

Разумеется, приведенная структура социокультурной среды носит условный характер. Реальные структуры выглядят более сложно. Они обусловлены многообразными, не всегда явными связями, непрерывно взаимодействуют с различными элементами целостной среды вуза и социумом, сочетают элементы учебной и внеучебной работы, создают неповторимую, своеобразную траекторию вхождения студента в мир профессии и культуры.

Концепция образования как процесса социокультурной идентификации особенно актуальна для иностранных студентов, обучающихся в России. Для них формирование социокультурной идентичности есть прежде всего процесс социокультурной адаптации. Исходным и принципиально важным в этом процессе является изучение русского языка. От успешного обучения русскому языку иностранных учащихся зависит их адаптация к условиям проживания в новой стране, к особенностям быта, культуры и национальных традиций, поэтому в работе с иностранными студентами представляется важным умение «сочетать преподавание русского языка с одновременным изучением современной культуры, в том числе и на начальном этапе обучения» [2. С. 170].

Представляется, что включение лингвострановедческого знания в процесс обучения русскому языку иностранных учащихся обеспечивает прочность их речевых навыков, способствует более успешной адаптации студентов к российской социокультурной среде. Как показывает практика, целенаправленное сочетание аудиторной работы с внеаудиторной оптимизирует и процесс обучения русскому языку и формирование у студентов социокультурной идентичности.

Преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) уделяют должное внимание таким видам внеаудиторной работы, как урок-концерт, тематический вечер, студенческий конкурс, викторина и т.п. Вместе с тем практика последних лет показала особую эффективность использования на довузовском этапе обучения иностранных студентов учебных экскурсий (автобусных, пешеходных по городу, в музеи, на выставки и т.д.). Данный вид внеаудиторной работы играет важную познавательную роль и является мощным средством развития навыков говорения, построения монологического высказывания, аудирования. Уже сама подготовка учащихся к экскурсиям способствует расширению их активного и пассивного словаря, помогает им адаптироваться к новой социокультурной реальности.

Безусловно, расширение лексического запаса у иностранных учащихся на элементарном и базовом уровнях влечет за собой ряд сложностей. В связи с этим при обучении фоновой лексике в иноязычной аудитории преподаватель должен соблюдать максимальную точность (особенно это касается страноведческой лексики), так как неточность понимания может привести к неправильному употреб-

лению таких единиц в речи и к нарушению коммуникации. Перед проведением экскурсии или посещением музея целесообразно провести предварительную работу по семантизации лексики в аудитории, в процессе которой студенты смогут приобрести навыки в понимании и использовании новых слов, получить необходимые сведения культурологического характера. Способы семантизации могут быть самыми разнообразными. Например, на начальном этапе обучения могут быть активно задействованы средства наглядности (рисунки, фотографии, фильмы, предметы и т.п.) и перевод. Успешно зарекомендовали себя используемые в учебном процессе на довузовском этапе иллюстрированные учебные пособия страноведческого характера, переведенные на различные языки. Так, на кафедре РКИ факультета русского языка РУДН имеется положительный опыт работы с культурологическим учебным пособием для чтения «Знакомьтесь — Москва!» [3]. Учебное пособие ориентировано на учащихся, владеющих знаниями в объеме базового и первого уровней общего владения РКИ. Использование данного пособия в учебном процессе показало, что предварительная работа с лексикой, текстами, сопровождающимися иллюстрациями, фотографиями, переводом, значительно облегчает задачу преподавателя по подготовке студентов к восприятию экскурсионной программы, по объяснению и усвоению лексики страноведческого характера. Руководствуясь вышеназванным пособием, преподаватель семантизирует лингвострановедческую лексику, анализирует ситуации ее употребления. После экскурсий с помощью того же пособия проходит закрепление нового языкового материала. Указанные виды работы вызывают у учащихся дополнительную мотивацию к изучению русского языка, побуждают их непосредственно (в естественных условиях) обратиться к важнейшим фактам исторического и культурного наследия народа страны, в которой они будут учиться и жить продолжительное время.

Имеющийся у преподавателей русского языка как иностранного в РУДН опыт внеаудиторной работы подтверждает тот факт, что впечатления об экскурсиях активизируют речевую деятельность учащихся, готовят их «к выполнению заданий, требующих самостоятельного решения речемыслительных задач, в которых проявляются подлинные речевые умения, формируется ситуативная непринужденность, обеспечивающая восприятие речи в естественных условиях» [4. С. 249].

Время предъявляет все более высокие требования к личности преподавателя и его педагогическому мастерству, от которого в значительной степени зависит успешность процесса обучения. Личность преподавателя играет немаловажную роль в стимулировании интереса учащихся к изучению русского языка, познанию истории и культуры России. Представляется целесообразным проведение экскурсий самими преподавателями, работающими с иностранными учащимися. В этой ситуации преподаватель выступает и в роли посредника межкультурной коммуникации, и в роли представителя изучаемой культуры и языка. Помимо профессионализма, педагогического такта, которые призваны создавать благоприят-

ный психологический климат на занятии, преподавателю необходимо обладать и в наивысшей степени состоявшейся собственной социокультурной идентичностью, чтобы с большей ответственностью сопровождать личностную и профессиональную идентификацию своих студентов.

Таким образом, современную модель образования сегодня можно и должно рассматривать как процесс социокультурной и личностной идентификации, который допускает управление извне. А потому внесение коррективов в учебно-воспитательную работу с учетом формирования прежде всего социокультурной идентичности студентов, поможет подготовить будущих специалистов и толерантных граждан, адаптированных и готовых жить и действовать в сложном мультикультурном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Багдасарова А.Б., Панова М.Е. Гражданская и этнокультурная идентификация в образующемся пространстве современной России // *Обсерватория культуры*. — 2007. — № 5. — С. 110—114. [*Bagdasarova A.B., Panova M.E. Grazhdanskaya i etnokulturnaya identifikatsiya v obrazuyushem prostranstve sovremennoa Rossii // Observatoriya kulturi*. — 2007. — № 5. — S. 110—114.]
- [2] Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990. [*Vereshagin E.M., Kostomarov V.G. Yazik i kultura: lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo*. — М.: Russkii yazyk, 1990.]
- [3] Оганезова А.Е., Румянцева Н.М. «Знакомьтесь — Москва!»: Учеб. пособие для иностранных учащихся по развитию навыков чтения. — М.: РУДН, 2008. [*Oganezova A.E., Rumyantseva N.M. “Znakomtes — Moskva”: Ucheb. posobiye dla inostrannih uchashihsya po razvitiyu navikov cheniya*. — М.: RUDN, 2008.]
- [4] Савицкая Т.В. Учебная экскурсия как средство интенсификации и оптимизации учебного процесса на подготовительном факультете // *Материалы X международной научно-практической конференции «Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе»*. — Харьков: ЭкоПерспектива, 2006. — С. 249. [*Savitskaya T.V. Uchebnaya ekskursiay kak sredstvo intensifikatsii i optimizatsii uchebnogo protsessa na podgotovitelnom fakultete // Materiali X mezhunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Prepodavaniye yazykov v vishih uchebnihi zavedeniyah na sovremennom etape”*. — Harkov: EkoPerspektiva, 2006. — S. 249.]
- [5] Сладкова О.Б. Кризис идентичности в современном российском обществе // *Обсерватория культуры*. — 2008. — № 3. — С. 8—14. [*Sladkova O.B. Krizis identichnosti v sovremennom rossiyskom omshestve // Observatoriya kulturi*. — 2008. — № 3. — S. 8—14.]
- [6] Фазылзянова Г.И. Проблема национально-культурного самосознания // *Вестник Московского университета. Сер. 7, Философия*. — 2008. — № 1. — С. 10—15. [*Fazilzyanova G.I. Problema natsionalno-kulturnogo samosoznaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 7, Filosofiya*. — 2008. — № 1. — S. 10—15.]
- [7] Шакурова М. Социокультурная идентичность личности как результат воспитания // *Воспитательная работа в школе*. — 2010. — № 4. — С. 9—13. [*Shakurova M. Sostiokulturnaya identichnost lichnosti kak rezultat vospitaniya // Vospitatelnaya rabota v shkole*. — 2010. — № 4. — S. 9—13.]

EDUCATION AS A FIELD OF SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY

E.V. Krasilnikova, A.E. Oganezova

Chair of Human Science
Tver State Agricultural Academy
Vasilevsky str., 7, Tver, Russia, 170000

Chair of Russian Language № 3
Peoples' Friendship University of Russia
Miklucho-Maklay str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the content of contemporary humanitarian model of education as a process of social and cultural identity. The authors consider a strategy for the formation of personal and civic identity of Russian students, and offer some forms of extracurricular work with foreign students to foster their adaptation to the Russian reality.

Key words: humanitarian model of education; social and cultural identity; civic and personal identity; educational environment; ways and forms of extracurricular work.

СУЩНОСТЬ РЕГИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ

Г.З. Молдахметова

Департамент международного сотрудничества
Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова
ул. Ломова, 64, Павлодар, Казахстан, 140008

В работе рассматривается сущность Региональной концепции профессионально ориентированного языкового образования Павлодарской области. Представлены цели, задачи и принципы концепции; сформулированы теоретико-методологические основы региональной концепции профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах.

Ключевые слова: региональная концепция, принципы концепции, профессионально ориентированное языковое образование, теоретико-методологические основы.

Знание иностранных языков приобретает особую актуальность и становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношениях положение [1].

Изучение английского и казахского языков на основе русского языка продиктованы запросом времени и самого общества. Казахский язык — язык казахского народа, а также всех носителей казахской культуры, образующих соответствующий языковой коллектив. Казахский язык является государственным. Одно из важных условий функционирования казахского языка как государственного — совершенствование образовательного потенциала данного языка во всех сферах общественной деятельности с целью его использования как средства хранения и усвоения знаний и навыков, формирования и воспитания будущих руководителей, развития патриотических чувств наших граждан.

Язык каждого народа представляет духовную ценность данного народа. Через него передается опыт человеческой жизни, воспитывается молодое поколение.

На сегодняшний день молодое поколение столкнулось с объективной необходимостью практического применения и изучения английского языка, что, в свою очередь, связано с приобретением знаний, соответствующих уровню международных стандартов. Кроме того, знание английского языка способствует получению образования в странах с высокоразвитой системой образования. Овладение данным языком позволит обучаемым ориентироваться в современном информационном потоке. Знание английского языка даст возможность расширить границы коммуникации в глобальном информационном пространстве, что создаст предпосылки для обновления содержания образования, удовлетворяющего потребностям современного общества [2].

Функция английского языка, способствующая глобализации образования, человеческого бытия, формированию человека нового глобального сообщества, значима в поликультурном социуме. Ведь в многоэтнической среде имеется исторически заложенный, объективный и наработанный опыт благоприятного взаимодействия разных этнических, религиозных и социально-культурных групп. Этому способствуют тесные контакты людей, принадлежащих к разным культурам, их возможность говорить одновременно на двух, трех и более языках. «Этот богатый и мозаичный социально-культурный и лингвистический опыт общения является прочной базой, благодаря которой можно заложить основы приобщения молодых людей к глобальным ценностям и совместному решению глобальных вопросов» [3].

В развитии образования Республики Казахстан Павлодарский регион может выступить модернизатором профессионального языкового образования, которое будет определять стратегические приоритеты для формирования региональной концепции профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах, интегрированной в мировое образовательное пространство и удовлетворяющей потребности личности и общества. Павлодарский регион является единственным промышленным центром Казахстана с высокой концентрацией заводов, фабрик, производств и предприятий и занимает одно из ведущих мест в минерально-сырьевом комплексе Республики Казахстан.

В данном регионе существует постоянная необходимость в специалистах экономического профиля для сохранения конкуренции на мировом рынке и создания эффективных рычагов для более значительного прорыва в мировую экономику, что в целом предопределило и остановило наш выбор на экономических специальностях. Для этого необходимо достижение полноценного качественного конкурентоспособного уровня образования, способного формировать высокопрофессиональные трудовые ресурсы, котирующиеся на международном рынке труда. Иными словами, новая система общественных и международных отношений воздействует на образование и требует от него мобильности.

В силу вышеупомянутых социально обусловленных требований времени возникает вопрос: какова должна быть языковая подготовка специалистов в современных условиях, когда существует необходимость обеспечения ускоренного социально-экономического развития Казахстана, потребность в подготовке профессиональных кадров с управленческой компетентностью и адаптационно-творческой готовностью к деятельности в условиях наукоемкого высокотехнологичного производства и инновационного развития рынков? При этом основным стратегическим ориентиром профессиональной подготовки специалиста является формирование управленцев новой формации, способных обеспечить модернизацию страны, соответствующих квалификационным общемировым стандартам.

Следовательно, необходима концепция, отвечающая требованиям языковой подготовки специалистов с учетом запроса региона, в которой будут отражаться пути взаимосвязанного учета и решения международно-ориентированных, мировоззренческих, социально-экономических, нравственно-гуманистических, профессионально-методологических, а также организационно-структурных направ-

лений и аспектов проблемы подготовки кадров, адекватных современным требованиям [4].

Мы нашли выход в Региональной концепции профессионально ориентированного языкового образования в Павлодарской области Республики Казахстан на материале английского и казахского языков экономических специальностей. Предлагаемая нами концепция профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах предполагает переориентацию вузов на обновление регионального языкового образования и подготовку специалистов неязыкового профиля со сформированной коммуникативно-технологической компетенцией, отвечающим самым высоким требованиям.

Системно-функциональная структура Региональной концепции профессионально ориентированного языкового образования в Республике Казахстан представлена на рисунке.

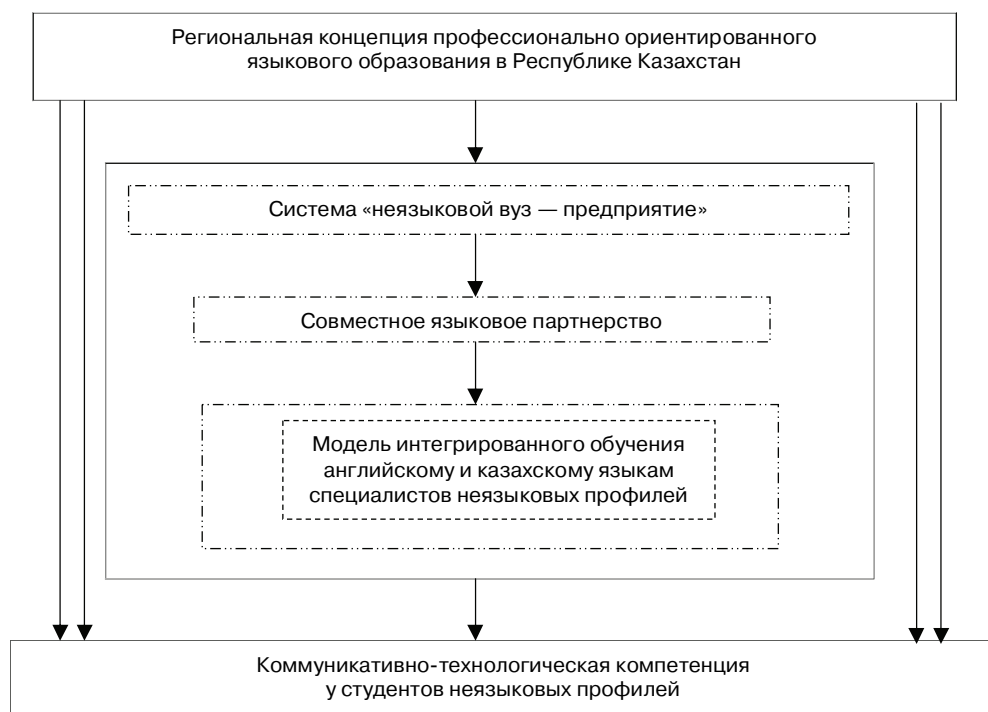


Рис. Системно-функциональная структура Региональной концепции профессионально ориентированного языкового образования в Республике Казахстан

Актуальность концепции связана с необходимостью повышения качества профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах Павлодарского региона, вхождения его в республиканское образовательное пространство и ориентацией на всеобщую языковую политику, предполагающую подготовку управленцев новой формации.

Региональная концепция профессионально ориентированного языкового образования является научно-практическим, методологическим документом, опре-

деляющим общую стратегию, цели, задачи, содержание и основные направления развития профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах. Данный документ разработан в соответствии с Концепцией развития образования Республики Казахстан до 2015, Концепцией иноязычного образования, рекомендациями Конвенции по техническому и профессиональному образованию, Преамбулой Магны Чарты. Цель Концепции — создание региональной политики подготовки специалистов неязыкового профиля с коммуникативно-технологической компетенцией, уточнение основных направлений развития профессионально ориентированного языкового образования.

Исторически сложившееся поликультурное пространство Павлодарского региона, как и Казахстана в целом, обуславливает учет факторов образовательной среды, в котором проживают и обучаются студенты разной этнолингвистической, религиозной и социоэкономической принадлежности. Именно в таких условиях интересно и важно обучение иностранному (английскому) и государственному (казахскому) языкам, где образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым смог определить свое место, которое он занимает в мире, и, с другой стороны, привить ему уважение к другим культурам и воспитать толерантные отношения между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Именно последний аспект образования принято называть поликультурным образованием. Обучение английскому и казахскому языкам в поликультурном образовании — важная составляющая часть современного общего образования, направленная на межкультурную интеграцию и способствующая уяснению общего и особенного (уникального) через вышеупомянутые языки в традициях, образе жизни, культурных ценностях рядом живущих народов, воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей.

Методологическое содержание профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах через дихотомию «Восток — Запад», во-первых, устраняет изоляцию одного языка от другого, а во-вторых, позволяет правильно понять и применять интегрированное обучение английскому и казахскому языкам. Современный мир слишком велик и многообразен, чтобы стать эталоном для всех. Уподобление единому эталону противоречит сути поликультурного пространства, усилению его многообразия и вариативности, а значит, и нашей Концепции.

Методологическое содержание профессионально ориентированного языкового образования в неязыковых вузах реализуется в личностно ориентированном обучении как концептуальном базисе языкового образования. С позиций нового методологического подхода осуществляется переориентация целей в изучении английского и казахского языков. В качестве целей выступает не обучение языкам как таковым, а профессионально ориентированное языковое обучение, при котором содержанием являются знания, умения и навыки изучаемых языков, профессии и культур при интегрированном изучении. Предметно-содержательной основой становится коммуникативная сфера, в рамках которой определяется речевая тематика и состав типовых ситуаций, обеспечивающих достижение соци-

ально-достаточного уровня владения английским и казахским языками и переход к профессионально ориентированному языковому образованию.

В русле данной поликультурной парадигмы моделируется языковое образование, где студент неязыкового профиля обогащает свое сознание за счет поликультурной реальности и средств ее структурирования в процессе сопоставления различных концептуальных систем.

Региональная концепция, ориентированная на неязыковые вузы, направлена на подготовку специалистов неязыкового профиля, владеющих иностранным (английским) языком — языком международного общения, языком профессионального общения, и казахским языком как государственным языком и языком делопроизводства. Региональная концепция выстроена с опорой на родной — русский язык. Историческая данность национального состава области представлена следующими этническими группами населения — казахами, русскими, украинцами, немцами, татарами, белорусами, молдаванами, азербайджанцами, чеченцами, ингушами, башкирами, корейцами, поляками, болгарам, чувашами, мордвой, удмуртами и др. На начало 2012 г. среди всех этнических групп наибольший удельный вес в общей численности населения приходится на казахов — 48,8% и русских — 37,9% (уменьшение числа русских происходит в силу миграции в Россию, США, Канаду, Финляндию и Германию в первую половину 1990-х гг.). На долю других этносов и этнических групп приходится 13,3% населения области. На 1 января 2012 г. численность казахов составляла 364,9 тыс. человек, русских — 283,4 тыс., украинцев — 37,9 тыс., немцев — 21,1 тыс., татар — 14,2 тыс., белорусов — 5,1 тыс., др. национальностей — 19,3 тыс. человек. Со дня образования Павлодарского региона было открыто множество школ с русским языком обучения для всего населения региона с учетом наличия учителей, преподающих только на русском языке.

Не менее важным является формирование способности студентов неязыковых профилей работать и ориентироваться в условиях открытого образования, что обуславливает необходимость в формировании коммуникативно-технологической компетенции. Коммуникативно-технологическая компетенция определяется нами как способность использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, ее поиска-определения, интеграции, управления, оценки, а также ее создания-продуцирования и передачи-сообщения, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества, в условиях экономики, которая основана на знаниях [5].

Поэтому предлагаемая нами региональная концепция строится на основе уже оправдавших себя принципов национальной образовательной системы:

- принципа коммуникативно-межкультурного взаимодействия, которое обеспечивает развитие у студентов неязыковых профилей способности к общению на государственном и иностранном языке;

- принципа проблемности и интерактивности организации интегрированного учебного процесса через решение конкретно возникающих проблем с опорой на целый спектр знаний, умений и навыков, полученных в разных предметных об-

ластях; личностной и индивидуальной направленности процесса обучения, выражаемых через содержание образования, формы его организации и обеспечение роста вариативности;

— принципа фундаментальности языкового образования, который предполагает вооружение студентов глубокими и всесторонними знаниями, которые составляют необходимую основу для развития высокого профессионализма и обеспечивают мобильность студентов неязыковых профилей в динамически меняющихся условиях жизни;

— принципа творческого, когнитивно-деятельностного использования государственного и ИЯ, что находит выражение в организации региональных, республиканских мероприятий, а также в совместных международных проектах, переписке и др.;

— принципа рефлексивной саморегуляции, который интерпретируется как способность самооценки самого себя и окружающей среды;

— принципа гибкости и адаптивности к изменениям в социально-экономической жизни, в профессиональной деятельности, умении жить в поликультурном мире;

— принципа обеспечения международно-стандартного уровня обученности, который реализуется через адекватные целям содержание и технологии, а также объективные международно-стандартные способы оценивания.

В неязыковых вузах профессионально ориентированное языковое образование заключается в подготовке специалистов, владеющих английским и казахским языками как средством установления личных, научных и культурных контактов с носителями языков и как инструментом налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом в будущей практической производственной деятельности.

Успешная реализация Региональной концепции нашла свое отражение в разработанной нами системе «неязыковой вуз — предприятие», отвечающей социально обусловленным требованиям Павлодарского региона. Данная система представляет собой апробированный действенный инструмент на пути вхождения Республики Казахстан в мировое образовательное пространство.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Михеева Н.Ф. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2007. [Miheeva N.F. Metodika prepodavaniya inostrannih yazikov: Ucheb. posobiye. — M.: Izd-vo RUDN, 2007.]
- [2] Молдахметова Г.З. Развитие профессионального языкового образования неязыковых вузов: Монография. — Павлодар: Кереку, 2009. [Moldahmedova G.S. Razvitiye professionalnogo yazikovogo obrazovaniya neyazikovih vuzov: Monografiya. — Pavlodar: Kereku, 2009.]
- [3] Синагатуллин И.М. Роль глобализации и языка (языков) международного общения в решении актуальных вопросов нового времени // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 6. — С. 8—14. [Sinagatullin I.M. Rol globalizatsii i yazika (yazikov) mejdunarodnogo obsheniya v reshenii aktualnih voprosov novogo vremeni // Inostrannye yaziki v shkole. — 2003. — № 6. — S. 8—14.]

- [4] Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия „Казахстан—2030“ на новом этапе развития Казахстана», 2007. [Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N. Nazarbaeva narodu Kazahtana «Strategia “Kazakhstan—2030” na novom etape razvitiia Kazahstana», 2007.]
- [5] *Moldakhmetova G.* Development of Professional Language Education in Non-linguistic Institutions of Higher Education. Prague Development Center. — Prague, Czech Republic, 2010.

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF THE REGIONAL PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE EDUCATION IN PAVLODAR REGION

G.Z. Moldakhmetova

International Affairs Department
Pavlodar State University named after S. Toraighyrov
Lomov str., 64, Pavlodar, Kazakhstan, 140008

This article deals with the essence of the regional concept of professionally oriented language education in Pavlodar region, Kazakhstan. The goals, objectives and principles of the concept are pointed out here. The theoretical and methodological issues of the regional concept of professionally oriented language education in non-language universities are formulated.

Key words: regional concept, principles of the concept, professionally oriented language education, theoretical and methodological issues.

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (первый сертификационный уровень владения РКИ)

**Г.Г. Мотовилова, Н.П. Пушкова,
А.В. Сидельникова, Т.В. Шустикова**

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

В статье рассматриваются вопросы итогового контроля в процессе системного формирования грамматической компетенции как базовой составляющей коммуникативно-речевой компетенции иностранных учащихся на предвузовском этапе обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, контроль уровня владения, грамматическая система русского языка, языковая компетенция, коммуникативно-речевая компетенция.

В современной методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного (РКИ) сложился компетентностный подход. В существующих в настоящее время нормативных документах в области преподавания РКИ — программах [1], требованиях [2], стандартах и лексических минимумах [3] представлены цели, задачи и содержание этого процесса.

При этом коммуникативно-речевая компетенция рассматривается как интегральное образование, включающее в себя в числе других в качестве базовой составляющей языковую (лингвистическую) компетенцию. Данная компетенция означает знание грамматической системы изучаемого языка на всех уровнях (фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом) и умение пользоваться ею в речевом общении. Учащийся должен уметь «конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции» [4. С. 362]. Таким образом, грамматика РКИ «формулирует правила и закономерности построения тех или иных языковых единиц, языковых средств и их поведения в речи» [5. С. 17].

Формирование языковой компетенции иностранного учащегося как основы его коммуникативно-речевой компетенции означает усвоение грамматической системы русского языка [1—3], предполагает использование целенаправленно спланированной системы рубежного и итогового контроля, обеспеченной адекватными материалами, соответствующими этапу обучения. На каждой из четырех кафедр русского языка, существующих на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительном факультете) РУДН, имеется своя система контрольных работ по грамматике, предназначенных для контроля грам-

матических навыков и умений в течение первого и второго семестров, соответствующих сложившейся практике преподавания, использования учебников и учебных пособий. Однако для *итогового контроля* степени сформированности языковой компетенции иностранных учащихся, достигающих первого сертификационного уровня, в конце обучения на подготовительном факультете используется *общий, единый для всех кафедр комплекс контролирующих материалов*. Данный комплекс включает в себя: а) комплект единых контрольных работ; б) тесты по грамматике; в) тексты для экзаменационного изложения; г) тексты для устного экзамена. Все указанные материалы составлены авторами данной статьи — преподавателями, входящими в межкафедральную экзаменационную комиссию. В предлагаемой вниманию читателя статье представляются учебно-методические материалы, задача которых заключается в том, чтобы определить и оценить степень сформированности *языковой компетенции* иностранных учащихся I сертификационного уровня [6].

В данной работе содержатся требования, предъявляемые к уровню лингвистической (языковой) компетенции учащихся I сертификационного уровня; рекомендации по учету ошибок студентов при определении их лингвистической компетенции; критерии оценки письменных контрольных работ по грамматике, принятые на факультете; 13 вариантов контрольных работ, наличие которых обеспечивает индивидуальную и самостоятельную работу учащихся, т.е. во время проведения итогового контроля каждый студент получает свой вариант работы. Все контрольные работы имеют практически одинаковый объем и лексико-грамматическое содержание.

Первая лексико-грамматическая тема итоговой контрольной работы — «Глаголы движения ИДТИ и ЕХАТЬ с приставками». В задании предлагается написать рассказ, заполнив пропуски и открыв скобки, вставив необходимый глагол движения с соответствующим ему предлогом и следующим существительным (или словосочетанием, включающим прилагательное, притяжательное или указательное местоимение) в нужной форме. Хотелось бы особо подчеркнуть, что задание представляет именно *связный рассказ*, т.е. употребление глагола движения и соответствующих грамматических форм слов и словосочетаний предопределено содержанием данного связного текста. Введение в итоговую контрольную работу грамматической темы «Глаголы движения» обусловлено ее активным использованием в живой разговорной речи. Адекватность участия иностранных студентов в речевом общении на русском языке обеспечивается автоматизмом владения указанным лексико-грамматическим материалом, т.е. языковой компетенцией.

Поскольку задачей обучения РКИ на предвузовском этапе является подготовка иностранных студентов к работе на первом курсе, чтению и конспектированию текстов учебников и лекций, в контрольные работы включены следующие грамматические темы: «Активные и пассивные конструкции», «Причастия», «Деепричастия». Принципиально значимыми являются задания на образование падежной формы причастий и образование деепричастий, так как они показывают владение грамматическими навыками как обязательным условием для осуществления та-

кого вида речевой деятельности, как письмо. Задания на трансформацию предложений с причастным оборотом в сложные предложения со словом *который*, а также предложений с деепричастиями в сложные предложения с различными обстоятельственными значениями, наоборот, требуют умения переходить от учебно-научной и официально-деловой к устно-разговорной форме речевого общения в процессе такого вида речевой деятельности, как говорение.

Итоговая контрольная работа проверяет грамматические навыки *выражения обстоятельственных отношений* времени, причины, условия и уступки в простом и сложном предложении. Предлагается: а) закончить предложения, используя необходимые слова *неделю, за неделю, через неделю, на неделю*; б) написать сложные предложения, используя союзы *пока, пока не, как только*; в) написать предложения, используя слова в скобках и предлоги *из-за, благодаря, от* и союзы *из-за того, что; благодаря тому, что*; г) написать предложения, используя слова в скобках и предлоги: *за, для* и союз *для того, чтобы*; д) написать сложные предложения с союзами *если* и *если бы*; е) написать сложные предложения с союзами *несмотря на то, что; хотя*.

Необходимо отметить, что в итоговой контрольной работе используется преимущественно лексика, свойственная книжному, официально-деловому стилю речи.

Грамматическая правильность речи оценивается преподавателем исходя из общего количества ошибок, допущенных студентом во всей работе. Оценка может быть снижена за большое количество орфографических ошибок. Особенно это необходимо учитывать при выставлении оценок «отлично» и «хорошо».

Общее количество ошибок в работе	Оценка
0—17 ош. (0—10%)	«Отлично»
18—34 ош. (11—20%)	«Хорошо»
35—51 ош. (21—30%)	«Удовлетворительно»
52 —... ош. (31% и далее)	«Неудовлетворительно»

Межкафедральная экзаменационная комиссия разработала систему определения грамматических ошибок. Приведем некоторые примеры. Так, считается за одну ошибку:

— неправильное употребление падежей (незнание значений): *Я поступил в университет* (1 ошибка);

— неправильное употребление падежных форм: *Эти стихи написаны молодом русскому поэтам* (3 ошибки);

— неправильные формы спряжения глаголов: *давает, используется*;

— неправильное употребление видов глагола: *Когда я сдаю экзамен, я поеду в Петербург*;

— неправильное употребление глаголов движения: *Летом он поидет в Ливан* и т.д.;

— неправильное написание суффиксов причастий: смешение *ш* и *щ*: читающий, читавший; написание суффиксов *-н-* и *-нн-*: Книга прочитанна. Прочитанная книга лежит на столе.

Считается за 0,5 ошибки смешение твердого и мягкого вариантов в склонении имен: *о русской подруге, в последний раз*; употребление «ы» после *к, г, х: книги, девушки*. Рекомендуются считать за одну ошибку 20 орфографических и стилистических ошибок. Такая система критериев проверки используется и при оценке изложений.

На подготовительном факультете РУДН традиционно придается важное значение грамматической правильности высказывания: языковая корректность считается бесспорным признаком коммуникативно-речевой компетентности говорящего. Предлагаемая система контрольных работ проверяет уровень языковой компетенции, который является базой для репродуктивно-продуктивной деятельности в письменной и устной форме.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В., Нахабина М.М. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. — М., 2010. [Esina Z.I., Ivanova A.S., Soboleva N.I., Sorokina E.V., Shustikova T.V., Nahabina M.M. i dr. Lingvodidacticheskaya programma po russkomu yaziku kak inostrannomu. Elementarniy uroven. Bazoviy uroven. Perviy sertefikatsionniy uroven. — М., 2010.]
- [2] Андрияшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е., Иванова А.С. и др. Требования к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным (Общее владение. Профессиональный модуль) — М., 2011. [Andrushina N.P., Bitehtina G.A., Vladimirova T.E., Ivanova A.S. i dr. Trebovaniya k I sertefikatsionnomu urovnu vladenia russkim yazikom kak inostrannim (Obshee vladenie. Professionalniy modul). — М., 2011.]
- [3] Андрияшина Н.П., Битехтина Г.А., Владимирова Т.Е., Иванова А.С. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. — М.; СПб., 1999. [Andrushina N.P., Bitehtina G.A., Vladimirova T.E., Ivanva A.S. i dr. Gosudarstvenniy obrazovatelniy standart po russkomu yaziku kak inostrannomu. I sertefekstsiionniy uroven. Obshee vladenie. — М.; SPb., 1999.]
- [4] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. [Azimov E.G., Shukin A.N. Noviy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (Teoriya i praktika obucheniya yazikam). — М.: IKAR, 2009.]
- [5] 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. [Velichko A.V. Funktsionalno-kommunikativnaya grammatika RKI: kontseptsiya i printsipi opisaniya // Kniga o grammatike. Russkiy yazik kak inostranniy. — М.: Izd-vo Mosk. Un-ta, 2009.]
- [6] Мотовилова Г.Г., Поварова В.Н., Пушкова Н.П., Сидельникова А.В., Шустикова Т.В. Контрольные работы по грамматике русского языка как иностранного. Первый сертификационный уровень: Методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2008. [Motivilova G.G., Povarova V.N., Puskova N.P., Sidelnikova A.V., Shustikova T.V. Kontrolnie raboti po grammatike russkogo yazika kak inostrannogo. Perviy sertifikatsionniy uroven: Metodicheskie rekomendatsii dlya prepodavateley russkogo yazika kak inostrannogo. — М.: Izd-vo RUDN, 2008.]

**CONTROL OF THE GRAMMATICAL COMPETENCE
IN RUSSIAN OF FOREIGN STUDENTS
(the pre-university level)**

**G.G. Motovilova, N.N. Pushkova,
A.V. Sidelnikova, T.V. Shustikova**

Faculty of Russian language and General educational disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

In article are considered questions of the final control in the process of formation of the grammatical competence as a basic element of the communicative competence of foreign students at the pre-university level.

Key words: Russian as foreign language, final control, grammatical competence, communicative competence, speech communication, pre-university level.

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ С УЧЕТОМ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Новикова

Кафедра иностранных языков
Московский государственный индустриальный университет
ул. Автозаводская, 16, Москва, Россия, 115280

В данной статье изложены научные принципы, лежащие в основе структуры современного высшего образования, и практические методики преподавания иностранного языка, которые обеспечивают повышение уровня инженерной подготовки в части профессионально ориентированного перевода в неязыковом вузе.

Ключевые слова: принципы современного высшего образования, цели и задачи современного высшего образования, методы аналитико-синтетической обработки оригинальной научно-технической литературы.

Содержание современного высшего образования формируется в результате воздействия факторов национального и мирового масштабов, имеющих место в экономике, науке, политике и культуре.

К основным факторам воздействия относятся: реальные потребности в кадрах внутри страны и основные тенденции спроса на специалистов в развитых зарубежных странах; приоритетные направления развития науки, техники и культуры; появление новых идей в области философской, социологической и психолого-педагогической науки; потребности личности в удовлетворении ее интересов в части возможности изменения и продолжения образования.

Личность, общество, производство и сама сфера образования являются объектами, на которые направлены цели профессионального образования. Достижение целей профессионального образования может быть обеспечено совершенствованием следующих принципов:

1) системности знаний, что предполагает инвариантность роли того или иного знания фундаментального, специального осознания будущим специалистом знаний по их месту в структуре современной научной теории. Специальное, профессиональное образование все больше интегрируется с общим фундаментальным образованием, базируясь на нем. Между двумя видами образования образуется внепрофессиональный слой образовательных компонентов, формирующих знания компьютерных технологий, экологии, экономики и финансов, условий функционирования промышленных предприятий, умений перемещения технологий из одних областей в другие. Отсюда вытекает необходимость совершенствования у студентов таких качеств личности, как самостоятельность, творческий подход к любому делу, умение учиться и обновлять свои знания, гибкость мышления. Процесс получения новых знаний в высшей технической школе основывается на международном опыте, и в условиях вхождения России в международное сообщество техника и технология страны будут базироваться на международных

стандартах, поэтому роль иностранного языка в системе высшего технического образования возрастает многократно;

2) систематичности;

3) гуманизации профессионального образования, которая предполагает гармонию человека с обществом в целях его гармонической социализации. На это должна быть направлена составляющая содержание образования, включающая в себя погружение будущего специалиста в культурную среду через освоение истории, культурологии, философии, права. Формирование целостного мировоззрения, миропонимания и подлинной духовности личности в современном мире возможно на основе осознания единства гуманитарного, естественнонаучного и технического знаний как элементов единой образовательной системы. Гуманитарный аспект общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов необходим каждому человеку для ориентации и самоопределения в своей профессиональной деятельности;

4) демократизации профессионального образования, позволяющей создать условия для полного раскрытия творческих способностей и формирования профессионально-творческих качеств обучаемых;

5) опережающего профессионального образования. Уровень общего и профессионального образования должен опережать уровень развития производства, технологических процессов и технологического оборудования;

6) непрерывного образования, так как непрерывность образования является доминирующим принципом инженерного образования, включающая подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, обеспечение опережающего развития образовательных программ по отношению к практической инженерной деятельности и отражение в них новейших достижений науки и техники. Непрерывное образование предлагает возможность выбора обучающимися индивидуального продвижения в учебном процессе, исходя из интересов и потребностей личности, вытекающих из особенностей развития экономики и социальной сферы региона. Система непрерывного профессионального образования включает в себя и общеобразовательные компоненты, обеспечивающие человеку возможность свободно и активно ориентироваться в социально-экономической обстановке и самоопределения в ней, включая различные виды профессиональной деятельности;

7) оперативности;

8) гибкости;

9) целостности, характеризующейся целостным представлением о современной научной картине мира, о глобальных проблемах развития человеческой цивилизации. Содержание образования должно быть нацелено на подготовку специалистов, способных к их решению.

В целях совершенствования структуры и содержания инженерного образования необходимо ввести основные образовательные программы, «направленные на повышение эффективности и гибкости ВТО, позволяющие гарантировать выпускникам фундаментальную подготовку, оперативно реагировать на потребности рынка труда, обеспечить академическую мобильность на основе сопряжения родственных образовательных программ» [2].

При организации учебного процесса должен учитываться факт участия обучающихся «в реальном творческом процессе создания новой конкурентоспособной разработки и обеспечении условий ее реализации у потребителя» [2].

Такой вид участия в условиях высшей школы осуществляется посредством курсового и дипломного проектирования. «Готовность к проектной деятельности заключается в разработке новых наукоемких видов продукции на основе новых технологий и системно-целостного видения информационно-профессиональной сущности проектных процедур» [5].

Важным аспектом повышения качества инженерной подготовки является проведение защиты курсовых работ и дипломных проектов на иностранном языке. Выполнение научно-исследовательской работы, к которой относятся курсовые работы и дипломы, требует овладения навыками всеми видами чтения, наличия аналитического и абстрактного мышления, высокой профессиональной компетентности на базе «потребности к постоянному профессиональному совершенствованию и развитию интеллектуального потенциала, а также осознания основных направлений развития научно-технического прогресса в целом и глобальные процессы в мире» [6].

Формирование перечисленных выше навыков и умений осуществляется в процессе поэтапного обучения переводу научно-технических текстов. Н.Н. Гавриленко выделяет следующие этапы обучения переводу научно-технической литературы [4]:

- профессионально ориентирующий, позволяющий студентам ознакомиться со структурой профессиональной деятельности переводчика текстов по специальности;

- аналитический. Студенты получают навыки «переводческого анализа иностранного текста с дискурсивных позиций, информационно-справочного и терминологического поиска, отрабатывается умение понимать и интерпретировать иностранный текст на основе проведенного анализа и ориентироваться в поисках необходимой информации. На заключительной стадии этого этапа обучения должна быть выработана стратегия «предстоящего перевода с учетом всех проанализированных факторов, влияющих на создание текста по специальности» [3]. Целесообразным считается введение курса практических занятий по компьютерной поддержке перевода научно-технической литературы и культуре науки и техники в стране изучаемого языка;

- синтезирующий. На этом этапе студенты совершенствуют навыки профессионально ориентированного перевода, используя формы аналитической обработки информации: аннотирование, реферирование и составление обзоров;

- корректирующий, дающий возможность студентам акцентировать свое внимание на стилистике языка перевода.

Научно-техническая литература, по определению Г.М. Стрелковского, Л.К. Латышева, «во всех ее разновидностях совокупно представляет собой определенный функциональный стиль речи, обладающий характерными особенностями, выделяющими НТЛ в особую категорию средств языкового общения» [1].

Характерные особенности этого вида литературы связаны с ее грамматикой, лексикой и стилистическими признаками. Эти особенности в каждом отдельном языке выражаются определенным образом, имеют количественный и качественный характер. «Качественное своеобразие выражается в том, что в разных языках для передачи одних и тех же отношений или характеристик употребляются не идентичные средства языка, подчас лексические средства заменяются грамматическими и наоборот, а количественная оригинальность воплощается в различной частотности употребления тех и или иных лексических, грамматических и стилистических средств» [1]. Исходя из этих положений, необходимо учитывать общие и специфические для данного языка особенности НТЛ для получения адекватного перевода.

Содержание НТЛ характеризуется наличием устойчивых разновидностей текстов, имеющих определенное функциональное предназначение. На основе функционального подхода к содержательной характеристике текстов НТЛ можно выделить следующие жанры НТЛ:

- описание технических устройств;
- описание технологических процессов производства;
- патентная литература;
- реферативные и обзорные издания;
- рекламные материалы.

Знание особенностей языка того или иного жанра НТЛ способствует более успешной работе переводчика в плане выбора им типичных языковых средств. Основным отличием НТЛ от другого рода литературы является присутствие большого количества специальных терминов и терминологических сочетаний. Научно-техническая терминология представляет собой «наиболее подвижный пласт лексики, подверженный постоянному и интенсивному обогащению» [1]. В связи с этим на начальном этапе обучения переводу НТЛ рекомендуется показать разницу между понятиями «слово» и «термин».

Слово обладает многозначностью, и его конкретное значение устанавливается из контекста. Термин — однозначен в пределах одной отрасли знаний, стилистически нейтрален и обозначает один объект или одно понятие.

Особенности научно-технической терминологии учитываются при отборе учебных материалов на начальном этапе обучения переводу научно-технических текстов. Обучение осуществляется при опоре на общеупотребительную лексику и общетехническую терминологию, которые содержатся в общенаучных и научно-популярных текстах, несложных по содержанию и структуре изложения. В данных текстах излагаются основные проблемы определенной области науки и техники, называются основные научно-технические понятия и описываются принципы устройства технических объектов. Язык научно-популярных материалов характеризуется краткостью, последовательностью и ясностью изложения важных положений, при этом специальная терминология вводится с пояснениями, тексты снабжены схемами, чертежами, иллюстрациями, что способствует полному пониманию общего содержания материала.

Технология производства и описание производственных процессов как тематика учебного языкового материала изучаются на аналитическом этапе обучения переводу НТЛ.

Формирование профессиональных знаний и умений, необходимых для решения непосредственно переводческих задач, осуществляется при применении в качестве учебных материалов журнальных обзоров патентов, патентной литературы и реферативных изданий. Анализ и изучение патентной литературы интересны с той точки зрения, что стиль этого вида литературы отличается предельной лаконичностью и носит информативный характер. Патент начинается с разъяснения преимуществ данного изобретения по сравнению с предыдущими и завершается специальным резюме, в котором сконцентрирована суть научно-технического открытия.

Реферативные издания позволяют получить быстрый доступ к искомой информации, имеющей практическое значение, исключают необходимость изучать большие объемы научно-технической литературы. Специальные переводные реферативные издания представляют иностранную НТЛ в виде рефератов и аннотаций. Колоссальные темпы научно-технического прогресса усиливают необходимость в своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и техники в форме аннотаций, рефератов и обзоров, которые являются аналитико-синтетической переработкой первичных публикаций. Различие между аннотацией и рефератом, обзором определяется их различным назначением. Аннотация дает предварительное представление о незнакомом материале и помогает в отборе необходимой информации. Реферат и обзор служат для изложения основного содержания и фактических данных первичного документа с комментариями автора в соответствии со стилистическими особенностями изучаемого языка.

Аннотирование и реферирование являются глубоким и сложным мыслительным процессом, который требует знания иностранного языка на высоком уровне, навыков по сокращению исходного материала, умений выделять главные положения и кратко формулировать свои мысли. Обучение аннотированию и реферированию проводится на этапе синтеза параллельно с закреплением навыков ознакомительного и изучающего видов чтения. Компрессия содержания первоисточника возможна только в том случае, если обучающийся владеет также умением обобщать и интерпретировать факты, перефразировать. Формирование перечисленных выше навыков начинается с подготовки докладов на определенную тематику, что, несомненно, повышает интерес к изучаемому предмету.

Овладение навыками профессионально ориентированного перевода и аналитической обработки материала повышает языковую компетенцию студентов, позволяет им постоянно находиться в курсе последних достижений науки и техники в области их профессиональной деятельности, что является необходимым условием для повышения качества инженерного образования в высшей технической школе.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Стрелковский Г.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод. — М.: Просвещение, 1980. [Strelkovskiy G.M., Latishev L.K. Nauchno-tehnicheskii perevod. — M.: Prosveshenie, 1980.]
- [2] Гребнев Л., Кружалин В., Попова Е. Модернизация структуры и сознания. Инженерное образование // Высшее образование в России. — 2003. [Grebnev L., Krujalin V., Popova E. Modernizatsia strukuri i soznaniya. Injenernoe obrazovanie // Visshee obrazovanie v Rossii. — 2003.]
- [3] Гавриленко Н.Н. Формирование профессиональной компетентности переводчика на этапе понимания текста по специальности // Вестник УДН. — 2006. — № 1(3). — С. 5—11. [Gavrilenko N.N. Formirovanie professionalnoi kompetentnosti perevodchika na etape ponimaniya teksta po spetsialonsti // Vestnik UDN. — 2006. — № 1(3). — S. 5—11.]
- [4] Гавриленко Н.Н. Возможные пути унификации создания обучения переводу текстов по специальности // Вестник РУДН. — 2007. — № 4. [Gavrilenko N.N. Vozmojnie puti unifikatsii sozdaniya obucheniya perevodu testov po spetsialnosti // Vestnik RIDN. — 2007. — № 4.]
- [5] Дворецкий С., Пучков Н., Муратова Е. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. — 2003. — № 4. — С. 15—22. [Dvoretckiy S., Puchkov N., Muratova E. Formirovanie proektnoy kulturi // Visshee obrazovanie v Russii. — 2003. — № 4. — S. 15—22.]
- [6] Петров А., Мануйлов В., Приходько В., Федоров И. Методология и организация элитной подготовки // Высшее образование в России. — 2003. — № 4. — С. 56—65. [Petrov A., Manuylov V., Prihodko V., Fedorov I. Metodologiya i organizatsiya elitnoi podgotovki // Visshee obrazovanie v Russii. — 2003. — № 4. — S. 56—65.]

CERTAIN MEANS OF ENGINEER TRAINING IMPROVEMENT IN HIGHER SCHOOL IN ACCORDANCE WITH THE CONTENTS OF MODERN HIGHER EDUCATION

I.Y. Novikova

Department of Foreign Languages
Moscow State Industrial University
Avtozavodskaya str., 16, Moscow, Russia, 115280

Scientific concepts laying the foundation of modern higher education structure and practical teaching techniques providing the heightening engineer training level in the part of professionally — oriented translation in a Non-Linguistic University are considered in the given article.

Key words: major principles of modern higher education, Aims and goals of higher technical education, methods related to analytic-synthetical processing of original scientific-technical literature.

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ТЕКСТОВ РУССКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

О.И. Руденко-Моргун, А.Н. Аль-Кайси

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

В данной статье произведен анализ возможных грамматических, лексических, фонетических, культурологических трудностей при освоении иностранными учащимися текстов русских поэтических произведений. Приводится классификация трудностей, а также конкретные примеры их возникновения в отрывках наиболее известных русских стихотворений и поэм. Даются некоторые рекомендации педагогам по преодолению данных трудностей при обучении иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; поэтические произведения; морфологические, синтаксические, лексические, культурологические, фонетические трудности.

Значительную проблему в области преподавания русского языка как иностранного представляет собой освоение текстов русских поэтических произведений. Их изучение даже у русских учащихся вызывает особые трудности, которые нуждаются в анализе и систематизации с целью их дальнейшего предупреждения и успешной работы с ними. Игнорировать этот аспект не представляется возможным, так как недостаточное и невнимательное освоение текстов поэтических произведений влечет за собой отсутствие не только эстетического отношения к изучаемому языку, но и недостаточное развитие лингвистической и культурной компетенций учащихся. Восприятие поэтических произведений подразумевает деятельность, в которой синтезируются различные процессы как мышления, памяти, воображения, так и эмоциональной сферы читателя. Воспитывать интерес к поэзии — значит одновременно развивать ряд ценнейших качеств личности, таких как богатство воображения, эмоциональная тонкость, способность к сопереживанию, сочувствию, пониманию других людей. Наконец, изучение русской поэзии иностранными учащимися открывает перед ними путь к постижению культурного наследия, особенностей менталитета и жизненного восприятия русского народа [1].

В связи с вышесказанным возникает необходимость подробного анализа наиболее известных поэтических текстов с целью выявления возможных трудностей при освоении данных текстов иностранными студентами.

В ходе анализа поэтических текстов, входящих в школьные программы по русскому языку и литературе [2] (а следовательно, наиболее известных среди русских людей стихотворений и поэм) нами были выделены следующие виды трудностей [3]:

- грамматические трудности (морфологические и синтаксические);
- лексические;

- культурологические;
- фонетические трудности.

Опишем подробнее каждый вид.

Грамматические трудности. Как известно, грамматика — это раздел лингвистики, изучающий закономерности образования (морфология) и закономерности употребления (синтаксис) слов. Таким образом, в ходе нашего анализа поэтических произведений нами был выделен блок грамматических трудностей, в который входят морфологические и синтаксические в качестве подвидов.

Морфологические трудности. Русский язык известен своей гибкостью, выразительностью и богатством языковых средств. Во многом это утверждение доказывает образование поэтами разнообразных *окказиональных форм* слов, которые составляют одно из существенных препятствий при освоении текста поэтического произведения билингвами. Однако отсутствие окказионализмов лишает тексты образности, эмоциональной окрашенности, определенного стилистического шарма. Словообразовательные окказионализмы весьма популярны в поэтических произведениях, так как создают особые оттенки значений, те, что невозможно создать идеально нормативной речью, например:

Так *вчувствовывается* в кровь
Отрок — до селе лотос.
Так *влюбливаются* в любовь:
Впадают в пропасть.
(М. Цветаева. Так вслушиваются...)

В данном поэтическом отрывке употреблены такие словообразовательные окказионализмы, как *вчувствовывается*, *влюбливаются*, *впадают*, представляющие собой попытку автора образовать от известных глаголов «нюхать», «чувствовать», «влюбляться», «падать» глаголы со значением напряженного выполнения действия, полного погружения в процесс и старания максимально его реализовать (по примеру «слушать — вслушиваться»: стараться услышать).

Будет любовь или нет?
Какая —
большая или крошечная?
Откуда большая у тела такого:
должно быть, маленький,
смирный *любёночек*.
(В. Маяковский. Облако в штанах)

В отрывке встречается словообразовательный окказионализм *любёночек*, представляющий собой попытку образовать уменьшительно-ласкательное слово от слова «любовь».

Среди морфологических трудностей нельзя не отметить и *трудности, связанные с категорией времени*. Известно, что в русском языке всего три времени, однако каждое время может выступать в значении другого. Например, в разговорном словосочетании «ну, я пошел» глагол прошедшего времени употреблен в значении действия, которое должно произойти в ближайшем будущем. Также в предложе-

нии «Если завтра не будет ответа, все пропало» глагол прошедшего времени выступает в значении будущего. Глаголы будущего времени способны выражать значения настоящего времени: «не разберешь, сколько ему лет», «беда не оберешься» и др. В поэтических произведениях поэты стараются реализовать все возможные значения времен глаголов, что вызывает определенные трудности понимания текста произведения иностранными учащимися:

Не бродить, не мять в кустах багряных
Лебеды и *не искать* следа.
Со снопом волос твоих овсяных
Отоснилась ты мне навсегда.
(С. Есенин. Не бродить, не мять в кустах багряных)

В данном отрывке инфинитивные формы глаголов (*не бродить, не мять, не искать*), обычно не выражающие времени, здесь выражают значение будущего времени «не буду». Также в отрывке употреблен окказионализм «отоснилась», представляющий собой попытку образования от глагола «снилась» другого глагола со значением «никогда больше не будет сниться».

Наконец, среди морфологических трудностей можно также отметить *наличие* в поэтических произведениях *морфологических диалектизмов* и *архаизмов*, выраженных глагольными формами с возвратным постфиксом *-ся* вместо современного *-сь* (*посмотрелась, сжимаясь* и др.)

Заколдован невидимкой,
Дремлет лес под сказку сна.
Словно белою косынкой
Повязалась сосна.
(С. Есенин. Бесконечная дорога)

В отрывке встречается морфологическая диалектно-архаичная форма глагола *повязалась*. Современный вариант данного слова — «повязалась»

Синтаксические трудности. Синтаксис русского поэтического произведения бывает сложен и непонятен даже для русских учащихся. В поэтических синтаксических конструкциях порой трудно определить субъект и объект действия, т.е. выделить самое главное. Зачастую это происходит вследствие *инверсии* — нарушения прямого порядка слов в русском предложении. Однако в поэтической речи инверсия не только способствует большей эмоционально-интонационной окрашенности предложения, но и иллюстрирует богатство, выразительность языка, выполняет акцентную (смысловую), ритмообразующую функции, а также функцию создания словесно-образной картины.

Различают два вида синтаксической инверсии:

— инверсия смежных слов (подразумевает перемену мест слов в словосочетании: обычный порядок — «нежный голос»; инверсия смежных слов — «голос нежный»);

— дистанционная инверсия — разъединение связанных тесной синтаксической связью слов для их смыслового и интонационного выделения и придания

фразе большей выразительности. Примером дистанционной инверсии может служить следующий поэтических отрывок:

Над ухом шепчет голос нежный,
И змейкой бьется мне в лицо
Ее *волос*, моей небрежной
Рукой измятое, *кольцо*.
(Я.П. Полонский. Пришли и стали тени ночи...)

Инверсия чрезвычайно затрудняет поиск грамматической основы предложения для билингвов и требует от педагога акцентирования внимания на субъект-объектных отношениях в предложении.

Лексические трудности. Активный и пассивный словарный запас русских людей зачастую ограничен определенными сферами общения, компетенций, интересов и т.п. Однако иностранные студенты отличаются большей «несвободой» в употреблении русской лексики, так как русский язык является для них неродным. В связи с этим значительная часть русских слов может стать своеобразным барьером для иностранцев в понимании общего содержания поэтического произведения. К подобным словам относятся следующие: *архаизмы* (длань, десница, око), *историзмы* (барчук, боярин, оброк), *слова возвышенного стиля* (взор, грядет, воздаяние, отрада и т.д.), разнообразные *стилистически окрашенные слова* (житье сниж., мучит книжн.).

Лазурь чудесную
Она покинула,
Себя в безвестную
Страну *низринула*.
(К.Д. Бальмонт. Снежинка)

В отрывке выделяется архаизм *низринуть*, означающий «сбросить», «повергнуть», «свалить вниз», «низвергнуть».

Перстами легкими как сон
Моих *зениц* коснулся он.
Отверзлись *вещие зеницы*,
Как у испуганной орлицы.
(А.С. Пушкин. Пророк)

Данный поэтический отрывок иллюстрирует использование архаичных слов: *перстами*, *зениц*. Также в отрывке выделяются слова возвышенного поэтического стиля: *отверзлись*, *вещие*. Современные синонимичные слова общеупотребительного стиля: «палец» (перст), «глаза» (зеницы), «открылись» (отверзлись), «пророческие» (вещие).

Культурологические трудности. Язык тесно связан с культурой народа-носителя и сформирован под влиянием национальной картины мира. В целом, язык связан с культурой как историческим, интеллектуальным, физическим и нравственным наследием народа, образует его и образуется из него. Данное наследие оставляет определенный уникальный отпечаток в каждом языке, который про-

является в некоторых языковых единицах (фразеологизмах, концептах и т.п.). Подобные уникальные языковые единицы иногда называют *национально-маркированными языковыми единицами*, так как они несут в себе определенную культурно значимую информацию, понимать которую способен только носитель языка, а следовательно, и представитель нации. Так, русский концепт «воля», трудно переводимый на иностранные языки, в полном объеме своих смыслов способен быть понятым лишь человеком, воспитанным в традициях русской культуры или хорошо знакомым с ними, а также с русской историей и литературой. Таким образом, «воля» — национально-маркированная языковая единица, требующая комментария при освоении ее смысла иностранными учащимися.

Подобных концептов в русских поэтических произведениях встречается немало, и они способны стать серьезным барьером при освоении иностранцами истинного глубинного смысла произведений. Однако не только концепты составляют национально-маркированные языковые единицы. Такими единицами могут быть:

1) поэтические тексты, содержащие сведения о культуре или истории страны, упоминающие различные исторические события:

— Скажи-ка, дядя, ведь недаром
Москва, спаленная пожаром,
Французу отдана?
(М.Ю. Лермонтов. Бородино);

2) название реалий, присущих только русской культуре или истории: барин, баня, самовар, валенки, санки и т.п.;

3) фразеологизмы, пословицы и поговорки, содержащие в себе народную мудрость и связанные с определенными литературными произведениями: «А Ларчик просто открывался»; «У сильного всегда бессильный виноват», «рыльце в пуху» и др.

Примером наличия культурологической трудности может служить следующий поэтический отрывок:

Ты теперь не так уж будешь биться,
Сердце, тронутое холодком,
И страна березового ситца
Не заманит шляться босиком.
(С. Есенин. Не жалею, не зову, не плачу...)

С. Есенин метафорично называет Россию *страной березового ситца*. Ситец, как известно, легкая хлопчатобумажная ткань полотняного переплетения. Береза — один из самых распространенных символов России, потому что дерево данной породы часто встречается в российских пейзажах. С. Есенин создает уникальную метафору, благодаря которой Россия предстает в нашем воображении как страна, будто покрытая березовым ситцем, т.е. ситцем, сотканным из берез, березовых листьев и веток. Другими словами, в России так много берез, что создается впечатление березового полотна, ткани, ситца, когда смотришь пейзажи российских провинций.

Культурологические пласты поэтических произведений представляют собой, пожалуй, наиболее трудно постижимые смыслы для иностранных студентов, однако избегать таких трудностей не следует, так как их преодоление способствует пониманию русской культуры, постижению истории и традиций нации. Только при столкновении с подобными препятствиями учащийся способен осознать разницу между собственной культурой и русской культурой, почувствовать себя носителем родной культуры и открывателем уникальных особенностей новой.

Фонетические трудности. Нередки случаи, когда в поэтических произведениях встречаются фонетические трудности, а именно: труднопроизносимые сочетания согласных в словах или словосочетаниях. В детских стихотворениях авторы порой используют это как особый прием с целью тренировки артикуляционного аппарата юных читателей. Подобные фонетические препятствия могут затруднять восприятие поэтических произведений иностранцами. Однако же эти затруднения, как и предыдущие (культурологические трудности), относятся к ряду полезных, в данном случае — для тренировки произношения русских слов иностранными студентами.

Примером фонетических трудностей может служить следующий поэтический отрывок:

Люблю грозу в начале мая,
Когда весенний, первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом.
(Ф.И. Тютчев. Весенняя гроза)

Данный отрывок иллюстрирует использование аллитерации и звукоподражания одновременно. Автор намеренно использует слова со преобладанием звуков [г], [р], [б], чтобы изобразить раскаты грома.

Итак, при освоении текстов поэтических произведений иностранные учащиеся встречаются с четырьмя основными видами трудностей: грамматическими, лексическими, фонетическими и культурологическими. Преодоление каждого вида чрезвычайно полезно для развития языковых, лингвистических способностей учащихся, общего понимания картины мира русского народа. Морфологические трудности, входящие в состав грамматических, способны сформировать у учащихся представления о правилах построения слова в русском языке (морфемика). Синтаксические трудности учат студентов ориентироваться в русском предложении по грамматической форме: определять грамматическую основу, руководствуясь знаниями о падежах, лицах, роде и числе. Лексические трудности полезны с точки зрения формирования представления о стилистике русского языка, об истории его развития и о культуре (архаизмы, историзмы). О пользе же фонетических и культурологических трудностей мы говорили ранее.

В заключение следует отметить, что на основе подобного анализа поэтических произведений на предмет языковых особенностей, затрудняющих процесс чтения и понимания иностранными студентами русских стихотворений и поэмы, представляется возможным разработать специальные дидактические материалы, пособия,

адресованные билингам и ориентированные на внеаудиторную самостоятельную учебную деятельность. Данные материалы могут включать звукозаписи чтения поэтических произведений, упражнения на поиск грамматических, лексических трудностей и работу с ними, задания, направленные на тренировку артикуляции и интонации, наконец, пособия могут включать достаточное количество иллюстративного материала для введения читателей в культурный контекст произведения. Очевидно, что подобные задачи наиболее оптимально решаются с помощью компьютера — информационно-коммуникационного средства, способного объединить различные виды информации (звук, графику, текст) на одном информационном носителе. Подобные компьютерные дидактические материалы могли бы стать эффективным средством преодоления представленных трудностей при освоении русских поэтических произведений иностранными учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов / Под ред. проф. А.Л. Бердического. — М.: Русский язык. Курсы, 2011. [Metodika mejkulturnogo obrazovaniya obrazovaniya sredstvami russkogo yazika kak inostrannogo. Kniga dlya prepodavatelya / A.L. Berdicheskogo. — M.: Russkiy yazik. Kursi, 2011.]
- [2] Программы основной школы «Русский язык и литература 5—9 классы национальной школы РФ» / Составители: Никольская Г.Н., Бирюкова С.К., Хайруллин Х.З. — М: Просвещение, 2009. [Programma osnovnoi shkoli «Russkiy yazik i literatura 5—9 klassi natsionalnoi shkoli RF» / Sostaviteli: Nikolskaya G.N., Birukova S.K., Hayrullin H.Z. — M.: Prosveshchenie, 2009.]
- [3] Черкезова М.В. От лингвистического комментария к литературоведческому анализу // Русск. яз. в нац. школе — 1988. [Cherkeзова M.V. Ot lingvisticheskogo kommentariya k literaturovedcheskomu analizu // Russk. Yaz. v nats. Shkole. — 1998.]

PROBLEMS IN MASTERING OF RUSSIAN POETIC TEXTS BY FOREIGN STUDENTS

O.I. Rudenko-Morgun, A.N. Al-Kaisi

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

This article examines grammatical, lexical, phonetic and cultural pitfalls in mastering of Russian poetic texts by foreign students. It offers a classification of impending issues accompanied by exemplary excerpts from famous Russian poems. The article provides guidance for teachers in overcoming such problems in the course of foreign students' study.

Key words: Russian as a foreign language; Russian poetic works; morphological, syntactic, lexical, phonetic, cultural problems.

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ: ИХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ

М.Ю. Чернышов¹, А.М. Журавлёва²,
Г.Ю. Чернышова³

¹Кафедра иностранных языков
Иркутский научный центр СО РАН
ул. Лермонтова, 134, Иркутск, Россия, 664033

²Средняя общеобразовательная школа № 861
ул. Чертановская, 42, Москва, Россия, 117750

³Кафедра методики преподавания иностранных языков
Иркутский государственный лингвистический университет
ул. Ленина, 8. Иркутск, Россия, 664003

Обсуждаются вопросы содержательности и необходимости проектирования содержания деятельности по обучению, воспитанию и интеллектуально-нравственному развитию учащихся в процессе получения среднего образования. Эти три вида деятельности рассмотрены как образующие интегральный процесс формирования подлинной сознательности и морального облика обучаемых, который должен обеспечить содержательность их личностей. Достижение этой цели видится как подлинная интеграция отечественной системы среднего образования.

Ключевые слова: интеграция системы образования; инновационный подход; формирования сознания; интеллектуально-нравственное развитие; содержательность личности.

Когда новый Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [14], сменивший Закон РФ «Об образовании» от 1996 г. [6], был предложен, многие ожидали, что он станет реакцией на давно назревшие проблемы образования объективного характера (рост уровня и усложнение знаний, правовые проблемы) и на субъективно-идеологические проблемы (дидактические, социально-этические и др.). Однако содержательный отклик на эти проблемы не предполагался, а обсуждение прочих проблем оказалось формально-юридическим. Новый закон был предложен на обсуждение общественности и действительно в нем нуждается. В настоящей статье авторы затронут лишь один из вопросов, представляющийся весьма актуальным.

Поверхностным оказалось изложение требований к содержанию образования (СО), которые в ст. 14 явно противоречивы: СО квалифицировано в общих словах, причем в контексте экономических, социальных и правовых задач общества (как «фактор экономического и социального прогресса общества... способствующий укреплению и совершенствованию правового государства»), и получается, что именно для этого СО ориентировано на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации». СО «должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества» и, очевидно, лишь в этой связи направлено на «формирование у обучающегося (видимо, обу-

чаться он должен сам — *М.Ч.*) адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы... картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного (как если бы он был инвалидом — *М.Ч.*) в современное ему общество, нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества». Кроме экономических, социальных и правовых учтено множество организационно-технических аспектов, ст. 14 Закона предусмотрела даже допустимость применения электронных и дистанционных образовательных технологий, хотя такие технологии пока не вполне продуманы в дидактическом и правовом аспектах. Однако в Законе осталось неосвещенным возможное содержание деятельности по обучению, воспитанию и интеллектуально-нравственному развитию учащихся, не предложены соответствующие стратегии. Проектирование такого содержания и таких стратегий тоже не предусмотрено. Трудности очевидны. Ведь пока даже ведущим психологам не ясно, как следует практически строить такое развитие: ориентируясь на каждого отдельного учащегося или же на группу? Общих (и не всегда компетентных) рассуждений на эти темы в литературе много, но даже просто убедительные попытки разобраться в существе способов формирования и развития мышления и сознания обучаемых нам не известны. И все же очевидно, что без решения этого вопроса любой выдающийся учитель и любые образовательные технологии будут абсолютно бессильны. В результате у нас пока все учатся «понемногу, чему-нибудь и как-нибудь» и наблюдается дефицит образованности и воспитанности учащихся.

Об объективных проблемах обучения, воспитания и интеллектуально-нравственного развития обучаемых в отечественной средней школе. Говоря о них, нельзя не коснуться проблем дефицита в школьном обучении и, разумеется, в обученности, в результате чего наблюдается следующее:

— дефицит образованности (итог ограничения перечня преподаваемых дисциплин и искажения содержания оставшихся). Школа испытывает множество иных проблем, сказывающихся на ее возможностях:

— дефицит принципов управления процессом образования (например, критерий эффективности преподавания все еще запрещает выставять лентяям заслуженные двойки или воздействовать на них иначе; не допускаются новации в проведении занятий: уроки биологии или иностранного языка на природе или в зоопарке, уроки культуры в музее или театре);

— дефицит эффективных приемов и методик обучения, которые способствовали бы развитию логического мышления, памяти учащихся, тяги к познанию, самостоятельности;

— дефицит эффективных приемов воспитания. Заметим, что воспитание и обучение образуют единый процесс развития. Мысль об этом высказал еще Л.Н. Толстой. В статье «О воспитании» он настаивал на идее интеграции (т.е. единства и взаимопроникновения) процессов воспитания и обучения: «Нельзя обучать, не воспитывая... Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое знание действует воспитательно» [12. С. 450—451];

— дефицит учебных часов на цели интеллектуального и нравственного развития учащихся (и этот дефицит будет неизбежно расти со временем, если человечество не проведет честную систематизацию знаний и опыта);

— дефицит качественных учебных пособий;

— дефицит учителей-мужчин;

— дефицит учителей-личностей;

— объективное отсутствие идей гносеолого-психологического характера, связанных с дополнительным развитием, которое неизбежно оказывается над единым процессом воспитания и обучения.

Речь идет о формировании и развитии у учащихся нравственного, логического мышления, внимания, прилежания, сознательности, добросовестности, самостоятельности и трудолюбия в процессе воспитания и обучения, о развитии в сознании учащихся тяги к познанию, желания учиться (причем так, чтобы учащихся не нужно было принуждать, а они сами стремились узнать больше), достигая успехов усердием в непростом труде познания.

Если подходить с философских позиций, понятно главное: три процесса — обучение, воспитание и интеллектуально-нравственное развитие — должны быть единым, интегральным процессом. Согласно ст. 9 п. 6 Закона, основные общеобразовательные программы, учебные планы, рабочие программы учебных дисциплин (модулей) и др. материалы должны обеспечивать «духовно-нравственное развитие обучающихся». Это лишний раз указывает на правильность нашей мысли о необходимости выбора интегративного образовательного подхода, сочетающего воспитание, обучение и интеллектуально-нравственное развитие.

О субъективных проблемах. Говоря о таких проблемах, нельзя не сказать о том, что в их регулирование вмешаться проще. Для этого проблемы должны быть осмыслены, а построению системы образования и началу процесса воспитания, обучения и развития должен предшествовать *взвешенный процесс проектирования содержания воспитания, обучения и интеллектуально-нравственного развития*. За прошедшие 20 лет этому вопросу не было уделено должного внимания. Едва ли не 95% всех мер и нововведений, связанных с организацией системы образования, были направлены на решение правовых, экономических и организационно-технических вопросов. Нерешенной осталась задача проектирования содержания обучения, воспитания и развития, которые отвечали бы требованиям удовлетворения условий социальной нравственности и позволяли бы однозначно решать вопрос о том, как строить процесс воспитания, кого, чему и как следует обучать, чтобы в обществе жили атмосфера социальной этики и ее следствие — правосознание и законопослушание [16]. Нет сомнения, что именно *этическое начало должно составлять основу законов и законодательства в целом*, ведь еще И. Кант утверждал, что любой социальный закон рано или поздно выводит на решение этических проблем. Существует много причин нерешенности задачи проектирования содержания нравственного воспитания и развития. Одна из них, наиболее очевидная, в том, что есть препятствия, обусловленные допущением ряда некорректностей социально-этического и социально-правового характера. Рассмотрим их.

В посланиях президентов РФ Федеральному собранию РФ в последние 15 лет главная задача российской средней школы определялась как «раскрытие способностей каждого учащегося, воспитание личностей, готовых к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [9]. Из подобных инициатив было сделано несколько выводов, не отличающихся логикой и социально-правовой корректностью.

1. Выпускник должен получить знания, приобрести навыки, умения и обладать рядом компетентностей, причем в свете представлений об «инновационном образовании» предполагается, что это должно сделать выпускника школы (а позднее — вуза) не только востребованным на рынке труда [8] (как если бы безработица перестала существовать), но даже конкурентоспособным [13]. Более того, в свете зарубежного опыта так называемого адаптационного образования некоторые авторы всерьез говорят о необходимости ориентации обучения юных россиян на глобальный, т.е. зарубежный, рынок труда [1; 13]. На первый взгляд в свете предлагаемых обществу представлений о необходимости непременно адаптироваться к новым условиям демократии это звучит вполне логично. Однако уже здесь содержатся очевидные социально-этические и социально-правые неточности. Во-первых, никто не вправе отменить цели духовно-патриотического воспитания российской молодежи [10; 15]. Вот и Президент РФ В.В. Путин постоянно ориентирует учащихся на то, чтобы жить и работать в России. Во-вторых, выпускники-отличники вскоре заметят, что их одноклассники-троечники заняли (по родству или иначе) места хозяев в системе отношений на рынке труда. Более того, они будут пытаться нанять отличников, чтобы те выполняли за них всю сложную мыслительную работу по управлению производством, и очень постараются, чтобы те не имели за свой труд достойного вознаграждения. В-третьих, если на дворе капитализм, то никто не имеет права требовать от гражданина выхода на рынок труда. Если у него есть продуктивные коммерческие или иные идеи, то он сам имеет право организовать производство и нанимать людей. Другое дело, что у реализации этой задачи есть второе и третье дно, что нужен исходный капитал, что трудовой ресурс России ограничен, а бизнес может быть задавлен налогами. Но главное то, что гражданин свободен, поэтому сама постановка задачи «выпустить юношу, востребованного на рынке труда», является ложной.

2. Неоправданное требование формирования личностей даже не на этапе обучения в средней школе [18; 5; 11], а раньше: согласно ст. 18 Закона, «родители... обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте». Более того, высказано мнение о том, что представление о школе как об учреждении, в котором учащиеся приобретают воспитанность, знания и умения, «должно уйти в прошлое», «школа должна стать средоточием не только интеллектуальной, но, прежде всего, духовной, культурной и гражданской жизни школьника» [10. С. 31]. Несомненно, участие школьников в культурной, духовной и отчасти в гражданской жизни школы и общества необходимо. Но это все — общие слова. Проблема же заключается в том, что современная школа все менее способна воспитывать, давать знания и обеспечивать развитие умений.

Понятно, что желательно использовать потенциал системы среднего образования в целях постепенной подготовки формирования личностей [8]. Но требование «выпускать личностей» ставит перед средней школой неразрешимую задачу. Говорить о том, что из средней школы сегодня выходят личности, так же наивно, как утверждать, что Россия неожиданно завоевала мировое экономическое господство в системе глобальных транснациональных монополий. Между тем можно девальвировать само представление о том, какой должна быть *личность*. В последние два десятилетия нечто подобное активно делают СМИ, распространяя сведения, рассчитанные на юных и доверчивых граждан, идущие вразрез с классической системой знаний: инсинуации о кометах и метеорах, которые вот-вот уничтожат Землю (хотя еще в 1960-е гг. подобные крайне редкие катаклизмы можно было прогнозировать за миллион лет, но ведь молодежь-то об этом не знает), о несуществующем календаре майя, инопланетянах, домовых, предсказательницах судеб, о власти заговорщиков-сатанистов на Земле и т.п.

Еще одной некорректностью социально-этического и социально-правового характера является дезориентация школьников и студентов идеей исключительной талантливости детей. В последние годы активно распространяется ложь про выдающиеся способности детей-Х (детей-индиго). Расчет опять же на то, что массы не склонны мыслить системно и задуматься, например, над тем, куда деваются все те якобы вундеркинды с возрастом, а если никуда не деваются, то почему нет резкого прогресса в науках и технологиях.

Кроме того, ширится деятельность по реализации программ и проектов поддержки «просто талантливых детей». Однако талантливость оценивают все те же люди, причем в рамках старых как мир представлений: по способностям к игре на музыкальных инструментах, к пению, танцам, рисованию, сочинению стихов и прочим второстепенным занятиям. Общеизвестно, что программы современной средней школы таковы, что почти все уроки по основным дисциплинам за таких «талантливых» детей делают их родители. Увы, сегодня в России нет специалистов, которые способны разглядеть и оценить будущих великих математиков и выдающихся инженеров. Психологи делать это не могут: специфика «тестово-опросникового» образования не позволяет. В результате детей с действительно исключительными и очень нужными обществу способностями выделяют в спецклассы и школы «с уклоном», но по-прежнему не ценят. А тут еще другой казус: не секрет, что именно подлинно талантливые дети оказываются самыми несносными нарушителями дисциплины на уроках: им скучно слушать недостаточно образованных учительниц, когда-то приехавших с дальних полустанков и без экзаменов принятых в педагогические вузы, которые и сегодня испытывают дефицит абитуриентов. А ведь за таким отношением к педагогике кроется еще одна социально-правовая и социально-этическая некорректность.

Некорректности социально-этического и социально-правового характера с недавних пор стали проблемой вузов. В последние годы, включившись в увлекательные игры, объявленные модернизацией системы образования, многие вузы объявили себя федеральными, национальными исследовательскими и т.п. Руко-

водство таких вузов, недавно стимулировавшее научную деятельность преподавателей, вынуждено теперь поощрять научную деятельность студентов. Поскольку лабораторий не хватает, студентов заставляют хотя бы писать какие-нибудь статьи, за что одаривают незаслуженными стипендиями по 10—20 тыс. руб., а по окончании вуза немедленно предлагают поступить в аспирантуру. Однако какая может быть наука в студенческом возрасте, если даже в зрелом возрасте, к сорока-пятидесяти годам, до высот настоящей науки (в которой «липовые» ученые степени не помогают) созревают единицы из тысяч? Естественное отсутствие научных результатов администрации приукрашивают отчетами. Досадно, ведь подобная деятельность не способствует прогрессу науки. Но печальнее всего то, что в результате молодежь России оказывается в проигрыше: ее отучают трудиться, достигая успехов многолетним кропотливым трудом и усердием в труде. Таким образом, оказывается нарушенным такой важный нравственный критерий воспитания, как критерий сознательности. Между тем только общество сознательных граждан, воспитанных на понимании высоких целей, гуманистических ценностей и идеалов, важных для каждого гражданина и для общества в целом, может быть в полной мере безопасным. Формирование таких граждан и есть процесс формирования личностей.

О построении системы образования, воспитания и развития. Возможно ли позитивно изменить положение дел в отечественной системе образования, превратив ее в систему образования, воспитания и развития (СОВР)? Да, безусловно, возможно. Но такая деятельность не может обсуждаться в аспекте появления в стране «вариативного образовательного пространства» [2], главной целью которого с самого начала была, во-первых, возможность исключения из программ обучения дисциплин «неудобных (слишком сложных) для детей», а во-вторых, возможность получения документа об образовании без необходимости приобретения полноценных знаний и образованности. Деятельность по созданию СОВР не может быть ограничена такими формальными инновациями, как разработка новых образовательных стандартов для учащихся [3] или стандартов «становления» учителей в инновационном образовании [8]. Она не может быть ограничена той или иной отдельной общей, неконкретной идеей, например идеей социокультурной модернизации образования [4].

Позитивные изменения неизбежно потребуют вдумчивой доработки или переработки и, как следствие, перепроектирования всей системы образования. При этом специалистам в области дидактики, психологии, методик преподавания различных учебных дисциплин, этики предстоит под руководством специалистов в области смыслового системного анализа и синтеза решить ряд важнейших задач в целях совершенствования СОВР. В идеале предполагаемое совершенствование должно привести к созданию содержательной интегративной идейной основы СОВР.

Об условиях, при которых система образования, воспитания и развития приобретет содержательную интегративную идейную основу. Наличие у СОВР такой основы возможно лишь при выполнении следующих условий: 1) обеспече-

ние содержательности проектируемой СОВР с учетом тех социально значимых смысловых задач, решение которых она может и должна обеспечить; 2) обеспечение полноты СОВР (т.е. должного наличия всех составляющих, необходимых по смысловому содержанию СОВР и для возможности решения задач по предназначению СОВР); 3) обеспечение интегративности СОВР, причем не в смысле включения в СОВР каких-то дополнительных элементов, а прежде всего в смысле органичного сочетания всех основных составляющих СОВР в едином целом. В этом и заключается суть подлинной интеграции системы образования, воспитания и развития на современном этапе.

Итак, первым объектом доосмысления и перепроектирования должно стать содержание СОВР в различных аспектах. В числе таких аспектов: доосмысление содержания задач, обеспечивающих развитие СОВР; доосмысление содержания задач по воспитанию; доосмысление содержания задач по обучению; доосмысление содержания условий, обеспечивающих возможность успешной реализации программ воспитания и обучения.

О важнейших условиях совершенствования содержания СОВР. Как установлено нашими многолетними исследованиями, совершенствование содержания СОВР, а также успешность реализации программ воспитания, обучения и развития должны предполагать соблюдение следующих важнейших условий.

1. СОВР должна соответствовать подлинным общечеловеческим и гражданским ценностям и быть готовой к воспитанию таких ценностей в подрастающем поколении. К множеству важнейших воспитываемых ценностей относятся следующие качества и идеалы: гражданская честность, высокие чувства патриотизма, дружбы, интернационального братства, добротворной любви, идеалы подлинных знаний, благородства, свободы, подлинной демократии.

2. На протяжении всего процесса воспитания и обучения жизненные установки обучающихся и обучаемых должны соответствовать общечеловеческим ценностям и множеству основных критериев позитивного и конформного поведения.

3. Процесс воспитания и обучения, обеспечиваемый совершенной СОВР, должен иметь четко определенные и реалистичные (ограниченные) цели и задачи, детерминированные целями и потребностями общества. Например, личностей можно успешно воспитывать лишь при условии, если в обществе будут созданы препятствия любым формам несправедливости, обмана, насилия, эксплуатации, криминала и войн.

4. Процесс воспитания, обучения и развития, обеспечиваемый совершенной СОВР, должен быть комфортен для обеих сторон (обучаемых и обучающихся) в правовом, этическом и психологическом отношениях. Вот почему должны оцениваться и отслеживаться, во-первых, стремление и готовность педагога-воспитателя к самопожертвованию в служении обществу, а именно стремление и готовность посвятить себя делу воспитания и обучения подрастающего поколения; во-вторых, этика педагога-воспитателя, основанная на подлинном чувстве любви к детям; в-третьих, этика воспитуемого и обучаемого, его стремление и готовность учиться, принимая социальные ценности, постигая идеалы служения обществу и приобре-

тая знания, умения и компетентности, необходимые для такого служения. Исключительно важным является отслеживание внимания и прилежания учащегося на уроке как показателей готовности к служению.

5. Для поддержания процесса обучения и воспитания должна быть создана атмосфера креативного взаимодействия и сотрудничества сторон в интересах творчества, воспитания и формирования личностей обучаемых.

Итак, в настоящей статье были подвергнуты обсуждению вопросы содержательности и необходимости проектирования содержания деятельности по обучению, воспитанию и интеллектуально-нравственному развитию учащихся в процессе получения среднего образования. Авторы убеждены в том, что эти три вида деятельности должны образовывать единый, интегральный процесс формирования сознательности и нравственного облика обучаемых, который может обеспечить содержательность их личностей. Достижение этой цели видится как подлинная интеграция отечественной системы среднего образования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития в контексте принципов инновационности, конкурентоспособности и прогностичности // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: Материалы XX Всерос. науч. конф., 24—25 марта 2010 г. — Казань: Центр инновационных технологий, 2010. — С. 3—6. [*Andreev V.I.* Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya v kontekste printsipov innovatsionnosti, konkurentosposobnosti i prognostichnosti // Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: problemi innovatsionnosti, konkurentosposobnosti i prognostichnosti obrazovatel'nykh sistem: Materiali XX Vseros. Nauch. Konf., 24—25 marta 2010 g. — Kazan: Centr innovatsionnykh tehnologiy, 2010. — S. 3—6.]
- [2] *Асмолов А.Г.* Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России. — URL: http://rl-online.ru/articles/rl01_99/501.html (дата обращения: 19.04.13). [*Asmolov A.G.* Psihologiya XXI veka i rojdenie variativnogo obrazovatel'nogo prostranstva Rossii. — URL: http://rl-online.ru/articles/rl01_99/501.html (data obrasheniya: 19.04.13).]
- [3] *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22. [*Asmolov A.G.* Sistemno-deyatelnostniy pohod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. — 2009. — № 4. — S. 18—22.]
- [4] *Асмолов А.Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. — URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Стратегия-и-методология-социокультурной-модернизации-образования-с-приложениями.doc> (дата обращения: 19.04.13). [*Asmolov A.G.* Strategiya i metodologiya sotsioculturnoi modernizatsii obrazovaniya. — URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/Стратегия-и-методология-социокультурной-модернизации-образования-с-приложениями.doc> (data obrasheniya: 19.04.13).]
- [5] *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2004. [*Bondarevskaya E.V.* Teoriya i prakrika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. — Rostov n/D.: Izd-vo Rostovskogo ped. Un-ta, 2004.]
- [6] Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» // Российская газета. — № 13. — 23.01.1996. [*Zakon Rossiyskoi Federatsii ot 10.07.1992 № 3266-1 “Ob obrazovanii”* // Rossiyskaya gazeta. — № 13. — 23.01.1996.]

- [7] Кирилина Т.Ю. Становление социологии морали социолого-исторический анализ: Автореф. дисс. ... д-ра соц. наук. — М., 2009. [Kirilina T.U. Stanovlenie sotsiologii morali sotsiologo-istoricheskiiy analiz: Avtoref. diss. ... d-ra sots. nauk. — М., 2009.]
- [8] Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. — Чита: ЗабГПУ, 1999. [Klimenko T.K. Toeriticheskie osnovi stanovleniya budushogo uchitelya v innovstsiionnom obrazovanii. — Chita: ZabGPU, 1999.]
- [9] Медведев Д.А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации (2009). — URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979> [Medvedev D.A. Poslanie Federalnomu Sobraniyu Rossiyskoy Federatsii (2009). — URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>]
- [10] Саратовцева Н.В. Направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи // Интеграция образования. — 2010. — № 3. — С. 31—35. [Saratovtsiva N.V. Napravleniya duhovno-patrioticheskogo vospitaniya rossiyskoi molodeji // Integratsiya obrazovaniya. — 2010. — № 3. — S. 31—35.]
- [11] Сериков В.В. Личностно-ориентированное обучение // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 16—21. [Serikov V.V. Lichnostno-orientirovsnnoe obuchenie // Pedagogika. — 1994. — № 5. — S. 16—21.]
- [12] Толстой Л.Н. О воспитании (ответ на письмо В.Ф. Булгакова) // Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1989. [Tolstoy L.N. O vospitanii (otvet na pismo V.F. Bulgakova) // L.N. Tolstoy. Pedagogicheskie sochineniya. — М.: Pedagogika, 1989.]
- [13] Трегубова Т.М. Адаптационно-образовательный потенциал зарубежного опыта и подготовка конкурентоспособных специалистов // Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. [Tregubova T.M. Adaptatsionno-obrazovatelniy potentsial zarubejnogo opita i podgotovka konkurentosposobnih spitsialistov // Molodej i rinok truda: konkurentosposobnost v sovremennih sotsialno-ekonomicheskikh usloviyah. — Omsk Izd-vo OmGPU, 2006.]
- [14] Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». [Federalniy zakon № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Ob orazovanii v Rossiyskoi Federatsii».]
- [15] Чернышов М.Ю. Все — во имя безопасности России: Вдохновляющие инициативы Президента и шесть их важнейших социально-правовых результатов. — М.: Наука и право, 2010. [Chernishev M.U. Vse — vo imya bezopasnosti Rossii: Vdohnovlyaushie initsiativi. — М.: Nauka i pravo. 2010.]
- [16] Чернышов М.Ю. Безопасность России в аспекте тенденций и перспектив развития системы образования, воспитания и формирования личностей // Известия Академии педагогических и социальных наук. — 2011. — Вып. XIV. — С. 107—117. [Chernishev M.U. Bezopasnost Rossii v aspecte tendenctiy i perspective razvitiya sistemi obrazovaniya, vospitaniya i formirovaniya lichnostey // Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh i sotsialnih nauk. — 2011. — Vip. IV. — S. 107—117.]
- [17] Чернышов М.Ю. Гносеологические аспекты познания и проблемы формирования мышления и личностей учащихся // Философия образования. — 2012. — № 3. — С. 27—32. [Chernishov M.U. Gnoseologicheskie aspekti poznaniya I problemi formirovaniya mishleniya i lichnostei uchashihsyа // Filosofiya obrazovaniya. — 2012.]
- [18] Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — № 3. — С. 27—32. [Yakimanskaya I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoi shkole. — М.: Sentyabr, 1996. — № 3. — S. 27—32.]

EDUCATION, UPBRINGING AND INTELLECTUAL-MORAL DEVELOPMENT IN RUSSIAN SCHOOLS: THEIR PITHINESS AND THE NECESSITY OF PLANNING OF THE CONTENT

**M.Yu. Chernyshov¹, A.M. Zhuravleva²,
G.Yu. Chernyshova³**

¹Foreign Languages Chair
Irkutsk Scientific Center
Siberian Branch of Russian Academy of Sciences
Lermontova str., 134, Irkutsk, Russia, 664033

²Secondary school No. 861
Chertanovskaya str., 42, Moscow, Russia, 117750

³Foreign Languages Chair
Irkutsk State Linguistic University
Lenin str., 8, Irkutsk, Russia, 664003

The issues related to both pithiness and the necessity of projecting the content in the activity related to education, upbringing and intellectual-moral development of schoolchildren in the process of secondary education are discussed. These three kinds of activity are considered as those forming an integrated process bound up with formation of the true consciousness and moral status of schoolchildren, which shall provide for the pithiness of their personalities. Achievement of this goal is considered as the process of true integration of the Russian system of secondary education.

Key words: integration of the education system; innovation approach; formation of consciousness; intellectual-moral development; pithiness of personality.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РКИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЮРИСТОВ-МАГИСТРАНТОВ (начальный этап обучения)

С.С. Аду, Я.Н. Аду

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

Кафедра международного права
Юридический факультет
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье изложена концепция пособия для иностранных учащихся, поступающих в дальнейшем в магистратуру юридического факультета, предназначенного для формирования профессионально-коммуникативной компетенции, представлена система упражнений.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, профессионально ориентированная лингводидактика, обучение русскому языку иностранных юристов-магистров, учебник по РКИ.

В настоящее время политика в области международного образования направлена на привлечение иностранцев в вузы, создание благоприятных условий для их обучения. В связи с увеличением доли иностранных студентов, принимаемых в магистратуру и аспирантуру с обучением на русском языке, одной из важнейших задач подготовительных факультетов высшей школы является повышение качества образовательных программ языковой подготовки, в частности программ подготовки иностранных учащихся, которые продолжают свое обучение в магистратуре на русском языке.

Основная цель обучения магистрантов и аспирантов на подготовительном факультете — овладение русским языком как иностранным для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере. Программа по русскому языку для иностранных студентов специальности «Юриспруденция» (II сертификационный уровень) определяет следующие ситуации общения, в которых сту-

дент-иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи:

— в учебной сфере (лекция, семинар, практическое занятие, консультация, зачет, экзамен);

— в учебно-научной и профессиональной сфере (заседание научного студенческого сообщества, научно-практический семинар, конференция, обсуждение и защита курсовой, дипломной работы) и др. [3. С. 9].

При сжатых сроках обучения иностранцам — магистрантам и аспирантам необходимо овладеть русским языком на уровне, близком ко II сертификационному уровню, и перевести на русский язык уже сформированные на родном языке научные знания. Задача практически невыполнимая, если учитывать тот факт, что из-за поздних сроков заезда далеко не всегда учебный процесс начинается вовремя.

На кафедре русского № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов разработано учебное пособие по русскому языку для иностранных юристов-магистров, поступающих в дальнейшем в магистратуру, оно также может быть использовано при работе с иностранцами, поступающими в аспирантуру юридического факультета [1; 2]. При создании данного пособия авторы опирались на методическую концепцию, реализованную в учебниках по научному стилю речи «Русский язык будущему инженеру» (авторы: Е.В. Дубинская и др.) и «Русский язык будущему экономисту» (авторы: Е.В. Дубинская, Л.П. Пай), делая акцент на формировании умений аудирования, скоростной записи звучащего текста и т.д.

В учебном пособии «Русский язык для магистрантов-юристов» отбор, систематизация и методическая интерпретация языкового и речевого материала осуществляется на базе принципов функционально-коммуникативной лингвистики и коммуникативно-деятельностной методики.

Пособие предназначено для обучения аспектам русского языка и видам речевой деятельности с целью формирования общенаучной и коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере, начиная с 8-й недели первого семестра. Учебный материал пособия рассчитан на 120—140 часов учебного времени, включая время на обязательные контрольные задания.

Учебное пособие «Русский язык для магистрантов-юристов» характеризуется коммуникативной направленностью и реализует цель: научить студентов понимать звучащий и письменный текст; участвовать в диалоге в пределах языкового и речевого материалы, данного в пособии, строить небольшие высказывания на определенной теме; выделять основную информацию из письменного и звучащего текста, записывать ее.

В основу уроков положен тематический принцип. Авторы предприняли попытку решить проблему преемственности в обучении, ориентируясь на программу первого года обучения в магистратуре юридического факультета, поэтому содержание текстов в пособии связано с актуальными проблемами современного права, изучаемыми юристами в магистратуре. Кроме того, в связи с тем, что в ма-

гистратуру могут поступать иностранцы, не имеющие юридической специальности, например экономисты, представляется необходимым включить изучение таких тем, как «Понятие права», «Нормы права», «Система права», «Источники права», «Функции государства». Данные темы не являются предметом специального изучения в магистратуре, но без базовых понятий дальнейшее овладение специальностью невозможно, поэтому представленное в настоящей статье учебное пособие в некоторой степени восполняет этот пробел в знаниях магистрантов, не являющихся юристами.

Первую часть указанного пособия составляют «Книга для студента» и «Книга для преподавателя». «Книга для студента» включает в себя шесть уроков, поурочный словарь (с переводом на английский и французский языки).

Каждый урок содержит предтекстовые задания, целью которых является формирование языковой компетенции, притекстовые задания, тексты, а также после-текстовые задания, направленные на формирование коммуникативных умений. Некоторые уроки включают в себя дополнительные тексты, тематически связанные с основным текстом урока, а также задания к ним.

«Книга для преподавателя» содержит задания для развития навыков аудирования, записи со слуха, контроль и учебно-календарный план по научному стилю речи, содержащий перечень учебного материала, информацию о последовательности и формах его предъявления в первом семестре обучения.

Рассмотрим подробнее систему заданий, реализованную в учебном пособии «Русский язык для магистрантов-юристов». Уроки в «Книге для студента» открывает введение основной лексики урока списком, при этом количество новых слов увеличивается от урока к уроку (от 13 до 29 слов). В процессе апробации материалов было установлено, что многократное повторение новых слов при выполнении разного рода заданий урока позволяет усвоить их в полном объеме.

Каждый урок структурирован по направлениям работы: «Фонетические задания», «Лексико-грамматические задания», «Контроль урока».

Раздел «Фонетические задания» содержит упражнения для тренировки и закрепления фонетических навыков и умений. Фонетические упражнения направлены на коррекцию слухо-произносительных навыков на материале научного стиля речи в объеме программы подготовительного факультета (элементарный, базовый и первый сертификационный уровень обучения). Так, каждый урок содержит фонетические упражнения для коррекции произношения наиболее трудных звуков, сочетания согласных; отработки ритмики сложных слов; овладения правилами ударения в словах (фиксированного и подвижного); изучения основ синтагматического членения (выделения синтагм субъекта, предиката, времени, условия и т.д.); на слитное чтение слов в словосочетаниях и др.

В раздел «Фонетические задания» включены упражнения, отрабатывающие некоторые типичные изменения ритмических структур при образовании грамматических форм слова. Каждая изучаемая структура выводится последовательно на уровень словосочетания, предложения и текста. Интонационные упражнения ориентированы на закрепление произношения основных типов интонационных конструкций.

Раздел «Лексико-грамматические задания» представляют упражнения, направленные на формирование навыков правильного грамматического оформления высказывания, а также текст и послетекстовые задания. Грамматические структуры в виде таблиц и комментариев, а также упражнения направлены на отработку введенных грамматических структур на лексическом материале урока. Лексико-грамматический материал формирует знания и умения решать различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере.

Предтекстовые задания в определенной степени снимают трудности, которые могут возникнуть при чтении текста, тренируют учащихся в употреблении лексико-грамматических конструкций, характерных для данного текста. Для чтения предлагаются адаптированные учебные тексты, раскрывающие актуальные проблемы современного права. Вопросы и задания к текстам формируют умения изучающего чтения, а также чтения с общим охватом содержания, позволяет развивать навыки быстроты чтения, понимания и извлечения информации.

Важным этапом работы с текстом является обучение ориентированию в содержании текста, выделению главной информации и умению представлять его в виде схемы, плана, тезисов, на основе которых учащийся строит монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера. Обучение устному пересказу развивает практические навыки владения русским языком.

Система послетекстовых заданий включает в себя упражнения, обучающие трансформации грамматических моделей, образованию отглагольных существительных, употреблению словосочетаний по типу согласования, управления и приыкания и др.

Навыки письма формируются в процессе письменного выполнения заданий, в том числе написания тренировочных диктантов. Они вырабатывают у студентов умение делать достаточно объемные записи в правильном грамматическом оформлении, служат развитию навыков скорописи. К концу первого семестра обучения магистранты должны писать со скоростью 70 знаков в минуту. Это создает хорошую базу для обучения скоростной записи с использованием сокращения слов и способствует запоминанию новых слов.

Отличительной особенностью представленного учебного пособия по научному стилю речи для юристов-магистрантов является система заданий, направленных на развитие навыков аудирования и письма. На эти виды работ отводится значительная часть учебного времени. Наиболее важными являются задания на увеличение объема памяти, умение понять истинность или ложность высказывания, аргументировать свой ответ, а также задания на выработку навыка скорописи, способствующие подготовке студентов к слушанию и записи лекций.

Необходимой составной частью процесса работы с пособием являются контрольные задания, предлагаемые после каждого урока и расположенные в «Книге для преподавателя». Каждый контроль включает в себя пересказ одной-двух частей текста с опорой на план и наиболее важные слова (не наизусть, а свободном изложении) и ответы на несколько вопросов преподавателя; письменное изложение других частей текста в кратком виде; диктант, обобщающий главную информацию текста и предъявляющий определенные требования к скорописи студента.

Таким образом, структура уроков, система представленных в учебном пособии упражнений направлены на развитие речевых умений и навыков во всех видах речевой деятельности магистрантов-юристов в учебно-научной сфере общения и способствует формированию коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аду С.С., Аду Я.Н. Русский язык для магистрантов-юристов: Учеб. пособие по научному стилю речи для изучающих русский язык как иностранный. Книга для студента. — Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2012. [Adu S.S., Adu Y.N. Russkiy yazik dlya magistrantov-uristov. Ucheb. posobie po nauchnomu stilu rechi dlya izuchaushih russiky yazik kak inostran-niy. Kniga dlya studenta. — Voronej: NAUKA-UNIPRESS, 2012.]*
- [2] *Аду С.С., Аду Я.Н. Русский язык для магистрантов-юристов: Учеб. пособие по научному стилю речи для изучающих русский язык как иностранный. Книга для преподавателя. — Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2012. [Adu S.S., Adu Y.N. Russkiy yazik dlya magistrantov-uristov. Ucheb. posobie po nauchnomu stilu rechi dlya izuchaushih russiky yazik kak inostran-niy. Kniga dlya prepodavatela. — Voronej: NAUKA-UNIPRESS, 2012.]*
- [3] *Новикова М.Л. Программа по русскому языку для иностранных студентов специальности «Юриспруденция»: Учебно-профессиональный модуль. II сертификационный уровень единой «Лингводидактической программы РУДН по РКИ». — М.: Изд-во РУДН, 2012. [Novikova M.L. Programma po russkomu yaziku dlya inostrannih studentov spetsialnosti «Uris-prudentsiya»: Uchebno-professionalniy modul. II sertifikatsionniy uroven edinoj «Lingvodi-dacticheskoy programmi RUDN po RKI». — M.: Izd-vo RUDN, 2012.]*

THE TEACHING BOOK OF RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN MASTERS STUDENTS

S.S. Adu, Y.N. Adu

Department of Russian language 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, 117198

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

The article deals with the concept of handbook allowing professional communicative competence for foreign master students of the faculty of law.

Key words: teaching method of Russian language as foreigner, professional orientation of the linguistic, teaching Russian language to foreign master student of law, book for Russian language as foreigner.

АДАПТАЦИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» К ВОСПРИЯТИЮ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

М.А. Березняцкая

Кафедра русского языка

Инженерный факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассмотрены основные проблемы, связанные с преподаванием курса «Русский язык и культура речи» в иностранной аудитории. Обоснована необходимость адаптации данного курса к восприятию иностранными учащимися. Проанализированы основные типы лексических ошибок в речи студентов-иностранцев. Предложена методика обучения лексическим нормам современного русского языка.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, курс «Русский язык и культура речи» для иностранцев, русский язык как иностранный, лексические ошибки, лексические нормы.

Сегодня курс «Русский язык и культура речи» является обязательной дисциплиной во многих вузах России. Государственным стандартом этой дисциплины определены актуальные аспекты языковой подготовки специалистов в технических вузах: нормативный, коммуникативный, этический. Нормативный аспект предполагает изучение орфоэпических, лексических, морфологических, словообразовательных и синтаксических норм как базы правильного письма и говорения. Коммуникативный аспект включает изучение функциональных стилей и особенностей их использования в учебной, научной и деловой сферах деятельности. Этический аспект нацелен на знакомство с правилами русского вербального и невербального этикета. Включение этих аспектов в обязательный минимум программы дисциплины «Русский язык и культура речи» предусматривает развитие и совершенствование языковой и профессионально-коммуникативной компетенции учащихся в учебно-профессиональной и официально-деловой сферах общения.

Как известно, содержание стандарта этой дисциплины ориентировано на носителей языка, поэтому при организации учебного процесса по дисциплине необходимо учитывать тот факт, что курс «Русский язык и культура речи» изучается иностранными студентами совместно с российскими студентами. Иностранные студенты приступают к изучению дисциплины на первом курсе основных факультетов, т.е. после окончания довузовского этапа обучения, и их лингвистическая, коммуникативная и межкультурная компетенции соответствуют I сертификационному уровню. Опыт преподавания этой дисциплины иностранным учащимся первого курса убедительно показывает, что этих знаний иностранцам для усвоения программы курса совершенно недостаточно, они с большим трудом ориентируются в языковом материале курса, особенно те, кто не проходил этап предвузовской подготовки.

Поэтому, на наш взгляд, содержание курса «Русский язык и культура речи», несмотря на схожие цели и задачи, должно качественно отличаться в зависимости от контингента учащихся — русскоязычная это или иностранная аудитория. Для носителей языка нормативный аспект культуры речи становится одним из важнейших, так как предполагает знание литературных норм и умение их применять в речи. Российским студентам необходимо знание правил использования языковых единиц в литературной речи (правильно *класть*, а не *ложить*; *инженеры*, а не *инженера*; *созво́нимся*, а не *созво́нимся*; *заведующий кафедрой*, а не *кафедры*; *согласно приказу*, а не *приказа*; *возможность предоставилась*, а не *представилась* и т.д.). Иностранные учащиеся еще на довузовском этапе обучения усваивают нормы устной и письменной речи. Как показывает практика, студенты-иностранцы более грамотные, чем их русскоязычные сверстники, так как, занимаясь русским языком как иностранным, они воспринимают одновременно звуковой и графический образ слова, учатся одновременно говорить, читать и писать. Поэтому для иностранных учащихся в процессе изучения данного курса наиболее значимым становится коммуникативный аспект речевой подготовки, в соответствии с требованиями которого иностранцы должны овладеть функциональными разновидностями языка, а также ориентироваться на прагматические условия общения, которые существенно влияют на выбор и организацию речевых средств. Не менее важным для иностранных студентов является этический аспект культуры речи, который предполагает соблюдение норм общения и поведения. В каждом обществе существуют свои этические нормы поведения. Иностранец, попадая в русскую среду, часто, не желая того, выглядит бестактным, привнося в эту среду свой речевой этикет. Поэтому обязательным условием хорошего владения русским языком является знание его этических норм.

В связи с этим возникает необходимость в проведении отдельных занятий для иностранных учащихся и адаптации курса «в соответствии со следующими задачами:

- 1) преодоление трудностей разных языковых уровней, характерных для иностранной аудитории в целом;
- 2) преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника);
- 3) формирование лингвокультурологической компетенции с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков;
- 4) предупреждение так называемого культурного шока, возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации» [1. С. 3].

Весь теоретический материал на занятиях по русскому языку и культуре речи целесообразно подавать в основном в виде таблиц с минимальным содержанием языковых сведений о нормах современного русского литературного языка и различных функциональных стилях.

Стоит отметить также, что и весь языковой материал, используемый в ходе занятий, следует адаптировать к восприятию иностранной аудиторией. Практи-

ческие задания должны быть направлены в основном на обогащение словарного запаса, необходимого для развития будущего специалиста, закрепление грамматических и синтаксических конструкций, характерных для определенных ситуаций общения, развитие речевой культуры и усвоение правил речевого этикета.

При проведении занятий по русскому языку и культуре речи для иностранных учащихся пристальное внимание следует уделить также коррективке разного рода ошибок на всех уровнях языка (произносительных, лексических, синтаксических и стилистических).

Как показывает практика, чаще всего иностранный студент пытается подстроить русский язык под систему своего языка или другого языка, носителем которого он является. В этом случае в его речи неизбежны системные ошибки. В.Г. Касарова в своей статье «Речевые ошибки иностранных студентов и их причины» отмечает, что однотипные нарушения норм русского языка основаны на давлении языковой системы, и описывает следующие типы системных ошибок:

«1. Ошибки типа „заполнение пустых клеток“. Так, существительное *мечта* не имеет формы родительного падежа множественного числа, прилагательное *синий* не используется в краткой форме (ср. *красен, зелен*), не образуются многие теоретически возможные причастия и деепричастия. Во всех этих случаях возникают ненормативные образования.

2. Ошибки типа „выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой“. Ср. *украсить* — *украшать*, но *раскрасить* — *раскрашивать*. В речи студентов возможны ошибки типа *раскрашать* и *украшивать*.

3. Ошибки типа „устранение фактов, чуждых языковой системе“. Явления, противоречащие современной системе или не согласующиеся с ней, иностранные студенты часто меняют, упрощая их, подстраивая под более системные. Корректируется морфемная структура слов, в которых имеются, с точки зрения современного языка, какие-либо аномалии в области формо- и словообразования (*человек* — *человеки* вместо *человек* — *люди* или *разбудить* — *разбудиться* вместо *разбудить* — *проснуться*).

Часты в речи иностранных студентов и случаи „композиционного сбоя“, то есть нарушения лексической и синтаксической сочетаемости. Например, неверно построенное предложение „*Мы познакомились с преподавателями, у которой я учился*“. Причины ошибки в данном предложении психологические: в сознании студента. Данное представление подменилось другим, представление преподавателей заменилось представлением преподавательницы» [2. С. 118—123].

На наш взгляд, одним из самых распространенных типов ошибок иностранных студентов является нарушение лексических норм русского литературного языка. Многие российские исследователи-методисты отмечают, что в учебниках последних лет очень мало внимания уделяется характеристике и анализу лексических ошибок. И сегодня не потеряло своей значимости высказывание о том, что в учебном процессе и при оценке работы студентов-иностранцев нет четкого и обоснованного с научно-методической стороны подхода к вопросу об откло-

нениях от лексической нормы. Очень часто недооцениваются и не принимаются во внимание лексические ошибки, нарушающие лексическую систему и норму русского языка и ведущие к непониманию русской речи. Эта проблема становится актуальной на продвинутом этапе обучения, когда иностранные учащиеся имеют уже достаточно большой словарный запас. Решать эту проблему можно и нужно в процессе преподавания и изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

Формирование лексических навыков является одной из важнейших задач продвинутого этапа обучения. Именно знание русской лексики и умение употреблять ее в собственной речи определяет «степень владения русским языком как средством коммуникации» [3. С. 66—67].

В работах российских исследователей-методистов существуют различные классификации лексических ошибок. Например, ученый-методист Н.Н. Рогозная выделяет три типа ошибок, в зависимости от типа доминирующей интерференции [4. С. 200]; Т.М. Балыхина выделяет семь типов лексических ошибок в зависимости от языковой причины их возникновения.

«1. Ошибки может породить не устраненная контекстом многозначность, например: *За короткий срок он смог проявить себя как человек грамотный.* Слово «грамотный» имеет два значения: 1) „умеющий читать и писать, образованный“, 2) „обладающий специальными знаниями в какой-либо области“.

2. При неправильном словоупотреблении могут возникнуть ошибки в выборе синонима, например: *Имя писателя Льва Николаевича Толстого знакомо во многих странах мира.*

3. Лексической ошибкой является неправильный выбор контрастного слова при противопоставлении, например: *Я люблю не только солнечную погоду, но и ветреную.* Слова «солнечную» и «ветреную» не составляют антонимической пары. Для слова «солнечную» антонимом является слово «пасмурную», а для слова «ветреную» — «тихую».

4. Путаница в употреблении омонимичных слов также относится к неправильному словоупотреблению, например: *Мы решили оставить именно этот вариант ответа.* Из контекста неясно, что же было решено: отклонить вариант или, наоборот, принять его.

5. Неразличение (смешение) паронимов в речи также относится к неправильному словоупотреблению, например: *В таких случаях я обычно взглядываю в «Философский словарь».* Глагол «взглянуть» обычно имеет при себе дополнение с предлогом «на» (взглянуть на кого-нибудь или на что-нибудь), а глагол «заглянуть» (быстро или украдкой посмотреть куда-нибудь, взглянуть с целью узнать, выяснить что-нибудь), который необходимо употребить в представленном предложении, имеет дополнение с предлогом «в».

6. Нарушение лексической сочетаемости: *глубокое лето, глубокое утро, глубокая зрелость, сильно рекомендую* вместо *настоятельно рекомендую*.

7. Неоправданное употребление заимствованных слов: *Я хорошо помнил модуляции ее голоса* (вместо: *как звучал ее голос*)» [5. С. 167].

Основываясь на данной классификации, можно с уверенностью сказать, что лексические ошибки заключаются в нарушении точности, ясности, логичности словоупотребления и связаны с семантикой русского слова.

В процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» студенты-иностранцы узнают, что в русском языке есть лексическая сочетаемость, однозначные слова, многозначные слова — слова с прямым и переносным значениями, синонимы, омонимы, антонимы, паронимы. Например, ошибочным является:

— употребление слова в несвойственном ему значении (без учета его семантики): *Начался дождь, а у меня не было парашюта* (т.е. зонтика); *поставьте шапку на полку*;

— нарушение лексической сочетаемости: *Я съел лекарство*; *В субботу я мыл одежду*.

Таким образом, при изучении лексических норм следует обратить внимание студентов-иностранцев на предметную (знание предмета речи), понятийную (знание значения употребляемых в речи слов) и логическую точность речи.

Более подробно следует остановиться на одной из особенностей русской лексической системы — наличии большого количества многозначных слов. Основная сложность, с которой студенты-иностранцы сталкиваются при изучении лексической многозначности, заключается в том, что им трудно понимать словарные толкования полисемичных слов. Например, слово «номер» имеет в русском языке семь значений: номер дома, свежий номер газеты, туфли двадцать третьего номера (разг.), двухместный номер в гостинице, табельный номер, эстрадный номер, выкинуть номер или пустой номер (разг.-сниж.). Поэтому очень важным становится умение упрощать такие толкования, устанавливать семантическую связь между разными значениями одного и того же слова, находить семантические различия и употреблять многозначные слова в контексте.

Особое внимание иностранных студентов следует обратить на тот факт, что в русском языке очень много слов-интернационализмов. Интернациональные слова, полностью совпадающие по значению, встречаются достаточно редко (*протест* — *protest* (англ.), *интервью* — *interview* (англ.), *контракт* — *contract* (англ.), *кондуктор* — *conductor* (англ.) и др.). Между тем слова, ассоциируемые и отождествляемые (благодаря сходству в плане выражения) в двух языках, в плане содержания или по употреблению не полностью соответствуют или совсем не соответствуют друг другу (*магазин* — *magazine* (англ.) — *журнал*; *лист* — *list* (англ.) — *список*; *симпатичный* — *sympathetic* (англ.) — *симпатический*, т.е. чувствительный, восприимчивый к влиянию и др.). Именно поэтому слова такого типа получили во французском языкознании название *faux amis du traducteur* — «ложные друзья переводчика».

Чтобы избежать ошибок при употреблении русских слов с интернациональной основой, необходимо знать оттенки их значений, стилистическую окраску и типичный для каждого слова контекст, например: *спор* — *дискуссия*, *перерыв* — *антракт*, *случай* — *инцидент*, *знак* — *символ*, *число* — *номер*.

Лексическая система русского языка отличается также большим количеством паронимов, употребление которых связано с лексической сочетаемостью, стилистической и экспрессивной окраской. По аналогии с «ложными друзьями переводчика» паронимы иногда называются «ложными братьями». Прилагательные-паронимы представляют особую трудность для студентов-иностранцев, потому что характеризуются высокой частотностью, стилистической неограниченностью, семантической ценностью, широкой сочетаемостью и большим словообразовательным потенциалом, однако недостаточно отражены в словарных источниках и средствах обучения РКИ. «Все паронимы можно условно разделить на две группы:

1) паронимы, имеющие интернациональный корень и часто переводимые на родной язык (язык-посредник) одним словом, например: *артистичный* — *артистический* — *artistic* (англ.); *дипломатичный* — *дипломатический* — *diplomatic* (англ.); *район* — *регион* — *region* (англ.); *эффективный* — *эффектный* — *effective* (англ.);

2) паронимы, имеющие русский корень и не всегда переводимые на родной язык (язык-посредник) разными лексемами, например: *будний* — *будничный*, *человеческий* — *человечный* — *человечий*» [1. С. 99].

Это поможет иностранным учащимся усвоить такое сложное и в то же время интересное речевое явление в русском языке, как паронимия.

Стоит обратить внимание иностранных студентов и на то, что при выборе слова важно учитывать не только его значение, но и лексическую сочетаемость (способность слов соединяться друг с другом). Как известно, именно лексическая сочетаемость слов вызывает у студентов-иностранцев серьезные трудности. Например, глагол *открыть* (видовая пара *открывать* — *открыть*) реализуется в словосочетаниях *открыть дверь*, *открыть книгу*, в то время как в научном стиле встречается словосочетание *открыть закон* (*Ломоносов открыл закон сохранения массы вещества*). В последнем случае невозможно противопоставление глаголов *открыть* — *закрывать*, характерное для нейтрального стиля.

Студентам-иностранцам в процессе изучения курса «Русский язык и культура речи» также необходимо постоянно увеличивать свой словарный запас и уметь пользоваться всеми богатствами лексики русского языка, чтобы добиться максимальной выразительности речи. Уместное использование в конкретной коммуникативной ситуации синонимов, передающих различные смысловые, эмоциональные и стилистические оттенки, антонимов и образных фразеологизмов, отражающих глубоко народный, самобытный характер русского языка делает речь иностранного студента точной, яркой и разнообразной.

Слушая русскую речь в быту, по радио, телевидению, читая газеты и книги на русском языке, иностранные студенты нередко встречаются с русской фразеологией. Незнание ее значительно затрудняет восприятие смысла прочитанного или услышанного, поэтому студентам-иностранцам необходимо постоянно расширять круг уже знакомых, изученных устойчивых словосочетаний.

В первую очередь нужно обратить внимание иностранных студентов на фразеологизмы, образующие полные эквиваленты или имеющие некоторые расхождения в других языках, например: *с головы до ног* (мн. ч.) и *from head to foot* (ед. ч.) (англ.); *длинный язык (у кого)* и *to have a long tongue* (англ.); *дрожит как осиновый лист* и *to shake like a leaf* (отсутствует *осиновый*) (англ.); *играть в кошки-мышки* и *to play cat and mouse* (*играть в кошку и мышку*) (англ.). Затем следует перейти к фразеологизмам, имеющим частичные эквиваленты, одинаковое значение и стилистическую окраску, но различающиеся внутренней формой и составом лексических компонентов, например: *родиться в сорочке* и *to be born under a lucky star* (*родиться под счастливой звездой*) (англ.); *вставать с петухами* и *to rise with the lark* (*вставать с жаворонком*) (англ.).

Следовательно, соблюдение лексических норм является важнейшим условием правильной, точной и выразительной речи.

Таким образом, правильная организация занятий по русскому языку и культуре речи, адаптация теоретического и языкового материала данного курса для студентов-иностранцев, а также анализ и корректировка разного рода ошибок на всех уровнях языка помогает перейти иностранным учащимся на более высокий уровень коммуникативной компетенции. Именно изучение «комплексной» дисциплины «Русский язык и культура речи» дает возможность иностранным студентам овладеть синтезом речевой деятельности и лексико-грамматическими средствами их воплощения в учебно-научном, деловом, профессиональном общении, что, в свою очередь, развивает их коммуникативную компетентность, готовит к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Серова Л.К. Русский язык и культура речи. Учеб. пособие для студентов-иностранцев. — М.: Изд-во РУДН, 2009. [Buditseva M.B., Novikova N.S., Serova L.K. Russkiy yazyk i kultura rechi. Ucheb. posobie dlya studentov-inostrantsev. — М.: Izd-vo RUDN, 2009.]
- [2] Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // Гуманитарные науки. — 2003. — № 21. [Kasarova V.G. Rechevie oshibki inostrannih studentov i ih prichini // Gumanitarnie nauki. — 2003. — № 21.]
- [3] Мисири Г.С. Лексическое зеркало ошибок (на материале русской речи студентов-иностранцев) // Лингвометодические основы преподавания русского языка как иностранного: Сб. науч. тр. — М., 1985. [Misiri G.S. Leksicheskoe zerkalo oshibok (na materiale russkoi rechi studentov-inostrantsev) // Lingvometodicheskie osnovi prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Sb. nauch. tr. — М., 1985.]
- [4] Rogoznaya N.N. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. — Иркутск: Иркутская областная типография № 1, 2001. [Rogoznaya N.N. Lingvisticheskiy atlas narusheniy v russkoy rechi inostrantsev. — Irkutsk: Irkutskaya oblastnaya tipografiya № 1, 2001.]
- [5] Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие для преподавателей и студентов. — М.: Изд-во РУДН, 2007. [Balikhina T.M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): Ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov. — М.: Izd-vo RUDN, 2007.]

«RUSSIAN LANGUAGE AND LANGUAGE CULTURE» COURSE ADOPTION FOR FOREIGN STUDENTS' PERCEPTION

M.A. Bereznyatskaya

Russian Language Department
of Engineering Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Ordzhonikidze str., 6, Moscow, Russia, 117198

Main issues of «Russian language and language culture» course teaching for foreign students reviewed. Justified requirement of the course adoption for foreign students' perception. Basic types of lexical mistakes in foreign students' speech analyzed. Methods of modern Russian language lexical norms teaching proposed.

Key words: communicative competence, course of «Russian language and language culture» for foreign students, Russian as a foreign language, lexical mistakes, lexical norms.

КУРС «КУЛЬТУРА НАУЧНОЙ И ДЕЛОВОЙ РЕЧИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова,
Н.С. Новикова

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

В статье ставится вопрос о необходимости создания специального курса культуры научной и деловой речи, ориентированного на иностранных учащихся, и предлагается структура такого курса.

Ключевые слова: деловое общение, речевое общение, культура русской речи, русский язык как иностранный, учебное пособие для иностранцев.

Как известно, для адекватного понимания людьми друг друга при речевом общении в сознании каждого из коммуникантов существует некая коммуникативная норма, которая позволяет им совместно строить коммуникативное пространство. Освоение этой нормы происходит на уроках иностранного языка, где главной задачей преподавателя является формирование у учащегося коммуникативной компетенции — знания того, *что* говорить в определенных ситуациях и *как* говорить, чтобы, с одной стороны, быть правильно понятым и, с другой стороны, выглядеть максимально естественно с точки зрения речевого поведения в реальных ситуациях общения.

К сожалению, на занятиях по русскому языку как иностранному педагогу не всегда удастся привить учащимся нормы правильного речевого поведения — как вследствие недостаточного количества часов, так и из-за того, что главные усилия преподавателя на занятиях по РКИ направлены прежде всего на отработку грамматических навыков. Но даже при правильном грамматическом построении речь иностранца кажется подчас странной и неуместной, она «режет слух» носителю языка: иностранец не знает общепринятых стандартов речевого этикета, не чувствует стилиевой принадлежности языковых средств, использует «слишком литературные» формы (так как не знает особенностей разговорной речи), путает близкие по звучанию, но имеющие разное семантическое содержание лексические единицы и т.п. С другой стороны, сам иностранец часто не в состоянии понять носителей языка, поскольку в реальных ситуациях общения речь последних изобилует эллипсисами, частицами, междометиями, изменениями синтаксической структуры фразы в зависимости от коммуникативной задачи — а всему этому иностранца не учили! И, как следствие, возникает коммуникативный барьер.

Помочь иностранцу призвана дисциплина «Русский язык и культура речи», которая в настоящее время преподается на первом курсе большинства вузов Рос-

сии. В интернациональном вузе, в частности, в РУДН вопрос преподавания иностранным студентам культуры русской речи стоит наиболее остро. Именно поэтому в РУДН был разработан и успешно прошел апробацию в учебном процессе соответствующий курс, на основе которого было создано пособие «Русский язык и культура речи», специально ориентированное на тех, для кого русский язык является неродным. Естественно, такой курс существенно отличается от курса с тем же названием для русскоязычных учащихся, так как нацеленность на адресата — один из важнейших принципов при составлении программы любой дисциплины и соответствующего учебного пособия.

Курс русского языка и культуры речи для иностранцев включает в себя такие темы, как «Русский язык в современном мире», «Орфоэпические нормы», «Морфологические нормы», «Словообразовательные нормы», «Лексические нормы», «Синтаксические нормы», «Функциональные стили, подстили речи, жанры», «Общая характеристика официально-делового стиля речи и некоторые виды документов» и «Речевой этикет».

К сожалению, курс русского языка и культуры речи рассчитан только на один семестр, и на практике обычно не удается пройти весь включенный в пособие материал — за 36 часов, отведенных на изучение предмета, «нельзя объять необъятное»! К тому же данная дисциплина изучается, как правило, на первом курсе, когда у студентов-иностранцев подчас еще не хватает языковой подготовки, чтобы усвоить некоторые трудные части курса. Возникает законный вопрос: как же быть с «неохваченными» темами? Ответ напрашивается сам собой: данные разделы можно (и нужно!) использовать в спецкурсах. Именно такая практика принята на инженерном факультете РУДН. Как оказалось, студенты-иностранцы приветствуют предложенную им систему: прослушав курс одного семестра, они почти всегда с удовольствием записываются на эти спецкурсы.

Одним из таких продолжений курса «Русский язык и культура речи» является спецкурс «Культура научной и деловой речи», основная цель которого — помочь иностранным студентам расширить свои знания о некоторых типах норм, об особенностях научного и официально-делового стилей русского языка и научиться адекватному общению (устному и письменному) в учебно-научной, профессиональной и деловой сферах.

Следуя методическим принципам, положенным в основу преподавания русской речевой культуры на первом курсе, в данный спецкурс также включен материал, помогающий решить ряд конкретных задач, связанных со спецификой восприятия явлений русского языка иностранцами, а именно:

- преодоление трудностей разных языковых уровней, характерных для иностранной аудитории в целом;
- преодоление интерференции, вызванной влиянием конкретного языка (родного или языка-посредника);
- формирование лингвокультурологической компетенции с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского языка и других языков;

— предупреждение так называемого культурного шока, возникающего в результате недостаточного внимания к проблемам межкультурной коммуникации.

По нашему мнению, курс культуры делового общения должен прежде всего сформировать у учащихся четкое представление о специфике речевого поведения в учебно-научной сфере и о речевом этикете деловой сферы. В процессе апробации спецкурса выяснилось, что того материала, который представлен в уже упоминавшемся ранее пособии «Русский язык и культура речи» для иностранцев, явно недостаточно: подчеркнем, что спецкурс ориентирован на *углубленное* изучение научного и официально-делового стилей и композиционно-языковой специфики учебно-научных и деловых текстов. Исходя из этого, мы постарались включить в изучаемые темы необходимые новые теоретические сведения, подкрепив их соответствующими практическими заданиями. На кафедре было создано новое учебное пособие, оптимально приспособленное к тому, чтобы, с одной стороны, быть логическим продолжением курса русского языка и культуры речи, изучаемого на первом курсе, с другой — удовлетворить коммуникативные потребности иностранцев в сфере будущего научного и делового общения (которое из чего-то призрачного и непостижимо далекого в представлении студентов-первокурсников становится вполне реальным и близким для учащихся старших курсов).

Пособие включает восемь наиболее значимых, по мнению авторов, тем. В каждой теме содержится список ключевых слов, переведенных на английский, французский и испанский языки, необходимый минимум изложенных в доступной форме теоретических сведений, а также практические задания, направленные на формирование соответствующих навыков и умений и ориентированные на нерусскую аудиторию. Заканчивается каждая тема вопросами для ее закрепления и тестом, проверяющим степень овладения пройденным материалом.

Тема 1 — «Содержание основных понятий курса „Культура научной и деловой речи“» — помогает учащимся понять цель предлагаемого курса и сориентироваться в понятийном аппарате.

Тема 2 — «Словообразовательные нормы» — знакомит их с наиболее продуктивными моделями образования имен существительных от других частей речи (обозначающих одушевленный или неодушевленный субъект действия, лиц по профессии и должности, а также абстрактные понятия, которые часто встречаются в научных и деловых текстах: обозначение действия, процесса, результата, признаков, свойств изучаемых объектов), имен прилагательных (в том числе со специальными суффиксами, придающими определенные стилистические оттенки); глаголов (рассматриваются некоторые наиболее активные однокоренные гнезда). При этом тщательно отрабатываются именно те модели, которые наиболее активно используются в научном и официально-деловом стилях.

Тема 3 — «Лексические нормы» — посвящена основным правилам соблюдения лексических норм — важнейшего условия правильной, точной и выразительной речи; охватывает прежде всего такой важный аспект, как точность словоупотребления. Здесь особое внимание уделяется близким по звучанию одно-

коренным и неоднокоренным словам, многозначным словам, значение которых проясняется лишь в контексте, словам-интернационализмам, которые вошли в русский язык и сосуществуют наряду с исконно русскими словами, но не тождественны им по значению (*больница* — *клиника* — *госпиталь* и т.п.), а также «ложным друзьям переводчика» (*конкретный*, *кондуктор*, *конструкция* и т.п.). В этой же части пособия представлены стандарты лексической сочетаемости — материала, достаточно трудного для студентов-иностранцев (ибо в разных языках слова нередко соединяются по-разному, ср.: *задавать вопрос* (рус.), *спрашивать вопрос* (англ.), *делать вопрос* (исп.)), но абсолютно необходимого: именно незнание стандарта сочетаемости подчас ставит иностранца в затруднительное положение, вызывает недоумение по поводу его речевого поведения у природных носителей языка.

Тема 4 — «Синтаксические нормы» — обучает студентов правилам составления словосочетаний (с акцентом на трудные случаи глагольного управления) и предложений, простых и сложных (прежде всего тех, структура которых трудна для иностранцев, например, предложений с обратным порядком слов, деепричастным оборотом, некоторыми типами придаточных).

Тема 5 включает две подтемы: первая тема — «Функциональные стили, подстили речи, жанры. Особенности научного и официально-делового стилей» — дает иностранным учащимся возможность вспомнить содержание основных понятий стилистики и более подробно знакомит их со спецификой научного и официально-делового стилей; вторая — «Характеристика текста как основной единицы речи» — помогает им осознать текст как особую синтаксическую единицу, имеющую свои необходимые признаки; знакомит их с основными типами текстов и их ролью в научном и официально-деловом стилях. Во второй подтеме наиболее детально анализируется текст-рассуждение как основной тип текста в научной литературе; должное внимание уделяется также видам доказательств и методам логической организации научного текста.

Тема 6 — «Общая характеристика научного текста и жанры письменной научной речи» — раскрывает содержание понятий «первичный научный текст» и «вторичный научный текст», содержит необходимую информацию об особенностях тех жанров учебно-научного подстиля, составлению которых и обучаются в рамках спецкурса иностранные учащиеся. Это прежде всего различные виды планов, конспект, аннотация. При прохождении данной темы иностранные студенты приобретают важные практические навыки: учатся сокращенной записи слов, композиционному анализу текстов большого объема и их компрессии, что во многом облегчает им работу с научной литературой на русском языке.

Тема 7 — «Жанры письменной официально-деловой речи. Составление деловых документов» — знакомит учащихся с жанровым многообразием письменной деловой речи, с типовой структурой некоторых документов, прежде всего с их орфографическими, грамматическими и лексическими особенностями, обучает иностранцев составлению таких жизненно важных документов, как заявление, объяснительная записка, доверенность, резюме.

Тема 8 — «Речевой этикет в деловой сфере. Особенности телефонного делового разговора» — включает в себя описание фонетических, лексических, морфологических и синтаксических особенностей разговорной речи в деловой сфере, таких как избыточность, использование слов-конденсатов и «всезначащих» слов, отклонение от традиционного порядка слов, основные стандарты речевого этикета (устные и письменные обращения, начальные фразы разговора, выражения просьбы, благодарности, извинения, прощания, сочувствия, соболезнования и утешения и ответы на них), а также этикета официального телефонного разговора (стандартные речевые формулы). Заметим, что данная тема актуальна и для русскоязычных учащихся (как показывает опыт, и они часто допускают ошибки в ситуации делового телефонного общения!); что же касается иностранцев, то им знания в области телефонного этикета абсолютно необходимы: не обладая такими знаниями, они допускают множество ошибок, подчас воспринимаемых носителями языка как недостаток вежливости.

В конце пособия имеется Приложение, в которое вошли тексты для стилистического анализа и тексты для составления плана, конспекта и аннотации по разным специальностям технического и естественно-научного профилей. Тексты имеют разный объем, они неодинаковы с точки зрения сложности, что позволяет преподавателю гибко подходить к практической работе.

Заметим, что описываемый учебник относится к первому поколению пособий по культуре научной и деловой речи, ориентированных на тех учащихся, для которых русский язык является неродным. Однако авторский коллектив, апробировавший в течение трех лет материалы пособия как основу соответствующего спецкурса, имеет основания утверждать, что его внедрение в учебный процесс является полезным и вызывает живой интерес у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пугачев И.А., Будильцева М.Б., Варламова И.Ю., Царева Н.Ю. Практикум по русскому языку и культуре речи. — М.: Изд-во РУДН, 2007. [*Pugachev I.A., Budiltseva M.B., Varlamova I.U., Tsareva N.U. Practicum po russkomu yaziku i culture rechi. — M.: Izd-vo RUDN, 2007.*]
- [2] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Серова Л.К. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие для студентов-иностранцев. — М.: Изд-во РУДН, 2009. [*Buditseva M.B., Novikova N.S., Serova L.K. Russkiy yazik i kultura rechi: Ucheb. posobie dlya studentov-inostentsev. — M.: Izd-vo RUDN, 2009.*]
- [3] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Пугачев И.А., Серова Л.К. Культура русской речи: Учеб. пособие для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. [*Buditseva M.B., Novikova N.S., Pugachev I.A., Serova L.K. Kultura russkoi rechi: Ucheb. posobie dlya izuchaushih russkiy yazik kak inostranniy. — M.: Russkiy yazik. Kursi, 2010.*]
- [4] Будильцева М.Б., Новикова Н.С., Пугачев И.А., Серова Л.К. Контрольные тесты к курсу «Культура русской речи» для иностранных студентов. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. [*Buditseva M.B., Novikova N.S., Pugachev I.A., Serova L.K. Kontrolnie testi k kursu «Kultura russkoy rechi» dlya inostrannih studentov. — M.: Russkiy yazik. Kursi, 2010.*]

**COURSE «RUSSIAN SCIENTIFIC
AND BUSINESS CULTURE» FOR FOREIGN STUDENTS:
CONTENT AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES**

**M.B. Budiltseva, I.J. Varlamova,
N.S. Novikova**

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

The abstract contains analysis on the necessity of introduction of the separate course of scientific and business speech culture targeted at foreign learners and outlines the proposed structure of such course.

Key words: Business communication, Russian speech standards, Russian as a foreign language, textbooks for foreigners.

КОНТРОЛЬ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А.Д. Сойникова

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

Статья посвящена рассмотрению одной из форм контроля при обучении РКИ на предвузовском этапе — лингводидактическому тестированию. Представлено учебное пособие по комплексному тестовому контролю, реализующее принцип коммуникативно-направленного обучения и предназначенное для аудиторной и самостоятельной работы студентов-нефилологов.

Ключевые слова: коммуникативная технология, тестовый контроль, самостоятельная работа, предвузовский этап.

Организация учебно-методического процесса на предвузовском этапе обучения в условиях единого европейского образовательного пространства ставит перед преподавателями русского как иностранного языка (РКИ) новые задачи по отбору и формированию действующих учебных технологий.

Одним из базовых понятий современной методики обучения иностранным языкам и РКИ в частности является коммуникативная (или коммуникативно-речевая) компетенция, которая понимается как способность человека осуществлять интенции в речевом общении.

Практическая реализация принципа коммуникативности на занятиях по языку составляет основу коммуникативной технологии, которой присущ ряд параметров. В Словаре методических терминов упоминаются, в частности, мотивированность, целенаправленность, речемыслительная активность, заинтересованность учащегося, индивидуальность восприятия, ситуативность, образовательная ценность учебного материала, проблемность, контактность, интерактивность, функциональность, новизна, эвристичность [1].

Как считает Е.И. Пассов, «только соблюдение всех... параметров на оптимальном уровне каждого из них дает право назвать образовательный процесс коммуникативным» [2].

Необходимым компонентом коммуникативной технологии обучения РКИ студентов-нефилологов этапа предвузовской подготовки является контроль, который позволяет оценить, насколько учащиеся продвинулись в выполнении программы, как овладели рабочим языком для получения специальности.

Контроль — понятие многофункциональное, в нем тесно переплетаются методический, педагогический, воспитательный, психологический и многие другие аспекты. Он предполагает обратную связь в управлении учебной деятельностью. Несомненно, что преподаватель РКИ должен владеть определенным комплексом средств управления: прямой, открытый контроль, коррекция, наблюдение, анализ, учет, оценка и отметка.

Рамки статьи ограничивают подробное рассмотрение вопросов, связанных с характеристикой функций, видов, форм контроля. Отметим, что на предвузовском этапе обучения русскому языку как в повседневной, социально-культурной, так и в учебно-профессиональной сферах общения считаем важнейшей управляющую функцию, которая включает контролирующую (регистрации, сличения, диагностирования), корректировочную, оценочно-стимулирующую (мотивационную).

Формы контроля зависят от объектов, которые обусловлены целями обучения. Одной из самых распространенных за последнее десятилетие форм контроля является тестирование. Оно вовсе не заменяет, а дополняет традиционную систему проверки знаний, умений и навыков.

Тестирование способствует реализации личностного подхода к обучению, что позволяет, в свою очередь, активизировать каждого обучаемого. При применении тестовых упражнений учащийся является активным субъектом деятельности. Он не может оставаться безучастным к деятельности и ее цели. Психологи отмечают, что человек испытывает внутреннее напряжение, которое и является побудителем действия. При активизации учебной деятельности с помощью тестовых заданий у студентов появляется заинтересованность в быстром и качественном их выполнении, возникает дополнительная мотивация.

Следует подчеркнуть, что задания в тестовой форме как вид контроля, бесспорно, более технологичны по сравнению с традиционными формами проверки и имеют ряд логических, технологических и семантических преимуществ.

Логическое преимущество тестового задания состоит в том, что оно имеет форму истинного и ложного высказывания, а существенный недостаток традиционных вопросов — в том, что в них ничего не утверждается и ничего не отрицается, поэтому они не могут считаться ни истинными, ни ложными.

Технологические преимущества тестовых заданий заключаются в полном соответствии требованиям автоматизации обучения и контроля.

Семантическое преимущество выражается в том, что в тестовых утверждениях словесный состав минимален и не содержит ни одного лишнего слова. Соответственно, формулировка заданий в тестовой форме положительно сказывается на восприятии и понимании смысла заданий.

Тестовый контроль обеспечивает прежде всего объективность результатов измерения знаний, навыков и умений учащихся, большую степень надежности, относительную объективность оценивания, экономию аудиторного времени, включение достаточно большого по содержанию учебного материала, экономичность самой проверки контрольных тестов с помощью специальных трафаретов или ключей.

В свете вышеизложенного весьма актуальным является учебно-методическое пособие «Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы студентов-нефилологов (практический курс русского языка, элементарный уровень. Ч. 1. Изд. 2-е)», подготовленное на кафедре обучения русскому языку студентов и специалистов нефилологического профиля Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина (Пособие) [3].

Следует сказать, что речь идет о лингводидактическом тестировании и за основу берется определение В.А. Коккоты: «Под лингводидактическим тестом понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющего выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям» [4].

Пособие адресовано преподавателям РКИ и иностранным студентам, приступившим к изучению русского языка повседневного общения и желающим овладеть русским языком в объеме элементарного уровня и получить соответствующий сертификат.

Содержание данной работы тематически, логически соотносится с учебником русского языка «Прогресс» элементарного уровня, рассчитанного на 120 аудиторных часов [5].

Вместе с тем Пособие можно использовать автономно от учебника «Прогресс», так как оно опирается на уровневое описание русского языка на коммуникативно-ориентированной основе и построено с учетом регламентирующих документов предвузовского этапа обучения — Образовательной программы по РКИ (М.: Изд-во РУДН, 2001) и Государственной образовательной системы стандартов по РКИ (М.; Спб., 1998).

Настоящее Пособие состоит из 15 тестов (начиная с 7-го тесты имеют комплексный характер). В свою очередь, каждый комплексный тест функционально подразделяется на пять специализированных субтестов по аспектам языка (лексика, грамматика) и речи (аудирование, говорение, чтение, письмо), цель которых — проверка сформированности языковых навыков и коммуникативных умений в повседневной и социально-культурной сферах общения.

Материалы пособия носят обучающе-контролирующий характер, могут быть использованы в процессе проведения под руководством преподавателя разных видов контроля: сопровождающего, пооперационного, текущего, поэтапного, а также для самостоятельной работы учащихся, выработки навыков самоконтроля и самооценки.

Формирование у иностранных студентов умения самостоятельной работы в учебном курсе, начиная с предвузовского этапа обучения, заслуживает пристального внимания. В трудах отечественных психологов самостоятельность определяется как комплексное свойство психики, проявляющееся в способности действовать сознательно, инициативно, рационально, творчески, автономно.

Преподаватель не только на аудиторном занятии целенаправленно, непосредственно осуществляет прямой контроль, но и во внеаудиторной работе ведет опосредованное управление через программы, домашние работы, учебные материалы, закладывающие основы для выработки самоконтроля, самокоррекции, самооценки, формирует дополнительные стимулы к учению. Значительную роль в этом процессе играют схемы, таблицы, модели, образцы выполнения заданий, а также ключи.

Работа с ключами является весьма эффективной, так как сопоставление полученного результата речевого действия с содержанием ключа позволяет учащимся оперативно определить зону ошибки и побуждает к ее устранению. По некоторым экспериментальным данным, до 90% ошибок может быть снято за счет навыков самоконтроля и самокоррекции.

Как указывалось выше, в Пособии каждый субтест снабжен ключами и параметрами оценивания в зависимости от объектов контроля (оценочная шкала и рейтинговые таблицы). При создании системы оценивания коллектив авторов ориентировался на типовые тесты, требования стандарта и другие нормативные документы, устанавливающие уровень обученности на момент контроля.

Необходимо добавить, что данная работа служит также средством адаптации иностранных студентов предвузовского этапа к условиям обучения в российских вузах, в которых широко применяется тестовый способ контроля знаний как по русскому языку, так и по спецдисциплинам.

Пособие прошло апробацию, охватившую 156 студентов, было успешно внедрено в учебный процесс и в настоящее время используется для иностранных учащихся не только на предвузовском этапе, но и в системе обучения языку общего владения на элементарном уровне всех студентов нефилологического профиля, прибывших на краткосрочные формы обучения.

Таким образом, тестовые материалы, являясь экономной, целенаправленной и объективной формой контроля, безусловно, способствуют формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся предвузовского этапа обучения, навыкам самооценки и самоконтроля. Их применение на практике дает возможность преподавателю осуществлять систематический индивидуализированный контроль за усвоением базового языкового материала, что повышает эффективность обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) — СПб.: Златоуст, 1999. [Azimov E.G., Shukin A.N. Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazikov). — Spb.: Zlatoust, 1999.]
- [2] Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. — М., 1999. [Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazichnoe obrazovanie kak razvitie individualnosti v dialogekultue // Materiali IX Kongressa MAPRYAL. Dokladi i soobsheniya rossiyskikh uchenih. — М., 1999.]
- [3] Сойникова А.Д., Гаврилова Т.П., Игнатьева М.В., Шабалина Л.Н. Тестовый комплексный контроль для аудиторной и самостоятельной работы (практический курс русского языка как иностранного, элементарный уровень. Ч. 1. Изд. 2-е). — М.: Икар, 2012. [Soynikova A.D., Gavrilova T.P., Ignateva M.V., Shabalina L.N. Testoviy kompleksniy control dlya auditornoy i somostoyatelnoy raboti (practicheskii kurs russkogo yazika kak inostrannogo, elemetarniy uroveh. Ch. 1. Izd. 2-e). — М.: Ikar, 2012.]
- [4] Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. — М., 1989. [Kokkota V.A. Lingvodidakticheskoe testirovanie. — М., 1989.]
- [5] Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С. Прогресс. Элементарный уровень: Учебник. — М.: Изд-во РУДН, 2009. [Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S. Progress. Elementarniy uroven: Uchebnik. — М.: Izd-vo RUDN, 2009.]

**CONTROL AS A COMPONENT
OF COMMUNICATIVE TECHNOLOGY OF TRAINING RUSSIAN
AS FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS
OF NON-PHILOLOGICAL PROFILE**

A.D. Soynikova

Department of teaching Russian as a foreign language for students
and specialists of non-philological profile

State Russian Language Institute named after A.S. Pushkin

Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article is devoted to one of control forms when training Russian as a foreign language on pre-high school stage — linguadidactive testing. The Manual on the complex test control is presented. It realizes a communicative principle and is intended for the work in the classroom and self-training of students non-philologists.

Key words: communicative technology, test control, self-training, pre-high school stage.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В.А. Степаненко, М.М. Нахабина,
И.В. Курлова

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

В статье описываются новые направления обучения русскому языку как иностранному, которые нашли отражение в новом поколении учебников, учебных пособий, тестов, а также в мультимедийных курсах и видеоматериалах, созданных в Центре международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова в последние годы.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, естественная коммуникация, языковая личность.

Современная общественно-политическая ситуация потребовала изменения парадигмы образования, связанного с изменением роли и места обучаемого в учебном процессе. Благодаря этим сместившимся акцентам в учебном процессе обучаемый более активно участвует в получении и интерпретации новых знаний, в корректировке, расширении и углублении своих знаний и представлений об окружающем мире вместе с постижением нового языка и новой языковой картины мира.

Изменение лингво-когнитивного пространства обучающихся, их мотиваций, целей, интересов, интенциональных потребностей в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности — все это относится к тем факторам, которые должны находить отражение в современных учебниках и учебных пособиях, а также в новой системе контроля сформированности умений и навыков в стандартах и тестах. Одним из основных требований современной лингводидактики, продиктованным запросами современного прагматико-динамического общества, является умение использовать теоретические знания на практике, т.е. необходимо находиться в русле практической направленности с самого начала обучения.

В 2010 г. вышла новая «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный, базовый, первый сертификационный уровни» (М.: Изд-во РУДН, 2010), созданная авторским коллективом преподавателей ведущих кафедр РКИ российских вузов: МАДИ, МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН и С-ПбГТУ, и новые Требования («Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль». — СПб.: Златоуст, 2011), концептуально отличающиеся от предыдущих. В них включен язык специальности как естественно-научного, так и гуманитарного профиля как компонент практической направленности для обучения определенного контингента учащихся и соответствующие лексические минимумы. Второй тип программы, адресованный обучаемым, реализован в «Программе по рус-

скому языку как иностранному, I сертификационный уровень, общее владение» (СПб.: Златоуст, 2009, 4-е изд.).

Общим и одинаково значимым для той и другой программы является описание когнитивно-коммуникативной компетенции и лингвистических средств ее реализации. В программах формируется и обосновывается определенный уровень коммуникативной компетенции по РКИ, включающий в себя описание сфер общения, ситуаций и тематики, видов речевой деятельности, требований к сформированности речевых навыков и умений, коммуникативных задач.

Таким образом, динамизм современного образовательного процесса требует постоянной корректировки и обновления нормативных материалов для различных уровней обучения русскому языку. Безусловно, особого внимания заслуживает первый уровень владения языком, поскольку освоение этого уровня дает возможность получения образования в России. Кроме того, освоив первый уровень владения языком, учащиеся должны быть готовы к естественной коммуникации, которая предусмотрена требованиями этого уровня. Целенаправленное и четко очерченное описание содержания обучения в указанных выше материалах является обоснованной базой для создания комплекса учебных пособий нового поколения.

Учебник, учитывающий эти новые тенденции, является связующим звеном между обучающимся, учеником, и обучающим, учителем, он определяет роль и задачи обучающегося при овладении материалом учебника и роль, место и цели обучающего, его цель — формирование нового лингво-когнитивного пространства и умений решать свои проблемы средствами изучаемого языка.

При создании учебника нового поколения по РКИ в Центре международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова учитывались следующие принципиальные положения.

1. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку базируется на гипотетической модели речевого поведения иностранца в заданных ситуациях; набор этих ситуаций и их речевое оформление представлены в лингводидактическом описании каждого уровня и требованиях к уровню владения русским языком в основных видах речевой деятельности.

2. В презентации и усвоении нового материала в учебнике используются последние исследования в области лингвистической мысли во второй половине XX и начале XXI в., которые связаны с возникновением новых направлений в лингвистике: когнитивной лингвистики, коммуникативной, прагматической, функциональной и др. В учебнике активно используются данные новых и развивающихся направлений в лингвистике, связанные с изучением русского языка. К ним относятся интегральная грамматика (возглавляет это направление Ю.Д. Апресян), функциональная грамматика (А.В. Бондарко), а также активная грамматика, основанная на базе ассоциативно-вербальных связей. Все это дает возможность по-новому представить иностранным учащимся сложную систему русского языка.

3. В организации усвоения материала в учебнике активно используются данные нового направления в психологии — когнитивной психологии, связанной с восприятием, переработкой или интерпретацией, хранением и воспроизведением

информации. Данные когнитивной психологии являются обоснованием для более разнообразного, глубокого и интересного представления материала, дающего возможность учащимся с разными когнитивными стилями лучше усваивать его и адекватно выстраивать свою систему функционально-смысловых ориентиров при порождении, восприятии и понимании речи.

4. В создании упражнений по усвоению и закреплению материала учитывалось изменение отношения к обучаемому как к активному субъекту обучения, находящемуся в партнерских отношениях с обучающим, что дает возможность активизировать деятельность обучаемого, сделать эту деятельность более целенаправленной, эффективной, с более широким включением эмоционально оценочного фактора, чтобы изучение языка приносило человеку удовольствие.

5. Изучение языка рассматривается не только как овладение определенным новым кодом, предназначенным для передачи и получения информации, процесс изучения неродного языка связывается с поведением «человека в языке», с его когнитивно-коммуникативной деятельностью на этом языке, с его способностями, возможностями и умением найти определенную стратегию поведения для решения вербальных и невербальных задач в каждой возникающей ситуации.

Все эти основные принципиальные положения нашли свое отражение в материалах нового учебника по русскому языку (авторский коллектив — преподаватели ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова В.Е. Антонова, И.И. Жабоклицкая, И.В. Курлова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых).

В отборе и презентации содержания учебника реализованы современные теоретически обоснованные когнитивно-коммуникативный и прагматический подходы к обучению языку, при этом основной упор делается на формирование активности обучаемых, на развитие их личностной и социальной ответственности, на осознание цели и самооценки результатов обучения.

Тексты учебника содержат элементы диалогической и монологической речи. Это обеспечивает развитие аудитивных навыков, навыков воспроизведения монологических высказываний, построения собственных высказываний и выражения своего отношения к полученной информации.

В учебнике представлен широкий выбор ориентиров, обеспечивающих глубокую проработку и освоение языкового материала (тесты, живые диалоги, иллюстрированные ситуации, творческие задания, разнообразные схемы и грамматические таблицы). Все это способствует активизации осознаваемых и неосознаваемых, контролируемых и неконтролируемых процессов овладения языком.

Тщательно отобранный иллюстративный материал учебника (рисунки, фотографии, символы) позволяет опираться не только на логическое и ассоциативное мышление, но и на эмоциональное восприятие учащихся, что делает работу по учебнику более эффективной.

Тематика текстового материала учебных пособий по чтению также меняется в связи с требованиями времени. Представляется, что текстовое наполнение учебных пособий по русскому языку как иностранному должно в большей степени соответствовать естественному видеоряду языковой среды. На начальном этапе

обучения языку грамматическая простота, элементарность языковой модели часто оказывается предпочтительнее ее более сложного, но, с точки зрения коммуникативности, более значимого эквивалента. Функциональность модели приносится в жертву ее грамматической простоте. В результате модель остается искусственным грамматическим конструктом, полностью соответствующим языковым нормам, но не соответствующим требованиям реальной коммуникации. Учащемуся приходится на следующем этапе «переучиваться», обнаруживая, что говорить и понимать по-русски он может только в аудитории. Такого рода примитивизация и упрощение происходит и на грамматическом, и на лексическом уровне. Разрыв между учебной и естественной коммуникацией существовал всегда, но никогда не имел такого принципиального значения, как сегодня. Подготовить к понимающей классически построенной речи, штампов, клише безусловно легче, чем к пониманию индивидуальной, живой, естественной речи. Поэтому одной из серьезных задач отечественной лингводидактики и методики преподавания РКИ является задача разработки и внедрения новой концепции учебных пособий и различных курсов, ориентированных на использование живого русского языка и отражающих условия естественной коммуникации.

Для решения этой задачи прежде всего необходимо понять, какие изменения в языке достаточно релевантны для относительно ранних этапов обучения русскому языку и при формировании каких видов речевой деятельности они обязательно должны учитываться. Безусловно, учебные материалы для развития речевых навыков не рассматриваются нами как основные, поскольку мы придерживаемся той точки зрения, что на элементарном, базовом и первом уровнях владения русским языком как иностранным необходимо обучать языку-норме, формируя базовое представление о системе русского языка, которое может быть реализовано в классическом виде в основных учебниках русского языка, а также нормативных материалах. При этом учебные материалы для развития речевых навыков, а также восприятия современной речи должны отражать современное состояние русского языка, с которым иностранный учащийся встречается в повседневной жизни.

Формат учебного пособия по чтению должен быть максимально приближенным к естественной речи даже в текстах для начального этапа. Таким образом, включение пособия в качестве дополнительного в курс обучения может помочь решить концептуальную проблему разрыва между естественной и учебной коммуникацией.

Данная концепция легла в основу таких пособий, как «Шкатулка» (К.Б. Бабурина, Т.Д. Брайнина, И.И. Жабоклицкая, Е.Г. Кольовска, М.В. Кульгавчук, И.В. Курлова, А.Ю. Петанова, О.Э. Чубарова) и «Шкатулочка» (М.Н. Баренцева, И.И. Жабоклицкая, И.В. Курлова, А.Ю. Петанова, О.Э. Чубарова), изданных в издательстве «Русский язык. Курсы». Авторы ставили перед собой задачу приблизить учебный текст к аутентичному, полагая, что учебный текст должен имитировать тексты естественного языка, а не только иллюстрировать употребление тех или иных языковых явлений. Стремление предлагать студентам тексты, по-

строенные по законам естественного дискурса, обусловлено тем, что, как показывает многолетний опыт преподавания иностранных языков (в том числе РКИ), успешной коммуникации способствует в первую очередь реальная речевая практика. Кроме того, текст должен обладать такими характеристиками, как содержательность, увлекательность, образность, эмоциональная насыщенность.

Тексты пособий по чтению «Начинаем читать по-русски!» [1], «Приключения иностранцев в России» [2] написаны языком, приближенным к живой речи (в той мере, в какой это возможно в пособии для начального этапа обучения). Текстовый материал этих пособий предполагает обязательный «выход» в говорение — самый трудный для учащихся вид речевой деятельности. Заметим, что тенденция ограничивать цель пособия направленностью на обучение только одному виду речевой деятельности (говорению, письму, чтению или аудированию) представляется не совсем оправданной: все виды речевой деятельности взаимосвязаны и обучение им должно быть соответственно взаимосвязанным.

Большое значение в такого типа текстах имеет эмоциональность. Как известно, воздействие на эмоциональную сферу учащихся играет особую роль в учебном процессе. Такое воздействие обеспечивает концентрацию внимания и повышает эффективность восприятия учебного материала. Поэтому текст должен быть нескучным, интересным, наполненным положительными эмоциями и юмором. Текст может иметь интригующее начало, непредсказуемое продолжение и неожиданный финал, но он не должен быть скучным повествованием о фактах чьей-либо биографии или просто рассказом о музее, картине, городе и т.п. Созданию заинтересованности способствуют следующие составляющие текста: «узнаваемость» ситуаций, на которых построен текстовый материал; актуальность содержания текстов для конкретного контингента учащихся (например, включение в текст информации, необходимой учащимся в повседневной жизни); элементы провокации, наиболее способствующие развитию навыков говорения; учет культурного дискурса учащихся; неожиданный финал рассказа, и, несомненно, юмор. Все перечисленные факторы, помимо собственно методических посылов, способствуют созданию позитивного эмоционального фона на уроке. Таким образом, учебные тексты сегодняшнего дня кардинально отличаются от классических текстов двадцатилетней давности. Ср., например, два следующих текста:

1. Утром я завтракаю дома. Я сажусь за стол. Вот моя тарелка и мой прибор: ложка, вилка и нож. Я обычно ем яйцо, хлеб с маслом или с сыром, иногда с колбасой или с ветчиной. Вот моя чашка. Я пью кофе с молоком. Это мой завтрак.

2. Я очень люблю ездить на поезде. Люблю сидеть в купе, смотреть в окно и пить чай. Люблю смотреть на леса и реки, на небо и звезды. Еще я люблю джаз. Люблю лежать на диване, курить и слушать музыку. И осень я очень люблю. Люблю, когда холодно. Люблю, когда идет дождь и падают листья.

При изучении русского языка вне языковой среды особенно актуальным является использование учебных или художественных фильмов, поскольку фильм дает возможность погрузиться в мир живой разговорной речи, научиться воспринимать русскую речь в ее естественном темпоритме и способствует разви-

тию речевых навыков учащихся. Работа с фильмом также дает возможность познакомиться с русской культурой и историей.

В последние годы появилось много различных видеокурсов русского языка для иностранцев, начинающих изучать русский язык. Работа с такими фильмами позволяет постепенно перейти к просмотру художественных фильмов на следующем, продвинутом этапе. При обучении РКИ видеоматериалы используются по следующей схеме: учебный фильм для начального этапа обучения — учебный фильм для базового этапа — работа с мультипликационным фильмом — работа с короткометражным фильмом — работа с полнометражным художественным фильмом. Так осуществляется постепенный переход от учебного фильма к художественному. Такая последовательность представлена, в частности, в учебном пособии для работы с художественными фильмами «Русский мир в русском кино» (в двух частях), созданном коллективом авторов ЦМО МГУ (М.В. Кульгавчук, И.В. Курлова, А.Ю. Петанова, О.Э. Чубарова).

Таким образом, направленность на подготовку к «реальной» коммуникации можно выделить как одно из основных направлений современной методики преподавания РКИ. Этой цели эффективно служат новые компьютерные технологии, а именно различные дистанционные и мультимедийные курсы. С одной стороны, это образовательные программы, такие, как, например, «Методика преподавания русского языка как иностранного». Темп современной жизни зачастую не позволяет преподавателям и учащимся надолго отрываться от рабочего процесса, поэтому создание различных дистанционных курсов повышения квалификации — императив времени. Данные программы вызывают интерес не только у российских граждан, но и у наших соотечественников, проживающих и работающих за рубежом.

Кроме того, дистанционно можно совершенствовать не только знание русского языка в целом, но и такой специальный аспект, как язык СМИ. Данному направлению посвящен дистанционный курс «Новости из России» (А.Н. Богомолов), состоящий из блока новостных передач, которые можно прослушивать как в аутентичном режиме, так и в обучающем.

С другой стороны, это программы, связанные с разными обучающими направлениями. Так, например, в курсе «Россия—Испания: исторические судьбы» (В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, И.В. Курлова, В.В. Частных) заложена потенциально-неограниченная культурологическая составляющая, которая может служить базой для создания аналогичных обучающих мультимедийных курсов в разных странах, в которых изучают русский язык.

Курс представляет собой обучающую программу по русскому языку, построенную на языковом материале II сертификационного уровня. Обучающая программа включает в себя предтекстовые задания, тексты и послетекстовые задания, направленные на проверку понимания, тренировку и закрепление нового материала. Контент уроков основан на страноведческом материале по истории и культуре России и Испании. Курс адресован учащимся, преподавателям и всем, кого интересует проблема взаимодействия наших стран. В основе курса — судьбы испанцев, жизнь которых связана с Россией.

В ЦМО МГУ в процессе обучения используются также различные стационарные компьютерные курсы: «Русский с самого начала», «Русский клуб», «100 упражнений по русскому языку», «Текстотека ЦМО МГУ», которые дают возможность преподавателю активизировать все виды речевой деятельности.

В русле новой концепции «Обучение живой речи» выполнен курс «Время говорить по-русски» (В.А. Степаненко, А.Ю. Петанова, Ю.А. Коваленко и др.), обучающая программа которого построена как многосерийный анимационный фильм. Части курса объединены единым занимательным сюжетом и сквозными персонажами. Каждая из частей фильма, состоящая из нескольких сцен-диалогов, образует модульный урок. Живая речь звучит естественно благодаря мультипликационному представлению сюжета.

Мы прилагаем все усилия к тому, чтобы учебный процесс стал максимально привлекательным и интересным. Надеемся, что наша работа будет полезна тем, кто преподаёт русский язык или изучает его.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Курлова И.В.* Начинаем читать по-русски! 2-е изд. — М.: Русский язык. Курсы, 2009. [*Kurlova I.V.* Nachinaem chitat po-russki! 2-e izd. — М.: Russkiy yazik. Kursi, 2009.]
- [2] *Курлова И.В.* Приключения иностранцев в России. 2-е изд. — М.: Русский язык. Курсы, 2009. [*Kurlova I.V.* Priklucheniya inostrantsev v Rossii. 2-e izd. — М.: Russkiy yazik. Kursi, 2009.]

NEW IDEAS IN TEACHING PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**V.A. Stepanenko, M.M. Nahabina,
I.V. Kurlova**

Center for International Education
Lomonosov Moscow State University
Krizhizhanovskiya str., 24/35, h. 1, Moscow, Russia, 117218

The article focuses on new ideas in RFL teaching practice which are taken into consideration in the textbooks of new generation as well as in the manuals, programmes, tests, multimedia that have been published in the Center for International Education of Moscow State University lately.

Key words: methods of teaching Russian as a Foreign Language, natural communication, language personality.

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОСОБИЯ ПО ПРАКТИКЕ РЕЧИ «ПРОГУЛКИ ПО МОСКВЕ: МОСКОВСКИЕ БУЛЬВАРЫ» И НАТУРНОГО УРОКА ПО НЕМУ В ФОРМИРОВАНИИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА

Л.Н. Шабалина

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

В связи с необходимостью формирования вторичной языковой личности, которая при овладении новым языком приобретает и вторую культуру, в статье предлагается новая авторская методика. Она ориентирована на работу с авторским интерактивным пособием по практике речи с последующим проведением натуральных уроков по Москве. Такая методика способствует углубленному погружению в русскую культуру и усилению мотивации обучаемых.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, интерактивное пособие по практике речи, система натуральных уроков, картина мира.

В современной лингводидактике в качестве центральной категории, как известно, выдвигается формирование вторичной языковой личности. Современные методисты справедливо рассматривают формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку (в нашем случае РКИ), в результате овладения которым языковая личность приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым предстоит осуществлять межкультурную коммуникацию. В итоге реализуется концепция многокультурности, когда изучающий иностранный язык приобретает не только сам язык, но и новую культуру — культуру страны изучаемого языка.

Такой подход, в котором определяющей в международной лингводидактике признана концепция многоязычия и многокультурности, как нельзя лучше соответствует запросам современной языковой личности студента-иностранца, поскольку сочетает в себе все три ее уровня (по Ю. Караулову): вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный. Это в полной мере соответствует также запросам и ожиданиям студентов, обучающихся в ГИРЯП на кафедре обучения студентов и специалистов нефилологического профиля — будущих экономистов, политологов, серьезно мотивированных в профессиональной деятельности на сотрудничество с Россией, на систематическое общение с русскими.

Возможность изучения русского языка в России, в русской языковой среде — это мощная мотивация не только для изучения самого языка, но и углубленного знакомства с уникальной культурой страны.

В современной лингвокультурологии по степени (глубине) проникновения коммуникантов в контактирующие культуры выделяются три уровня:

I уровень — культурное взаимоприятие — можно представить через утверждение: «Я предполагаю, знаю и учитываю, что другой думает и действует по-другому»;

II уровень — культурное взаимопонимание — воспринимается через утверждение: «Я знаю и понимаю, почему другой — другой, и я готов согласиться с объяснением его инакости и принять ее»;

III высший уровень — культурное взаимоединение — можно сформулировать примерно так: «Я понимаю и принимаю концептуальные ценности другого и готов разделить их».

И если целью первого уровня будет гарантирование взаимной культурной толерантности, а второго — обеспечение взаимной культурной адаптации, то целью третьего уровня является достижение взаимного культурного ассоциирования (единения).

С.К. Милославская убедительно обосновала, что высшего уровня можно достичь только при условии выхода, во-первых, за пределы культурного быта в сферу культурного события и, во-вторых, за пределы знания факта культуры как такового в область личной интерпретации этого факта как культурного события [1].

При этом под культурными событиями С.К. Милославская предлагает понимать, во-первых, вечные ценности духовной культуры народа, от «Слова о полку Игореве» и рублевской «Троицы» до слова Пушкина, Чехова, Бунина. Во-вторых, культурными событиями она называет принципиально новые для каждой данной эпохи имена и тексты культуры, такие как «Житие протопопа Аввакума» или искусство русского авангарда. В-третьих, культурными событиями могут быть и исторические события, сыгравшие судьбоносную роль в русской культуре, и вовсе не обязательно такие глобальные, как Крещение Руси и Отечественная война 1812 года [1].

Русская языковая среда в процессе формирования вторичной языковой личности предоставляет нам, преподавателям языка и методистам, возможности уникальные, заставляет искать новые методики, соответствующие духу времени, интересам и потребностям наших слушателей.

Система натуральных уроков по Москве, как свидетельствует многолетняя практика автора, и является тем существенным элементом нового типа методической организации обучения, который способствует углубленному знакомству с культурой не только Москвы, но и России, формирует устойчивый интерес к нашей стране, ее культуре и русскому народу. Такой методический подход способствует более глубокому и личностному пониманию картины мира русских, переходя от уровня культурного взаимоприятия к уровню взаимопонимания.

Именно система натуральных уроков, проводимых после работы с текстами пособия, позволяет создать сильное эмоциональное восприятие не только информации о Москве и ее культурных памятниках, но прежде всего уникальных художественных текстов Золотого и Серебряного века в русской литературе, принадлежащих перу А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.А. Булгакова, И. Бунина, М. Цвет-

таевой, С. Есенина и др., текстов, каждый из которых сам по себе уже и есть культурное событие.

Однако система натуральных уроков по различным московским маршрутам для успешной реализации должна быть обеспечена современными, информационно насыщенными, хорошо иллюстрированными пособиями по практике речи, которых катастрофически не хватает. В результате разработка и написание таких пособий целиком и полностью ложится на плечи самого преподавателя. В течение последних лет автором написаны такие интерактивные пособия, как «Жили в Москве былой. Беседы о булгаковской Москве» (по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») [3] и «Русские меценаты, предприниматели и благотворители» [4].

В ноябре в издательстве «Флинта» выходит еще одно пособие этой «московской серии» (на сей раз в соавторстве) «Прогулки по Москве: московские бульвары». Оно представляет собой тексты экскурсий по четырем московским бульварам. Однако его отличие состоит в том, что в этих текстах московские бульвары представлены как совершенно феноменальное культурное пространство, содержащее широкий пласт русской культуры на протяжении нескольких веков и включает не только архитектуру и легенды бульвара, но и «бульвар литературный», «бульвар театральный», «бульвар в живописи». Таким образом, и эта книга продолжает разработку автором методики «стереоскопической картинки» по созданию такого пособия по обучению РКИ, которое органично сочетало бы обучение языку на материале русской культуры с использованием одновременно возможностей русской прозы, поэзии, музыки, живописи, театра, кинематографа, а также уникальную возможность обучать иностранцев языку в Москве, ставшей символом русской и православной культуры.

Данное пособие адресовано широкому кругу читателей: как иностранцам, изучающим русский язык и русскую культуру (уровень Б-1 и Б-2), так и русским студентам-гуманитариям, старшеклассникам, а также тем, кто заинтересован в более глубоком знании русской культуры и кто просто любит свой город и хочет больше знать о нем, о его истории, культуре, традициях.

Можно сказать, что это путеводитель по четырем московским бульварам (Тверскому, Никитскому, Сretenскому и Рождественскому), но не совсем обычный. Помимо привычной экскурсии по их историко-архитектурным памятникам, сами бульвары представлены как совершенно феноменальное культурное пространство, наполненное прозой и поэзией, театром, живописью, где встретились Золотой и Серебряный век русской культуры, то пространство, которое позволяет погрузиться в исконно русские традиции и русскую историю. Можно сказать, что это своеобразный путеводитель в русскую культуру, в ее уникальную атмосферу. Иными словами, авторы постарались представить широкий пласт русской культуры, связанный с московскими бульварами, в диахронном аспекте: не просто информационно насыщенные тексты экскурсий по самим бульварам и их архитектурным памятникам, но и такие составляющие, как «бульвар в литературе», «театральный бульвар», «бульвар в живописи».

Особенностью пособия является и то, что тексты подготовлены разными авторами, а это позволяет читателю познакомиться с различными типами тек-

стов, различной авторской манерой подачи материала, что способствует скорейшей адаптации в иной культурной и языковой среде.

Поскольку данное пособие предполагает вывести обучаемых иностранцев на уровень обсуждения поставленных проблем, после каждого текста об архитектурных памятниках бульваров в рубрике «Давайте обсудим!» приводятся вопросы, которые помогут разобраться в обсуждаемой теме, выводят в реальное общение по ней. Также они помогут преподавателю проверить адекватность понимания текста обучаемыми, активизировать усвоение материала. Предполагается, что эти вопросы помогут обучаемым подготовиться к итоговой дискуссии, вопросы для которой приведены в конце книги.

Материал пособия позволяет каждому преподавателю в зависимости от временных возможностей, от уровня владения языком и интересов обучаемых выбрать подходящие тексты для экскурсии по любому бульвару или бульварам, поскольку тексты могут быть использованы автономно.

Содержание пособия обязательно должно быть понятным и понятым. Именно потому каждый текст предваряется лексической работой, направленной на снятие трудностей при чтении весьма насыщенных информацией текстов. Толкование лексики при этом представляется предпочтительным, поскольку тексты достаточно сложны, объемны, и такой подход значительно экономит время.

Особый интерес для читателей представляют собой историко-культурные комментарии, которые вносят существенный вклад в формирование культуроведческой компетенции обучаемых.

Пособие содержит много фрагментов из художественных произведений известных русских писателей. Разумеется, эти тексты тематически тесно связаны с описываемым бульваром и его историей. Кроме того, в книге много стихов замечательных русских и советских поэтов, связанных с московскими бульварами. Информацию об этих писателях и поэтах читатели найдут в комментариях к текстам, а более глубокому пониманию художественных и поэтических текстов помогут приведенные после них вопросы и задания.

В пособии использован актуальный — интерактивный — подход, который предполагает субъект-субъектную ориентацию в процессе педагогического общения «преподаватель — учащийся». Это отражено в системе заданий, представляющих интерес для обучаемых и ориентированных на диалогическое общение, поиск необходимой информации в Интернете, на групповые формы работы. Кроме того, именно в доверительном тоне и стиле пособия, построенного на «Мы-концепции» общения, как предполагают авторы, и есть залог интереса к нему образованных взрослых людей.

Пособие выполнено в современной методической парадигме, которая ориентирует на гуманизацию обучения РКИ: приобщает обучаемых к общечеловеческим ценностям, в значительной степени расширяет их знания в области русской культуры, способствует формированию устойчивого интереса и уважения как к ней, так и к ее носителям; оно способствует формированию вторичной языковой личности студента-иностранца и помогает ему достигнуть уровня взаимопонимания русской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Милославская С.К. Межкультурная коммуникация в сфере задач межкультурной коммуникации // Мир русского слова. — 2001. — № 4. [*Miloslavskaya S.K. Mejkulturnaya kommunikatsiya v sfere zadach mejkulturnoy kommunikatsii // Mir russkogo slova. — 2001. — № 4.*]
- [2] Шабалина Л.Н. О культурологическом подходе и принципах создания пособия по практике речи (для нефилологического профиля обучения РКИ) // Научно-методический семинар по обучению РКИ. — Будапешт: РКЦ, 2008. [*Shabalina L.N. O keulturologicheskom podhode i prisipah sozdaniya posobiya po practice rechi (dlya nefilologicheskogo profilya obucheniya RKI) // Nauchno-metodicheskii seminar po obucheniyu RKI. — Budapesht: RKC, 2008.*]
- [3] Шабалина Л.Н. Жили в Москве былой (по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»): Пособие по практике речи для нефилологов. — М.: Икар, 2007. [*Shabalina L.N. Jili v Moskve biloy (po romanu M.A. Bulgakova «Master i Margarita»): Posobie po praktike rechi dlya nefilologov. — M.: Ikar, 2007.*]
- [4] Шабалина Л.Н. Русские меценаты, предприниматели и благотворители: Пособие по практике речи для нефилологов. — М.: Флинта, 2009. [*Shabalina L.N. Russkie metsenati, predprinimateli i blagotvoriteli: Posobie po praktike rechi dlya nefilologov. — M.: Flinta, 2009.*]
- [5] Шабалина Л.Н., Смирнова М.Н., Казанская О.Н., Караджев Б.И. Прогулки по Москве: московские бульвары. — М.: Флинта, 2013. [*Shablina L.N., Smirnova M.N., Kazanskaya O.N., Karadjev B.I. Progulki po Moskve: moskovskie bulvari. — M.: Flinta, 2013.*]

“WALKING IN MOSCOW: MOSCOW BOULEVARDS” TEXTBOOK AND OUTDOOR LESSONS. THEIR ROLE IN DEVELOPING A FOREIGN STUDENT’S SECONDARY LINGUISTIC PERSONALITY

L.N. Shabalina

Language Department of Teaching Russian Language as Foreign
for Students and Specialists of Non-philological Specialties
Pushkin State Institute of Russian
Ac. Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

In this article, the author introduces her own methodology aimed at development of a Secondary linguistic personality. Such personality assumes a second culture in the process of learning a new language. The methodology is based on the author’s interactive textbook dedicated to speech practice and subsequent Moscow outdoor lessons. It encourages a deep dive into the Russian culture and strengthening of learners’ motivation.

Key words: secondary linguistic personality, interactive speech practice textbook, outdoor lessons structure, picture of the world.

НАШИ АВТОРЫ

Аду Яо Никэз — кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры международного права юридического факультета РУДН
(e-mail: sefimova@list.ru)

Аду Светлана Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 4 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: sefimova@list.ru)

Аль-Кайси Анастасия Назаровна — ассистент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: alkajsi@gmail.com)

Аносова Оксана Георгиевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (e-mail: linguistics@pfu.edu.ru)

Архангельская Алла Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: allarka@gmail.com)

Ахмедова Фатима Ахатовна — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: mikheeva_rudn@mail.ru)

Багана Жером — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры французского языка НИУ БелГУ (e-mail: baghana@yandex.ru)

Балыхина Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, декан ФПК РКИ РУДН (e-mail: dekan-fpk@yandex.ru)

Баранова Нина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЭММ экономического факультета РУДН (e-mail: nina_baranova_68@mail.ru)

Березняцкая Марина Анатольевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: marinaselezneva@inbox.ru)

Бодрова Татьяна Юрьевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 4 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: bodrova.tatyana@inbox.ru)

Будильцева Марина Борисовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: budilceva51@bk.ru)

Будильцева Марина Борисовна — кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: budilceva51@bk.ru)

Быкова Ирина Александровна — кандидат филологических наук, профессор, заместитель заведующей кафедрой иностранных языков аграрного факультета РУДН по научной работе (e-mail: iabykova5@rambler.ru)

Варламова Ирина Юрьевна — кандидат филологических наук доцент, доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: varlamova60@mail.ru)

Габдуллин Салават Самигуллович — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского и сопоставительного языкознания факультета романо-германской филологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет» (e-mail: salavat.gabdullin@mail.ru)

Гончукова Елена Леонидовна — аспирант кафедры французского языка НИУ БелГУ (e-mail: lena.gonchukova@yandex.ru)

Дмитриченкова Светлана Владимировна — кандидат филологических наук, доцент заведующая кафедрой иностранных языков инженерного факультета (e-mail: Sw.wl@mail.ru)

Елина Елена Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра международного образования Сибирского федерального университета (e-mail: elena-elina2008@yandex.ru)

Жаркова Елена Ханберовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка МГИМО (e-mail: Izharkova@mail.ru)

Жигунова Ольга Владимировна — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: olenka1212@mail.ru)

Жиндаева Анастасия Геннадиевна — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: gindik@yandex.ru)

Журавлёва Анастасия Михайловна — преподаватель МОУ СОШ № 556 г. Москвы (e-mail: antas09@yandex.ru)

Исмаилова Холисахон — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 1 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: holisa1967@mail.ru)

Карпина Елена Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики НИУ — Высшая школа экономики (e-mail: elenaespan@hotmail.com)

Красильникова Елена Владиславовна — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных наук Тверской государственной сельскохозяйственной академии (e-mail: allarudn@rambler.ru)

Кузнецова Лариса Ивановна — доцент Центра международного образования Сибирского федерального университета (e-mail: lora_smith@rambler.ru)

Курлова Ирина Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка ЦМО МГУ (e-mail: ruslang@cie.ru)

Лангнер Александр Николаевич — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации НИУ БелГУ (e-mail: langner@bsu.edu.ru)

Михеева Наталья Фёдоровна — доктор филологических наук, профессор, академик МАН ВШ, заведующая кафедрой иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: mikheeva_rudn@mail.ru)

Молдахметова Гульнара Зейнилкабиденовна — директор департамента международного сотрудничества, кандидат педагогических наук, доцент Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (e-mail: gulnaramold@mail.ru)

Мотовилова Галина Георгиевна — доцент кафедры русского языка № 1 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: kafedra_rudn@mail.ru)

Назарцева Екатерина Андреевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: ekaterina-nazartseva@yandex.ru)

Намакштанская Инна Егоровна — кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой прикладной лингвистики и этнологии Донбасской национальной академии строительства и архитектуры, Украина (e-mail: svitlicja@ukr.net)

Нахабина Майя Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка ЦМО МГУ (e-mail: ruslang@cie.ru)

Новикова Ирина Юрьевна — доцент кафедры иностранных языков Московского государственного индустриального университета (e-mail: ltd1@mail.msiu.ru)

Новикова Наталья Степановна — кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: natalynov@yandex.ru)

Нотина Елена Александровна — кандидат филологических наук, профессор заведующая кафедрой иностранных языков аграрного факультета (e-mail: notina.elena@yandex.ru)

Оганезова Алла Евгеньевна — доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: allarudn@rambler.ru)

Пушкова Наталья Петровна — доцент кафедры русского языка № 1 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: ubpushkov@gmail.ru)

Романова Елена Валерьевна — кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры генетики, растениеводства и защиты растений аграрного факультета Российского университета дружбы народов (e-mail: evroma2008@yandex.ru)

Руденко-Моргун Ольга Ивановна — доктор педагогических наук, кафедра русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: rudmor@mail.ru)

Румянцева Наталия Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: kafedra3@inbox.ru)

Сидельникова Алла Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: kafedra3@inbox.ru)

Сидорова Инна Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры истории и социально-экономических дисциплин РУДН (e-mail: zaliya_a@mail.ru)

Сойникова Анна Дмитриевна — старший преподаватель кафедры обучения русскому языку студентов и специалистов нефилологического профиля Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: annasoy@mail.ru)

Степаненко Вера Александровна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка ЦМО МГУ (e-mail: ruslang@cie.ru)

Чернышов Михаил Юрьевич — заведующий научно-методической частью Президиума Иркутского научного центра, СО РАН (e-mail: Michael_Yu_Chernyshov@mail.ru)

Чернышова Галина Юрьевна — аспирант кафедры иностранных языков Иркутского государственного лингвистического университета
(e-mail: evsot93@rambler.ru)

Шабалина Любовь Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры обучения русскому языку как иностранному студентов и специалистов нефилологического профиля Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (e-mail: lyshabalina@yandex.ru)

Шустикова Татьяна Викторовна — профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка № 2 ФРЯ и ОД РУДН (e-mail: shoustikova@yandex.ru)