

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Р.А. Арзуманова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме формирования научно-исследовательской компетенции студентов вуза в условиях перехода на стандарт нового поколения. В статье рассматривается организация научно-исследовательской работы со студентами в высшем учебном заведении, выделяются направления и формы работы со студентами в рамках компетентностного подхода.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, компетентностный подход, исследовательская компетенция.

В настоящее время в России происходят существенные изменения в сфере высшего образования, затрагивающие философию образования, его глобальные цели и задачи. В стране осуществляется переход на новые стандарты (так называемые ФГОС 3-го поколения), в основе которых лежит компетентностный подход к образованию. Термин «компетентность» становится ведущим при оценке уровня квалификации работника, важнейшим критерием профессионального обучения и интегральным показателем качества рабочей силы.

Под компетентностным подходом в целом понимают такой подход, который акцентирован не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций [1. С. 46—54].

В отечественной педагогике принято различать понятия «компетенция» и «компетентность». По определению теоретика компетентностного подхода А.В. Хуторского, компетенция — это готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетентность же — это совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), способность к деятельности в определенной лично значимой сфере [1. С. 43].

Переход к «компетентностному» образованию кардинально меняет организацию учебного процесса в вузе. При компетентностном подходе образовательный

процесс становится исследовательским и практико-ориентированным, т.е. сам становится предметом усвоения. Если ранее основу государственного стандарта составлял перечень дисциплин, которые студент должен освоить в процессе обучения, то основу новых ФГОС ВПО составляют не дисциплины, а именно компетенции. В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования 3-го поколения в качестве цели и результата выступают совокупности общекультурных и профессиональных компетенций.

Стандарт третьего поколения определил место и значение исследовательской компетентности в общей системе ключевых компетенций. Рассмотрим данное утверждение на примере стандарта бакалавра по направлению подготовки 250700 «Ландшафтная архитектура».

В новом стандарте исследовательские компетенции выделены в отдельную квалификационную характеристику и отнесены к группе профессиональных компетенций наряду с общепрофессиональными, организационно-управленческими и проектными. Таким образом, исследовательская компетентность представлена как составная часть профессиональной компетентности бакалавра. В перечень исследовательских включены восемь компетенций: способность использовать основные законы естественно-научных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, экспериментального исследования (ПК-1); владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ПК-2); готовность систематизировать и обобщать информацию по использованию ресурсов предприятия и их формированию (ПК-34); способность применять современные методы исследования объектов ландшафтной архитектуры (ПК-37); готовность изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования в области ландшафтной архитектуры (ПК-38); готовность провести эксперимент по заданной методике, проанализировать полученные результаты (ПК-39); способность использовать методы компьютерного проектирования и геоинформационных систем (ПК-40); способность разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию на объекты ландшафтной архитектуры, оформлять законченные проектные работы (ПК-21).

Часть общекультурных компетенций также ориентирована на научно-исследовательскую составляющую. Средства научно-исследовательской работы используются при формировании таких общекультурных компетенций, как владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность (ОК-3); стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-5); умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-6); использование основных

положений и методов социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8); способность анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-9).

Значимость научно-исследовательской деятельности студентов актуализирует задачу поиска и внедрения новых (эффективных и современных) форм ее организации.

Условно формы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность можно разделить на два вида. С одной стороны, это формы, которые позволяют развивать у студентов навыки самостоятельных научных исследований в рамках учебного процесса (рефераты, доклады, лабораторные работы, исследовательские задания в период практик, курсовые и дипломные работы и др.), где студенты осваивают аналитические, поисковые и синтезирующие элементы научной работы, в результате чего у них развиваются общие и специальные научные навыки проведения и обобщения результатов исследования, элементы критического мышления и комплекс творческих способностей личности будущего специалиста. С другой стороны, особое внимание должно уделяться внеаудиторной самостоятельной работе студентов. В нашей практике накоплен фонд соответствующих технологий работы со студентами (студенческие научные конференции, научные кружки и проблемные группы, «круглые столы», конкурсы и др.).

Среди форм вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность хорошо зарекомендовали себя формы, которые мы называем «мини-исследования». Мини-исследования — организация и проведение учебной научно-исследовательской работы студентов по темам изучаемой дисциплины. Целями мини-исследования являются: более глубокое проникновение в суть изучаемой дисциплины, ознакомление с методами и методиками научного исследования в данной области, получение навыков научно-экспериментальной работы, развитие профессионально-важных качеств и приобщение к научной деятельности. Проведение каждого исследования курируется преподавателем, полученные результаты обсуждаются с преподавателем и в группе. Важной частью является оформление и защита исследования на мини-конференции в группе.

Мини-конференции — разновидность семинарской формы занятий, на которых проходят защиты курсовых работ, мини-исследований, рефератов и докладов по темам. Проведение занятия повторяет секционную работу научно-практических конференций. Преподаватель выступает в роли руководителя секции. Занятия способствуют обобщению материала, расширению кругозора, систематизации знаний по предмету, повышению интереса к дисциплине. У студентов повышается вера в свои силы. Этот тип занятий используется обычно в завершении курса.

Исходя из того, что технология стимулирования мотивации участия студентов в научно-исследовательской деятельности может быть эффективна при условии использования нетрадиционных форм и методов, располагающих соответствующим потенциалом, считаем необходимым применение в рамках научных семинаров со студентами следующие дискуссионные методы: фокус-группы, дебаты, групповые дискуссии.

Рассмотрим такую форму научной исследовательской деятельности студентов (НИД), как участие в работе студенческого научного общества.

Такая форма НИД используется нами при работе со студентами первого курса. Специфика межфакультетской кафедры позволяет объединять в СНО членов группы, курса, факультета, нескольких факультетов.

Работа кружка СНО строится следующим образом.

На организационном собрании, проходящем обычно в начале семестра, происходит распределение тем докладов и рефератов выборным путем, после чего указывается для каждой темы основная и дополнительная литература и рекомендуется в ближайшее время продумать план работы. Темы докладов определяются ведущей предметной направленностью СНО — исследованием коммуникативного портрета конкурентоспособного специалиста. Обсуждается примерный список тем (например, «Современный студенческий жаргон», «Иностранное слово в речи современных студентов и отношение к нему», «Сниженная, ненормативная лексика, просторечие в речевом общении современных студентов»), план работы кружка, время консультаций и организация работы кружка.

Затем начинается основная работа кружка. На первых порах основная роль принадлежит руководителю. Именно от руководителя зависит, перерастет ли первоначальное любопытство, интерес к предметной области в устойчивую познавательную потребность, стремление к научно-исследовательской деятельности. Необходимо работать с каждым студентом, стараться увидеть проблемы, которые могут возникнуть у него в процессе научной работы. Необходимо формировать у студента критическое осмысление подготавливаемых им материалов, вовлекать его в дискуссию, обсуждение не только своей темы, но и тем других студентов, учить оценивать научный материал с различных точек зрения.

На первых занятиях со студентами обсуждается, что такое научная самостоятельная работа, каковы цели, задачи, направления, перспективы и возможности реализации научного потенциала студентов. Также проводится несколько лекционных и практических занятий по методам и способам научного исследования, работе с литературой, использованию научного аппарата. Студенты знакомятся с такими основными методами, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение различной документации, научных статей и литературы по теме исследования. Затем определяются этапы проведения научного исследования.

1. Теоретический этап. Выбирается предварительная тема исследования, она должна быть актуальной, отличаться новизной. Проводится литературный обзор с целью получения представления о сделанном ранее по изучаемому вопросу, производится критическая оценка выбранных работ. Составляется план исследования, который обязательно должен включать в себя следующие компоненты: обоснование актуальности темы исследования, выявление противоречий, формулирование проблемы, определение объекта и предмета исследования, построение гипотезы, формулировку исследовательских задач.

2. Методический этап включает в себя выбор методик, в том числе экспериментальных, и уточнение плана исследования.

3. Эксперимент. На данном этапе проводится серия опытов с процессом создания экспериментальных явлений, проводятся наблюдения с целью проверки гипотезы.

4. Аналитический этап представляет собой анализ количественного и качественного результатов. Производится статистическая обработка на основе полученных сведений, в результате чего выявляется достоверность исследования.

5. Этап оформления научно-исследовательской работы. По результатам работы может быть сделан доклад на конференции, результаты могут быть опубликованы в научных журналах, при этом немаловажное значение имеет и язык изложения научной работы.

Дальнейшая работа СНО связана с готовностью основной части докладов к презентации. Составляется график выступлений, и начинается заслушивание готовых докладов. Как правило, на одном заседании заслушивается не более двух выступлений, так как только в таком случае можно подробно обсудить каждый доклад, задать вопросы и получить развернутые ответы на них. Кроме того, большое количество докладов трудно для восприятия, может снизиться активность и заинтересованность членов кружка.

Формами подведения итогов работы становятся конкурс докладов, участие в научных конференциях, круглых столах, заседаниях дискуссионных клубов.

На конференции молодые исследователи получают возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет студентов тщательно готовить выступление, развивать свои ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы: слушая доклады других студентов, каждый не может не заметить недостатков своей работы, если таковые имеются, а также увидеть свои сильные стороны.

Кроме того, если в рамках конференции проводится творческое обсуждение прослушанных докладов, то из вопросов и выступлений каждый докладчик может почерпнуть оригинальные идеи, о развитии которых в рамках выбранной им темы он даже не задумывался. Включается своеобразный механизм, когда одна мысль порождает несколько новых.

Научно-практические конференции, уже исходя из самого названия, включают в себя не только и не столько теоретические научные доклады, сколько обсуждение путей решения практических задач.

Подводя итог всей проделанной работы со студентами, мы провели анкетирование, которое показало, что многим студентам нравится такая форма проведения мероприятий в рамках научно-исследовательской работы, которую мы будем совершенствовать и в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология обучения. — М., 2003.

LITERATURA

- [1] *Xutorskoy' A.V. Didakticheskaya e'vristika. Teoriya i texnologiya obucheniya.* — М., 2003.

**FORMATION OF HIGHER EDUCATION
INSTITUTION STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE
IN THE LIGHT OF FGOS
OF NEW GENERATION REQUIREMENTS**

R.A. Arzumanova

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

The article is devoted to a problem of formation of higher education institution students' research competence according to the standard of new generation requirements. In the article the organization of research work with students in a higher educational institution is under analysis, main directions and work forms within competence-based approach are offered and verified.

Key words: Federal State Educational Standard, competence approach, research competence.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Ю.Н. Гостева, И.Б. Маслова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируется профессионально ориентированная деятельность студентов нефилологических факультетов на занятиях и экзамене по русскому языку и культуре речи, обосновывается инновационный подход к созданию аннотации как средства формирования коммуникативной и предметно-профессиональной компетенции студента-нефилолога, приводятся примеры контрольно-измерительных материалов и конкретных заданий.

Ключевые слова: аннотация, контроль, педагогические измерения, измерительные материалы, профессионально-коммуникативная компетенция, профессионально ориентированная деятельность.

Планируемые результаты образования, сформулированные в федеральном государственном образовательном стандарте высшей школы, нацеливают на то, чтобы формировать у будущего специалиста-нефилолога способность организовывать свою профессиональную деятельность, направленную в том числе на полноценное получение и понимание информации в процессе профессиональной коммуникации, которая по сути своей универсальна, метапредметна. Эта профессиональная коммуникация предполагает, например, наличие у специалиста способностей осознавать коммуникативную цель чтения профессионально значимого текста, выбирать соответствующий эффективный вид чтения (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее); осознавать коммуникативную цель слушания, пользоваться эффективными видами слушания (выборочное, ознакомительное, детальное); извлекать информацию из различных текстовых источников, средств массовой информации, компакт-дисков, ресурсов Интернета. Специалист должен свободно пользоваться разнообразной справочной литературой, в том числе и на электронных носителях; систематизировать и хранить информацию на бумажных и электронных носителях в виде упорядоченной структуры, излагать свои мысли на основе прослушанного, прочитанного, увиденного, обдуманного. Профессионально значимым является и умение выступать перед аудиторией: участвовать в спорах, диспутах, дискуссиях, дебатах с использованием речевых средств аргументации своей позиции, активного воздействия на слушателей.

Чтобы обеспечить внедрение в практику преподавания обновленных целей обучения, необходимы методические материалы, в том числе контрольно-измерительные, с ярко выраженной направленностью на формирование, развитие, проверку и оценивание как предметно-профессиональной компетенции, так и коммуникативной, универсальной компетенций, которые тесно связаны с понятием функциональной грамотности. Она понимается как способность человека получать, пони-

мать, осваивать, перерабатывать хранить, передавать, эффективно использовать информацию в ежедневной бытовой, учебной, профессиональной и общественной жизни.

Таким образом, проектирование курса «Русский язык и культура речи», контрольно-измерительных материалов для оценки уровня сформированности коммуникативных умений студентов нефилологического профиля обучения обусловлено целеполаганием курса, его стержневыми направлениями. Так, при освоении специальностей нефилологической направленности системообразующей доминантой курса «Русский язык и культура речи» в современных условиях, несомненно, становится речевая деятельность во всех многообразных ее проявлениях, позволяющая осознать родной язык как важнейший механизм реализации познавательной деятельности, обеспечивающей формирование общенаучной картины мира [5]. Для студентов именно познавательная деятельность является ведущей, и уровень овладения видами речевой деятельности, наиболее значимыми при овладении той или иной профессией, становится ключом к профессиональной успешности. Результаты специальных исследований показывают, что большинство будущих студентов не умеют слушать и записывать лекции, выделять основную и второстепенную информацию, структурировать текст (в большинстве случаев записывается адекватно только 18—20% лекционного материала). Именно в связи с этим все виды экзаменационных заданий нацелены на проверку того, в какой степени студент владеет всеми видами речевой деятельности — слушанием, чтением, говорением, письмом. На экзамене студент читает тексты профильной направленности, выявляет в текстах основную и дополнительную информацию, определяет коммуникативное намерение автора текста, цель написания текста, прогнозирует ценность предъявляемой автором информации для себя и возможных читателей предложенного на экзамене текста. Формирование информационной компетенции — еще одна задача, которую на содержательном и методическом уровнях должен решать курс «Русский язык и культура речи». При всем разнообразии ключевых характеристик информационной компетенции наиболее адекватными задачами курса «Русский язык и культура речи» можно считать способность человека в соответствии с поставленными целями искать, выбирать, организовывать, представлять, передавать информацию в устной и письменной форме, использовать информацию в профессиональной деятельности. Это предполагает готовность и способность студентов к активной, самостоятельной информационно-смысловой переработке текста.

Аннотирование научного, профильно ориентированного текста мы считаем важным профессионально значимым умением будущего специалиста, медика, в частности [4]. В каких речевых жанрах умение аннотировать будет особенно востребовано? Несомненно, практически во всех возможных. По мнению специалистов, жанр — очень важное понятие в профессиональной коммуникации. Хотя «одни и те же жанры могут употребляться в профессиональной речи разных специальностей, но в то же время в каждой специальности есть свои наиболее важные жанры и специфические законы композиции и речевого оформления общих жан-

ров» [3]. Эти жанры, как справедливо утверждает А.В. Коренева, регламентируют профессиональную деятельность людей и «поэтому не могут не рассматриваться как неотъемлемая принадлежность профессиональной речи» [3]. Не можем согласиться с мнением многих специалистов, что аннотирование свойственно прежде всего академической деятельности. Для будущего медика умение аннотировать будет востребовано, например, при заполнении истории болезни. Изучив описание результатов инструментальных и других специальных исследований, побеседовав с больным, врач должен в обобщенном, сжатом, структурированном виде записать основную и дополнительную информацию, сохранить ее точность, сделать на ее основе первичные выводы и спрогнозировать степень важности информации для окончательных выводов. Эти умения и формируются в том числе в процессе аннотирования текста, так что обучение студентов-нефилологов аннотированию на основе профильно ориентированных текстов — одна из важных составляющих курса «Русский язык и культура речи». На экзамене проверяется умение аннотировать текст: студентам предлагается составить аннотацию научного текста, содержащего профессионально значимую информацию. Структура вторичного текста, полученного в результате информационной переработки, должна соответствовать общим требованиям к тексту-аннотации. Как известно, аннотация относится к жанрам научно-информативной разновидности научного стиля. Как и каждый из жанров научного стиля, она имеет свои особенности и индивидуальные черты.

Аннотация представляет собой сжатую характеристику книги, монографии, научной статьи, сборника статей и т.п. Автор аннотации не раскрывает подробно содержание книги или монографии, а лишь информирует о существовании подобного источника, дает его краткую характеристику и сообщает об основных темах, которые в нем раскрываются.

Существует несколько видов аннотаций: краткие и развернутые; сигнальные (справочные), оценочные и рекомендательные. Одним из наиболее распространенных видов является *справочно-рекомендательная аннотация*.

Аннотация имеет строго нормативную содержательно-композиционную структуру. В ней выделяются: 1) библиографическая часть (указание жанра источника, автора, названия, места публикации); 2) информационная часть (перечисление основных тем, которые раскрывает автор источника, или проблем (вопросов), которые он раскрывает); 3) рекомендательная часть (указание адресата источника, области применения содержания источника). Четкое логическое деление аннотируемого содержания подчеркивается делением на абзацы.

При отборе тестов следует ориентироваться на информативную профильно значимую ценность, проблемность, логичность, доступность для понимания, достаточную трудность текстового материала.

Охарактеризованные подходы к содержанию деятельности студентов-нефилологов при изучении курса «Русский язык и культура речи» легли в основу программ, пособий, контрольно-измерительных материалов, разработанных на кафедре русского языка медицинского факультета РУДН [1; 4].

Работу по организации профессионально ориентированной деятельности студентов-нефилологов в ходе курса «Русский язык и культура речи» специалисты кафедры русского языка медицинского факультета РУДН ведут на протяжении многих лет. Так, в соответствии с логикой построения учебных занятий была разработана и апробирована экспериментальная модель курса «Русский язык и культура речи для студентов-нефилологов». Эта модель включает три компонента:

— контроль формирования умений, связанных с устной речью в профессиональной сфере общения (например, умение убеждать аудиторию (по характеру аудитории способы убеждения делятся на универсальные и неуниверсальные)), умение аргументировать (способы универсальной аргументации: логическая, системная и др.);

— контроль формирования умений, связанных с письменной речью в профессиональной сфере общения, а также навыка информационной обработки научных текстов;

— контроль формирования умений, связанных с нормативностью русского литературного языка в процессе речевой деятельности (например, умение квалифицировать императивные и диспозитивные нормы с помощью словарей и справочных материалов, оценивать языковые факты с точки зрения их нормативности, включая анализ звучащей и письменной речи, редактировать тексты разных стилей и жанров на основе знаний о нормах письменной и устной речи, пользоваться справочной литературой, электронными словарями, Интернет-словарями с целью квалификации нормативности высказывания) [2].

В 2012—2013 гг. специалистами кафедры разработана модель экзамена по русскому языку и культуре речи, ориентированного на формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов. В настоящее время для проведения такого экзамена по русскому языку и культуре речи ведется планомерная работа по созданию *контрольно-измерительных материалов*, среди которых предлагается задание, ориентирующее на проведение аннотирования научного текста:

Задание 1

Прочитайте текст. Сформулируйте позицию автора. Выскажите собственное мнение по поставленной проблеме. Аргументируйте свою точку зрения.

Задание 2

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

Задание 3

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

Примеры конкретных заданий из контрольно-измерительных материалов 2013 г. были приведены ранее [2].

В этой статье обратим внимание на задание 2.

Разработанная на кафедре система оценивания аннотации как речевого профиля ориентированного жанра в данный момент проходит стадию апробации и оформлена следующим образом:

Система оценивания аннотации

Соответствие содержания аннотации исходному тексту

- В аннотации развернуто отражена главная и дополнительная информация — 3 балла.
- В аннотации кратко отражена главная и дополнительная информация — 2 балла.
- В аннотации отражена только дополнительная информация — 1 балл.
- В аннотации допущено грубое искажение информации — 0 баллов.

Логико-смысловое структурирование аннотации

- В аннотации выделены три части — 3 балла.
- В аннотации выделены две части — 2 балла.
- В аннотации нет структурного деления — 0 баллов.

Речевое оформление аннотации

- В тексте использованы логико-оценочные клише — 2 балла.
- В тексте не использованы логико-оценочные клише — 0 баллов.
- В тексте есть не более четырех речевых и грамматических ошибок (в совокупности) — 1 балл.
- В тексте есть более четырех речевых и грамматических ошибок (в совокупности) — 0 баллов.
- В тексте не более четырех орфографических ошибок и не более четырех пунктуационных ошибок — 1 балл.
- В тексте более четырех орфографических ошибок и (или) более четырех пунктуационных ошибок — 0 баллов

Максимальная сумма баллов — 10 баллов.

Разработанная система оценивания используется и при обучении аннотированию, что позволяет выявить трудности в процессе формирования коммуникативного умения. На экзамене использование данной системы оценивания позволяет более точно определить уровень сформированности важнейшего профессионально значимого информационно-коммуникативного умения. Результаты апробации будут представлены в последующих публикациях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Куриленко В.Б., Арзуманова Р.А., Булавина М.А., Гостева Ю.Н., Гузина О.С., Маслова И.Б. Культура речевого общения. Сборник программ учебных курсов для студентов аграрных факультетов: Методическое пособие. — М.: Экон-информ, 2011.
- [2] Гостева Ю.Н., Маслова И.Б. Компетентностно-ориентированная модель экзамена по русскому языку и культуре речи (для студентов нефилологических факультетов) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2013. — № 1. — С. 33—39.
- [3] Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Орел, 2010. — URL: <http://test.vak.ed.gov.ru>.

- [4] *Курilenko V.B., Titova L.A., Glazova O.G., Maslova I.B., Smoldyreva T.A.* Учимся читать статьи по специальности. Учеб. пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков. — М.: Экон-Информ, 2010.
- [5] *Львова С.И.* Коммуникативно-деятельностный подход — главное достижение современной методики русского языка // *Материалы международной заочной научно-практической конференции (к 85-летию В.И. Капинос)*. — М.: Экон-информ, 2013. — С. 8.

LITERATURA

- [1] *Kurilenko V.B., Arzumanova R.A., Bulavina M.A., Gosteva Yu. N., Guzina O.S., Maslova I.B.* Kul'tura rechevogo obshheniya. Sbornik programm uchebny'x kursov dlya studentov agrarny'x fakul'tetov: Metodicheskoe posobie. — М.: E'kon-inform, 2011.
- [2] *Gosteva Yu.N., Maslova I.B.* Kompetentnostno-orientirovannaya model' e'kzamena po russkomu yazy'ku i kul'ture rechi (dlya studentov nefilologicheskix fakul'tetov) // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby'narodov. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i specialnost'»*. — 2013. — № 1. — S. 33—39.
- [3] *Koreneva A.V.* Professionalno orientirovannoye obuchenie rechevoi deyatelnosti studentov-nefilologov na osnove mezdisciplinarnoi integracii v kurse «Russkiy yazyk i kul'tura rechi»: Avtoref.t diss. ... d-ra ped. nauk. — Orel, 2010. — URL: <http://test.vak.ed.gov.ru>
- [4] *Kurilenko V.B., Titova L.A., Glazova O.G., Maslova I.B., Smoldy'reva T.A.* Uchimysya chitat' stat'i po special'nosti: Ucheb. posobie po russkomu yazy'ku dlya inostranny'x studentov-medikov. — М.: E'kon-inform, 2010.
- [5] *Lvova S.I.* Kommunikativno-deyatelnostnyy podhod — glavnoe dostizenie sovremennoy metodiki russkogo yazy'ka // *Material'y mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferencii. (k 85-let V.I. Kapinos)*. — М.: E'kon-inform, 2013. — S. 8.

PROFESSIONALLY-ORIENTED ACTIVITIES OF NON-PHILOLOGICAL FACULTIES STUDENTS AT RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE LESSONS

J.N. Gosteva, I.B. Maslova

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

The article analyzes professionally-oriented activities of non-philological faculties students at the lessons of Russian language and speech culture, substantiates an innovative approach to writing annotations as a means of formation of professionally-oriented communicative competence. Examples of measurement and control materials as well as specific tasks are also given.

Key words: abstract, control, educational measurement, measuring materials, professional communicative competence, professionally oriented activities.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

В.В. Молчановский

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, 6, Москва, Россия 117485

В статье анализируются возможные препятствия на пути внедрения новых технологий в практику обучения русскому языку иностранных учащихся. Особое внимание обращается на роль преподавателя в адекватной реализации методических новаций.

Ключевые слова: технология обучения языку, преподаватель, коррекция профессионально-педагогической компетенции.

В начале 1990-х гг. был провозглашен принцип вариативности образования. Мы не уверены, что возникновение большого количества новых технологий обучения явилось реакцией на провозглашение этого принципа. Скорее всего, принцип вариативности — это административный, а разработка новых технологий обучения — методический ответ на вызов глобальных изменений нашего времени, на изменение образовательной парадигмы, в частности.

В эти годы интенсивное развитие получили такие интересные для практики преподавания языков методические системы, как, например, игровые технологии (в том числе приемы драмопедагогики, разрабатываемые венгерскими коллегами), технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов), технологии индивидуализированного обучения, информационно-коммуникационные технологии, технология, разрабатываемая В.С. Библером и С.Ю. Кургановым под девизом «Диалог культур», технология самообучения (восходящая к разработкам итальянского педагога Марии Монтессори), технология развивающего обучения (Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов) и т.д.

Любой методист стремится к распространению своей разработки не только как некоторой привлекательной для него, разработчика, идеи, но и некоторого вполне материализованного продукта. Это нормально и закономерно. И в этом есть не просто идейный, методический смысл, авторское тщеславие или проявление профессиональной солидарности, корпоративной взаимосвязи и взаимопомощи; не менее существен и вполне современный, коммерческий смысл. Чем больше сторонников, пользователей у предлагаемой системы средств, приемов обучения, тем больше продуктов можно производить, продавать и пр. (книги, аудио-, видеокурсы, ИКТ-проекты и пр.). Популярность и эффективность предлагаемых решений обеспечивают успешное участие на современном рынке образовательных услуг средств обучения даже для дорогостоящих продуктов.

Вместе с тем, может быть, мы ошибаемся, но у нас есть некоторые сомнения в значительности распространения и влияния на массовую педагогическую практику всего этого арсенала новых образовательных технологий. Так или иначе, совершенно очевидно, что существуют некие барьеры на пути широкого использования педагогической практикой новых образовательных технологий.

Система приемов, алгоритм использования новых средств обучения сами по себе, безусловно, являются результатом педагогического поиска, знаменуют собой поступательное движение. Однако разработанные без учета личности *преподавателя, призванного реализовать* эту систему, они сами в себе могут заключать потенциальную угрозу их распространению.

Вспомним учителей-новаторов 1970—1980-х гг. и относительно слабый и недолговечный эффект распространения их опыта. Как правило, это были яркие творческие личности, предлагавшие действительно интересные методические системы и игравшие роль миссионеров. Сначала их публичный авторитет держался на репутации изгоев. Позже этот авторитет поддерживался публиковавшимися в средствах массовой информации, в методической литературе массированными доброжелательными отзывами и описаниями предлагаемой ими системы. Вместе с тем такая трансформация в отношении к предлагавшимся новациям в соответствии с привычной для того времени социальной и профессиональной логикой означала стремление к всемерному внедрению опыта учителей-новаторов в педагогическую практику или во всяком случае сопровождалась отсутствием административного сопротивления этому. Однако само по себе продвижение опыта учителей-новаторов, вылившееся в стиле административных традиций прошлого в процесс, названный *внедрением*, оказалось еще более губительным для идеи распространения предлагавшихся систем. Известно, что административно поддержанное насаждение наносит порой значительно больший ущерб популярности той или иной разработки, чем его притеснение. Апологеты же чаще всего выглядят пародией на основоположника.

В.В. Краевский рассказывает такой вполне правдоподобный случай. Методист, присутствуя на одном неудачном уроке, не узнал свою собственную разработку в данном исполнении, несмотря на то, а может быть, и потому, что работа велась буквально как предписано, однако — без учета конкретных обстоятельств, возникших на уроке. Методическая система, оторванная от своего создателя, механически перенесенная в новые условия и переданная в руки учителя с другим темпераментом, другим набором профессиональных и личностных качеств, не «срабатывает». И в таком случае новая технология обучения воспринимается не более чем остроумное изобретение. Очевидно, что это изобретение не способно «сработать» само собой.

Возможно, недостаточно внимания уделяется тому, что можно назвать репутационным менеджментом. Во всяком случае очевидно, что масштаб распространения любых методических, технологических идей в значительной степени зависит от того, приняты они преподавателями или нет. И успех массового использования предлагаемой технологии обучения в конечном счете зависит не столько от тех преподавателей, которые *хотят* использовать эту систему в своей работе, сколько от тех, кто *может* ее применять грамотно и адекватно конкретным учебным обстоятельствам. Есть некоторые основания для условного выделения двух типов преподавателей по отношению к новациям: 1) открытые ко всему новому; 2) консервативные. Ни тот, ни другой тип не кажется нам оптимальными для адекватно-

го восприятия новаций. Первые могут оказаться недостаточно критичными, а их ученики постоянно будут жертвами методической ветрености преподавателя. Вторые же излишне скептически для объективной оценки учебных возможностей предлагаемых методических решений. Оптимальны маргиналы, находящиеся по середине, критичные, но гибкие, готовые к уместному и умелому использованию новаций.

Попробуем высказать несколько предположений о возможных барьерах на пути распространения новых технологий обучения.

1. Первое из препятствий такого рода относится к области стереотипов массового методического сознания. Существует одно очевидное, но вполне распространенное методическое заблуждение, основанное на чисто внешнем сходстве звучания слов «технология» и «техника». Часто, говоря о новых технологиях обучения, подразумевают в первую очередь новые методические системы с применением современных технических средств. А отсюда и вполне логичное предположение о том, что чем современнее само техническое средство, тем современнее технология обучения. И в этом смысле, разумеется, компьютерный курс значительно современнее (а соответственно и эффективнее), скажем, видеокурса, а уж тем более какого-нибудь интенсивного курса, построенного с минимальным привлечением технических средств. Однако если исходить даже из обыденного значения слова «технология», зафиксированного в толковых словарях, то следует понимать, что это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле. Критерии технологичности: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Именно эти качества, будучи декларированными и реализованными в методических описаниях, вне зависимости от времени создания и технической оснащенности, способны привлечь к ним преподавателя.

2. Второе из вероятных препятствий относится к области профессиональной психологии, связано с индивидуальными стилями преподавания. Значительной части преподавателей, как нам кажется и как мы уже отмечали, свойственна природная, исходная консервативность. Говоря о консервативности как профессиональном свойстве педагога, мы хотели бы избежать оценочности этого определения. Во-первых, консервативность может выступать как условие стабильности, устойчивости функционирующей системы. Во-вторых, учитель — профессия массовая. Революционность, тяга к эксперименту — удел талантливых, незаурядных индивидов. Большинству же людей в значительной степени свойственна тяга к стабильности, гораздо комфортнее ощущает себя профессионал, использующий привычные, испытанные, надежные средства. В-третьих, консервативность вполне может быть результатом солидной профессиональной базовой подготовки, многолетним опытом эффективной, результативной профессиональной деятельности, что трудно отнести к разряду недостатков преподавателя.

3. Широко распространено представление некоторых методистов-новаторов (оказывающихся по совместительству и теоретиками-исследователями) о том, что уровень оригинальности, самобытности, новизны методической теории (как обосновании новой системы приемов) напрямую связан с выработкой своего особого

метаязыка. Эти усилия по оснащению «своей» методической теории особым метаязыком приводят подчас к тому, что она, эта теория, оказывается доступной лишь узкому кругу посвященных, единомышленников, элите, если хотите. Такого рода «методический импрессионизм», возможно, привлекательный с точки зрения авторского самовыражения, не приближает описание к тем, кому оно адресовано. Сетования же на некомпетентность преподавателей в этой ситуации не делают их (этих преподавателей) более компетентными, но с еще большей долей вероятности оттолкнут предполагаемых исполнителей от предлагаемой технологами системы приемов. Учитель не любит, когда его поучают. На самом деле действует одно очень банальное и очень старое правило: если хотите быть понятыми, говорите понятно для собеседника.

Наиболее очевидные меры преодоления барьера между новыми технологиями обучения и преподавателем, а значит, и реальной массовой педагогической практикой, меры достижения взаимной адекватности новых технологий и содержания профессиональной компетенции преподавателя-практика сводятся, на наш взгляд, к следующему.

Коррекция авторской позиции. Обеспечение доступности разрабатываемых методических систем для преподавателей-практиков. Думаем, что в связи с этим вполне резонно было бы возвращение хотя бы на некоторых стадиях распространения разработок хорошо забытых сегодня книг для преподавателя, методических рекомендаций, тесно увязанных в одном учебном комплексе с учебником, учебным пособием, компьютерной программой и пр. Наличие прямых, внятных, лаконичных, привлекательных инструкций по применению всего комплекса приемов, предлагаемых новой технологией, характеристик ожидаемого учебного результата и его преимуществ в сравнении с традиционными подходами — оптимальная помощь преподавателю, желающему использовать эти технологии в своей педагогической практике.

Коррекция издательской позиции. Возобновление в более широком плане издательских усилий по обеспечению преподавателей методической литературой по всему спектру проблем практической методики преподавания РКИ. Огромный голод в этой литературе ощущаем мы все. Надо отдать должное издательству «Русский язык. Курсы», которое в последние годы активно включилось в процесс воссоздания вышедшей некогда библиотечки преподавателя РКИ и делает это активно, системно, мотивированно выделяя первоочередные методические проблемы, требующие специальных методических разработок и рекомендаций.

Коррекция содержания и направленности профессионального обучения преподавателей в системе непрерывного профессионального образования от вуза до ФПК. К более отдаленной, но не менее важной перспективе относится выработка рекомендаций, влияющих на характер профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей РКИ в системе непрерывного профессионального образования. Ведь на самом деле основой профессионализма преподавателя является не механическая сумма предметных компетенций по дисциплинам университетского курса: лингвистической, педагогической, психологической, методиче-

ской. Готовность к решению практических задач в постоянно меняющихся условиях обучения русскому языку иностранных учащихся, гибкость в выборе и использовании адекватных ситуации приемов и средств обучения (мы предпочитаем говорить не о гибких моделях обучения, а о гибкой реализации моделей обучения, которая зависит в первую очередь от преподавателя и меры его профессионализма), способность адаптироваться к индивидуальным и национальным особенностям все новых и новых категорий учащихся (а это одно из базовых отличий методики преподавания РКИ) — перечисленные параметры профессиональной готовности являются свойствами сформированного профессионально-педагогического сознания. Если вузовское обучение будущих педагогов нацелено на формирование профессионально-педагогического сознания, то и знакомство с новыми технологиями обучения языку, овладение ими способно развивать творческую интуицию учителя, необходимую меру критичности и осознанности в использовании новых методических решений.

THE TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND NEW TEACHING TECHNOLOGIES

V.V. Molchanovski

The Pushkin State Russian Language Institute
Ac. Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article analyzes possible obstacles arising on the road of implementing new methods and technologies in the process of teaching Russian as a foreign language. In the course of the discussion of the subject, the author pays special attention to the role of the teacher and adequate effort in putting methodical innovations into practice.

Key words: methods and techniques in teaching the language; teacher; correction of professional pedagogical competence.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ПРЕЗЕНТАЦИИ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ В УЧЕБНОМ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ НОВОГО ТИПА

Л.С. Шаталова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается опыт создания учебного терминологического словаря по физиологии, определяются основные проблемы отбора и презентации медицинских терминов в такого рода словаре, приводится возможный вариант включения в структуру словарной статьи так называемых ассоциативных терминов на примере физиологической лексики.

Ключевые слова: учебная лексикография, учебный словарь, медицинские термины, медицинские термины-метафоры, ассоциативные термины, терминологическая синонимия.

Одной из особенностей медицинской (а очевидно, и любой) терминологии является подвижность лексического состава, его постоянное развитие: одни термины заменяются другими, появляются новые термины и новые значения, старые, общеупотребительные и устоявшиеся термины обрастают добавочными значениями в разных подсистемах языка. Подвижностью лексического состава в терминологии объясняется не только появление новых терминов, но и возникновение многозначных, синонимичных, антонимичных терминов, вытеснение устаревших, добавление одного или двух имен к уже существующему эпонимическому термину, появление новых ассоциаций [2]. Именно поэтому при составлении учебного терминологического словаря по медицине каждый исследователь сталкивается с насущной проблемой отбора наиболее частотных, важных, основополагающих терминов, а также формы презентации терминологической синонимии, в том числе и терминов-метафор, которые в медицинской терминосистеме занимают особое место [6; 9]. Речь идет о таких терминах, в основе которых лежат используемые в медицине образные выражения и которые влияют на рост терминологической синонимии.

При составлении словарной статьи такого рода словаря приходится искать ответ на вопрос: а какой термин наиболее предпочтителен — тот, что прямо отражает существенные признаки понятия (кваликативный термин) или тот, который не связан прямо с содержанием, а лишь косвенно указывает на него (ассоциативный термин), или же тот, который не несет ни прямой, ни косвенной информации о содержании понятия (нейтральный термин)? Мы остановились на выборе структуры словарной статьи, обеспечивающей, на наш взгляд, в учебных целях оптимальную форму презентации терминологической единицы: заголовочный термин — грамматическая характеристика — пример функционирования — родовое понятие — составляющие основного понятия — видовые понятия — сочетаемость — синонимы/антонимы. Для студентов эти структурные составляющие сло-

варной статьи знакомы, привычны и часто включаются в учебные задания на практических занятиях по русскому языку.

Проиллюстрируем особенности вербализации различных категориальных признаков на примере частотных терминов по нормальной физиологии в нашем словаре.

В квалификативных терминах характер связи выражается прямо, путем непосредственного называния отличительного, мотивирующего признака (например, *холодовая дрожь, тучные клетки, азотистый баланс, шизиковидное тело, волосковые клетки*). В ассоциативных терминах характер связи выражается косвенно, опосредованно, с помощью разного рода ассоциаций, без прямого называния мотивирующего признака. С точки зрения семантики термины, в основе которых лежат используемые в медицине образные выражения, отличаются большим разнообразием. Но мы не ставили своей задачей подробно квалифицировать их и исследовать природу создания, поэтому приведем только примеры ассоциативных терминов, которые включены в словарь в качестве терминологической единицы, синонимов либо антонимов. Такие наименования отличаются обычно образной природой и основаны на метафорах и сравнениях (например, *голодная/сытая кровь, буферные системы крови, внутриклеточный конвейер, дыхательная цепь, кровяное депо, водитель ритма, красный росток кроветворения*). В одних наименованиях ассоциация вызывается упоминанием литературного, мифологического или исторического персонажа (*нарциссизм, синдром Мюнхгаузена, гиппократовы пальцы*), обладающего соответствующими чертами личности или судьбы, в других — указывается на профессию, особенности характера или настроения (например, среди различных видов походки отмечают *походку моряка, балерины, начальника, агрессивную, усталую походку*), в третьих ассоциации основаны на сравнении с каким-либо животным (*петушиная, медвежья походка, львиное лицо, поза лягушки*). Иногда ассоциации могут быть весьма сложными, и характер связи требует дополнительного разъяснения (к примеру, *активный транспорт, ближайшая точка ясного видения, время кругооборота крови, кислородный запрос, критическая частота слияния мельканий, коэффициент изнашивания, путь проторения, условный тормоз*). К нейтральным относят термины, в которых не содержится даже намек на существенные признаки понятия (*аксон, адреналовая система, дифференцировка клеток, конвергенция нервных импульсов*). Основную массу нейтральных составляют эпонимические термины, т.е. произведенные от фамилий ученых, врачей или больных (*дальтонизм, диски Меркеля, колба Краузе, аппарат Гольджи, доминанта Ухтомского, цикл Кребса*). Эпонимическими терминами перегружены почти все микросистемы медицинской терминологии (около 30% всего терминологического фонда). Как правило, к ним часто прибегают, если не удастся подыскать удовлетворительный квалификативный термин, чтобы адекватно отобразить признак или кратко обозначить его с помощью одного или нескольких слов. Многие исследователи отмечают, что в последние годы вопрос о предпочтительном типе терминов решается в пользу квалификативных терминов,

преимущество которых — возможность отобразить отличительный признак понятия с помощью часто употребляемых терминологических элементов и определяющих слов [4; 8].

При отборе и презентации медицинской терминологии в учебном терминологическом словаре, конечно, возникает необходимость определения предпочтительности употребляемых терминов из серии синонимов эквивалентного типа. Мы приняли за основу отбора следующие критерии:

- традиционность употребления;
- краткость;
- терминологичность, т.е. точность, отсутствие вторичного, дополнительного значения;
- возможность образования производных терминов;
- наличие в данной микросистеме языка других однокоренных образований аналогичной словообразовательной структуры.

При общей установке на максимальное использование русских слов и словообразовательных элементов (*водитель ритма* вместо *пейсмейкер*, *всасывание* — *абсорбция*, *половые клетки* — *гонады*, *шишковидное тело* — *пинеальное тело*), в ряде случаев предпочтение отдается интернационализмам (*таламус* вместо *зрительный бугор*, *перикард* — *околосердечная сумка*). Эти термины и производные от них (*таламический*, *перикардальный*) имеют более широкое распространение в теоретической и клинической медицине, привлекают своей краткостью, наличием однокоренных терминов (*эндокард*, *миокард*) и возможностью удобного образования производных (ср. *перикардальный* — *околосердечносумочный*). Чаще всего в словарной статье нашего словаря приводится система синонимичных терминов, согласно которой одним термином в синонимичной паре является греко-латинское заимствование, другим — национальное слово (ср. *агглютинация* — *присоединение*, *склеивание*, *сращение*; *адгезия* — *прилипание*; *гемотрансфузия* — *переливание крови*; *проницаемость* — *простая диффузия*; *свертывающая система крови* — *коагуляционная система крови*). На примере использования таких синонимичных терминов ярко проявляется феномен вариантности, что очень важно при обучении языку профессии, а работа с подобными терминами строится на развитии ассоциативного мышления, что способствует лучшему усвоению иностранного языка.

Работа над составлением учебного терминологического словаря физиологических терминов показала, что метафора является достаточно продуктивным способом образования медицинских терминов, не может быть исключена из терминологии и, несмотря на тенденцию к упорядоченности и однозначности отдельных элементов терминосистемы, остается продуктом развития современного языка. Можно согласиться со многими исследователями, что высокая продуктивность метафоризации в медицинской терминологии обусловлена целым рядом свойств метафоры как языкового явления: присущей нестертой метафоре наглядностью, что удобно в практическом отношении, в том числе и в процессе обучения; спо-

способностью формировать в сознании адресата ассоциативные пары, ряды и поля, обеспечивая надежную, в том числе и подсознательную, фиксацию информации; способностью кратко и ясно дублировать и пояснять иноязычные эквиваленты, делая их восприятие более доступным [1; 3; 5; 7].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алексеева Л.М.* Метафорическое терминопорождение и функции терминов в тексте: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. — М., 1998.
- [2] *Даниленко В.П.* Русская терминология: опыт лингвистического описания. — М.: Наука, 1977.
- [3] *Лебедева С.В., Зубкова О.С.* Медицинская метафора в современном языке. — Курск: Изд-во КГУ, 2006.
- [4] *Малина З.М.* Терминологические фразеологизмы и их презентация в словарях русского языка: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1999.
- [5] *Мишланова С.Л.* Метафора в поле термина (на материале медицинских текстов) // Фотическое поле языка. — Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. — С. 35—44.
- [6] *Морковкин В.В.* Термины и возможный способ их описания в словаре активного типа // Проблемы разработки и упорядочения терминологии в академиях наук союзных республик. — М.: АН СССР, 1983. — С. 25—39.
- [7] *Озингин М.В.* Роль метафоры в структурировании и функционировании медицинской терминологии: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2010.
- [8] *Смирнова Е.В.* К вопросу изучения медицинского дискурса на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки: теория и практика. — 2011. — № 8. — С. 62—66.
- [9] *Янова Н.Н.* К вопросу о лингвистическом описании подъязыков медицинских специальностей в аспекте РКИ // Состояние и перспективы обучения иностранных граждан в медицинских вузах России. — Тверь: РИО ТГМА, 1998. — С. 25—31.

LITERATURA

- [1] *Alekseeva L.M.* Metaforicheskoe terminoporozhdenie i funkczii terminov v tekste: Avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. — M., 1998.
- [2] *Danilenko V.P.* Russkaya terminologiya: opy't lingvisticheskogo opisaniya. — M.: Nauka, 1977.
- [3] *Lebedeva S.V., Zubkova O.S.* Medicinskaya metafora v sovremennom yazy'ke. — Kursk: Izd-vo KGU, 2006.
- [4] *Malina Z.M.* Terminologicheskie frazeologizmy` i ix prezentaciya v slovaryax russkogo yazy'ka: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. — M., 1999.
- [5] *Mishlanova S.L.* Metafora v pole termina (na material medi-inskix tekstov) // Foticheskoe pole yazy'ka. — Perm`: Izd-vo Perm. un-ta, 1998. — S. 35—44.
- [6] *Morkovkin V.V.* Terminy` i vozmozhny`j sposob ix opisaniya v slovare aktivnogo tipa // Problemy` razrabotki i uporyadocheniya terminologii v akademiyaх nauk soyuzny`x respublik. — M.: An SSSR, 1983. — S. 25—39.
- [7] *Ozingin M.V.* Rol` metafory` v strukturirovanii i funkcionirovanii medicinskoj termonologii: Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. — Saratov, 2010.
- [8] *Smirnova E.V.* K voprocу izucheniya medicinskogo diskursa na zanyatiyax po inostrannomu yazy'ku // Inostranny`e yazy'ki: teoriya i praktika. — 2011. — № 8. — S. 62—66.
- [9] *Yanova N.N.* K voprosu o lingvisticheskom opisanii pod`yazy'kov medicinskix special`nostej v aspekte RKI // Sostoyanie i perspektivy` obucheniya inostranny`x grazhdan b medicinskix vuzax Rossii. — Tver`: RIO TGMA, 1998. — S. 25—31.

**PRINCIPLES OF MEDICAL TERMS
PRELIMINARY SCREENING AND PRESENTATION
IN EDUCATIONAL TERMINOLOGICAL DICTIONARY
OF A NEW TYPE**

L.S. Shatalova

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

In the article the author's experience of creation an educational dictionary on physiology is represented, the major problems of preliminary screening and presentation of medical terms in a dictionary of this kind are under analysis. The article also suggests a possible variant of including the associative terms into the dictionary entry on the example of physiology terminological units.

Key words: educational lexicography, educational dictionary, medical terms, medical terms-metaphors, associative terms, terminological synonymy.

ТЕКСТЫ О СВОЙСТВАХ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ОБЩЕНИЮ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ

Л.А. Титова, И.Е. Чехонина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются типологические разновидности научных текстов о свойствах, предназначенные для обучения иностранных студентов-агров общению в учебно-научной сфере. Представлен фрагмент урока учебного пособия.

Ключевые слова: научный текст, метатема, семантическое поле метатемы, модель построения текста.

Обучение студентов-иностранцев видам и формам речевого общения в учебно-научной сфере осуществляется, как известно, на материале текстов профилирующих специальных дисциплин. Коммуникативно ориентированный подход, имеющий в своей основе идею обучения общению на изучаемом языке, при котором в качестве высшей единицы обучения выступает текст, стимулирует исследователей к разработке критериев отбора и систематизации научных текстов, а также к созданию релевантных для дидактических целей моделей построения профессионально ориентированных речевых произведений.

При разработке учебного пособия, предназначенного для взаимосвязанного обучения иностранных студентов-агров общению в учебно-научной сфере (1 и 2 курсы), было установлено, что в зоне рассмотрения профилирующих на аграрном факультете дисциплин оказывается (помимо предметов, организмов и процессов) такой объект, как свойства растительных организмов. Это и послужило основанием для включения текстов о свойствах в разрабатываемое учебное пособие.

Одним из этапов подготовки данных учебных материалов явилось исследование структурных особенностей (функциональных, логико-смысловых, композиционных, формально-грамматических) указанного выше типа профессионально ориентированных текстов. В целях создания моделей построения текстов о свойствах решались следующие задачи:

- определение номенклатуры метатем, реализующихся в исследуемых текстах;
- определение макроструктуры семантического пространства каждой метатемы;
- представление инварианта смысловой структуры текстов, объединенных в содержательных границах каждой метатемы;
- изучение композиционных особенностей каждого типа текста;
- описание формально-грамматического плана текстов, представляющих каждую метатему.

В качестве источника материала использовались учебники по ботанике и физиологии растений.

В результате проведенного исследования логико-смысловой организации текстов о свойствах было установлено, что в них актуализируются следующие основные *метатемы*:

- 1) общая характеристика свойства;
- 2) обусловленность свойства;
- 3) изменение свойства;
- 4) приобретение и утрата объектом свойства;
- 5) измерение свойства.

Семантическое поле метатемы «Общая характеристика свойства» формируют такие микрополя:

- 1) определение свойства: *Под чем? подразумевается что?;*
- 2) сущность свойства: *Что? выражается / проявляется в чем? / в том, что...;*
- 3) носитель свойства: *Что? является характерным признаком чего?* и т.д.

По своей общей коммуникативной установке данные тексты относятся к речевым произведениям информативно-констатирующего характера с элементами экспликации. Предложения объединяются в единое целое преимущественно с помощью средств связи содержательного характера, реализующихся в виде вторичных номинаций. Наряду со средствами, обеспечивающими контаминацию текста, предложения могут объединяться в единое целое с помощью средств связи, эксплицирующих отношения конкретизации.

Инвариантное смысловое поле метатемы «Обусловленность свойства» формируют следующие микрополя:

- 1) наличие связи между фактором и свойством: *Что? связано с чем?; Что? определяет что?; Что? влияет на что?;*
- 2) пропорциональная обусловленность свойства: *Чем больше что? (фактор), тем ниже что? (свойство);*
- 3) потенциальное условие: *Если бы..., то...*

В текстах, реализующих метатему «Изменение свойства», сначала констатируется факт наличия изменения свойства, а затем сообщается о характере его изменения. Эксплицируют данные смыслы такие модели предложений:

- 1) *Что? (свойство) претерпевает изменение;*
- 2) *Что? (свойство) улучшается / повышается / ухудшается / понижается когда? при каком условии? в результате чего?* и т.д.

В текстах, реализующих метатему «Измерение свойства», сообщается о приобретении свойства объектом (*Кто / Что? приобретает способность к чему / что делать?; У кого / у чего? формируется способность к чему? / что делать?*), а также об утрате объектом свойства (*Кто / что? теряет / утрачивает способность к чему? / что делать?*).

Смысловое пространство метатемы «Измерение свойства» формируют следующие микрополя:

- 1) единицы выражения свойства: *Что? (свойство) измеряют в чем;*
- 2) параметры измерения свойства: *Что? (свойство) измеряется чем? по чему?;*

3) способ определения свойства: *Что? (свойство) определяется каким? путем / путем чего? / как?*;

4) формула вычисления свойства: *Что? (свойство) вычисляется по формуле... и т.д.*

Раздел «Тексты о свойствах» состоит из пяти уроков. Каждый урок содержит предтекстовые задания, целью которых является формирование языковой компетенции, притекстовые задания, тексты, а также послетекстовые задания, направленные на формирование коммуникативных умений. Завершает урок блок заданий для самостоятельной работы.

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

В качестве примера приводим фрагмент урока пособия.

ТЕМА: «ИЗМЕНЕНИЕ СВОЙСТВА»

Задание 1. Определите значения прилагательных исходя из значений их составных частей.

Холодоустойчивый, засухоустойчивый, морозостойкий, водонепроницаемый ...

Задание 2. Подберите к прилагательным синонимичные выражения по образцу.

Образец: холодоустойчивый — устойчивый к холоду.

Морозоустойчивый, газоустойчивый, солеустойчивый...

Задание 3. От данных прилагательных образуйте существительные со значением «свойство».

Раздражимый, изменчивый, жаростойкий, морозоустойчивый...

Задание 4. Выпишите группы однокоренных слов. Определите значение неизвестных слов исходя из их словообразовательных связей. Составьте с новыми словами словосочетания или предложения.

Загрязнение, очищение, озеленение, грязь, чистый, озеленять...

Задание 5. Составьте словосочетания из слов правой и левой колонок.

загрязненный	воздух
устойчивый	почва
плодородный	засуха
.....

Задание 6. А. Из данных предложений выберите те, в которых говорится об изменении свойства. Назовите модели этих предложений.

1) Проницаемость мембран клеток растений усиливается под влиянием токсичных газов. 2) Под влиянием токсичных газов в листьях растений изменяется работа транспортных белков. 3) Газоустойчивость растений усиливается при оптимизации минерального питания.

Б. Используя информацию таблицы, сообщите об изменении свойств. Сначала констатируйте факт изменения, а затем укажите на характер изменения свойства.

МОДЕЛИ

1) Что? (свойство) изменяется / претерпевает изменения когда? при каком условии? в результате чего?

2) Что? (свойство) улучшается / ухудшается; повышается / понижается; усиливается / ослабляется когда? при каком условии? в результате чего?

Свойство	Характер изменения	Условие, время, причина
газоустойчивость растений	+	оптимизация минерального питания

Образец: Газоустойчивость растений может изменяться. Она повышается при оптимизации минерального питания.

Свойство	Характер изменения	Условие, время, причина
1) водопроницаемость почвы	—	набухание ила или закупорка капиллярных пор
2)		

В. Задайте вопросы: а) о характере изменения свойства; 2) о времени, условии, причине изменения свойства.

Образец: 1) Как изменяется газоустойчивость растений при оптимизации минерального питания? 2) При каком условии повышается газоустойчивость растений?

Задание 7. Прочитайте текст. Составьте сложный номинативный план.

ГАЗОУСТОЙЧИВОСТЬ

(1) Загрязнение атмосферы связано с производственной деятельностью человека. В промышленно развитых странах воздух загрязняют транспорт (52,6%), отопительные системы (18,1%), промышленные процессы (17,9%), сжигание мусора (1,9%). Загрязнение воздуха растет в таких катастрофических масштабах, что системы саморегуляции биосферы уже не могут с ним справиться

Задание 8. Выполните тест: выберите предложения, соответствующие содержанию текста.

1. Наиболее сильно токсичные газы воздействуют на ...
 - а) листья;
 - б) корни.
2. Токсичные вещества, проникая в клетки растения, ...
 - а) уменьшают проницаемость мембран клеток;
 - б) усиливают проницаемость мембран клеток.
3.

Задание 9. Просмотрите текст еще раз. Найдите предложения, в которых сообщается 1) об изменении свойств; 2) о времени, условии или причине изменения свойства; 3) о пропорциональных изменениях свойств.

Задание 10. Просмотрите абзац (4). Определите средства связи предложений. Назовите, какие явления обобщает слово «повреждения».

Задание 11. Составьте микродиалоги.

А. Спросите:

- о средствах, загрязняющих атмосферу;
- способе проникновения вредных газов в растение;
- органах растений, подвергающихся в большей степени повреждению газами.

Б. Попросите:

- рассказать о механизме повреждения клеток растений под воздействием токсичного газа;
- дать определение газоустойчивости;
- классифицировать растения по степени устойчивости к воздействию газов;
- описать морфологические признаки газоустойчивых растений;
-

Задание 12. Прочитайте текст «Загрязнение атмосферы и устойчивость растений к токсичным веществам». Подготовьте план и сообщение на тему:

- 1) проблема загрязнения воздуха в моей стране;
- 2) газоустойчивые растения, произрастающие в моей стране.

ЗАГРЯЗНЕНИЕ АТМОСФЕРЫ И УСТОЙЧИВОСТЬ РАСТЕНИЙ К ТОКСИЧНЫМ ВЕЩЕСТВАМ

Воздушная оболочка Земли содержит большое количество нежелательных примесей. По происхождению их можно разделить на естественные, появляющиеся в результате круговорота веществ в природе, и искусственные, являющиеся результатом практической деятельности человека

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

.....

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2003.
- [2] Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [3] Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I—II сертификационные уровни владения РКИ / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. — М.: Изд-во РУДН, 2013.

LITERATURA

- [1] Gosudarstvenny'i standart po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Vtoroi uroven` vladenia russkim yazy'kom v uchebno-profesional' noi sfere. Dlia uchashhihsia estestvennonauchnogo, mediko-biologicheskogo i ingenerno-technicheskogo profilei / Avt. kol.: I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova. — M.: Izd-vo RUDN, 2003.

- [2] Trebovania po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Vtoroi uroven` vladenia russkim yazy'kom v uchebnoi i socialno-profesional`noi makrosferah. Dlia uchashhihsia estestvennonauchnogo, mediko-biologicheskogo i ingenerno-technicheskogo profilei / Avt. kol.: I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova. — M.: Izd-vo RUDN, 2005.
- [3] Programma po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Professional`nii modul` «Medicina. Biologia». I—II sertifikacionny'e urovni vladenia RKI / N.I. Soboleva, T.V. Shustikova, I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova, T.A. Smoldy'reva, M.A. Makarova. — M.: Izd-vo RUDN, 2013.

**TEXTS ABOUT CHARACTERISTICS
IN THE SYSTEM OF TEACHING FOREIGN STUDENTS
TO COMMUNICATE ON EDUCATIONAL
AND SCIENTIFICS MATTERS**

L.A. Titova, I.E. Chekhonina

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

The article considers typological varieties of scientific texts about characteristics, intended to teach foreign students of agriculture to communicate on educational and scientific matters. It also presents an abstract of the study guide lesson.

Key words: scientific text, metatheme, metatheme's semantic field, text-building model.

СЕРТИФИКАЦИОННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ФГОС

В.Б. Куриленко, М.А. Макарова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия 117198

Статья посвящена анализу структуры и содержания тестовых материалов профессионального модуля «Медицина. Биология» в свете требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Предлагается вариант структуры и содержания субтеста «Письмо», отражающий изменения в содержании профессиональной деятельности современных специалистов-медиков.

Ключевые слова: тест по русскому языку как иностранному, профессиональный модуль, письменная речь.

Современная профессионально ориентированная лингводидактика предлагает преподавателям русского языка большой арсенал стратегий и средств определения уровня профессионально-коммуникативной компетентности иностранных специалистов. Самый точный диагностический инструмент в этой системе — профессиональные модули, разработанные в рамках типовых тестов по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Профессиональный модуль «Медицина. Биология» (2001 г.) был создан профессорами кафедры русского языка медицинского факультета РУДН И.К. Гапочкой и И.О. Прохоровой [1]. Стратегии измерения компетентности в основных видах речевой деятельности, предлагаемые авторами этого модуля, в течение многих лет используются кафедрой при проведении итоговой аттестации иностранных студентов-медиков. Многолетняя апробация позволяет сделать вывод о содержательной, конструктивной, функциональной валидности тестовых материалов профессионального модуля «Медицина. Биология». Хотелось бы особо отметить и такую его отличительную характеристику, как аутентичность тестовых ситуаций: авторами точно определены сферы, темы, условия общения, в которых осуществляется профессионально-коммуникативная деятельность иностранных специалистов, что особенно важно при проведении итогового контроля.

Методологическая основа тестовой диагностики коммуникативной компетентности иностранных медиков, разработанная авторами данного модуля, позволяет оперативно и всесторонне учитывать объективные изменения, которые в последние десятилетия происходят в содержании профессионального общения на русском языке, в объеме и характере взаимодействия иностранных и российских деловых партнеров, в профессионально-коммуникативной личности современного специалиста-медика. Эти изменения существенны и многочисленны: исчезновение профессиональных границ, вызванная этим резкая интенсификация международных профессиональных контактов, перестройка архитектуры мирового медицинского сообщества — список можно продолжать. В этих условиях успешным, конкурентоспособным может быть специалист, обладающий профессиональными качествами, которые в полной мере отвечают современным вызовам.

Нормативно-регламентирующие документы нового поколения — федеральные государственные образовательные стандарты ВПО по основным медицинским специальностям — позволили выявить систему умений, компетентностей, креативностей, формирующих профессионально-коммуникативную личность современного конкурентоспособного специалиста-медика, методически интерпретировать полученные данные в новых программных документах по РКИ для иностранных студентов-медиков [2; 3] и определить, какие из них могут войти в качестве объектов контроля в профессиональный модуль ТРКИ-2.

В данной статье мы хотим предложить вариант одного из компонентов профессионального модуля — субтеста «Письмо». В тестовых материалах 2001 г. этот субтест включал одно задание — написание реферата научной статьи, предназначенного для специалиста. Объектами контроля являлось «умение считывать информацию из собственного научного текста в соответствии с содержательно-композиционной структурой реферата; а также умение производить аналитико-синтетическую переработку информации, отобранной из текста-оригинала и передавать ее в специализированный реферат» [1. С. 65]. В новых условиях число объектов тестового контроля целесообразно расширить и включить в субтест проверку способности и готовности иностранных специалистов-медиков корректно оформлять медицинскую документацию; эффективно вести профессионально-деловую переписку; создавать рекламный медицинский текст. В целях сохранения функциональной валидности субтеста мы считаем возможным заменить написание реферата созданием не менее актуального вторичного текста — аннотации. Можно привести следующие аргументы в поддержку необходимости таких изменений.

Значимость умений письменного профессионально-делового общения особо подчеркивается во ФГОС ВПО нового поколения, в частности, в число важнейших методических задач включено формирование *способности и готовности к эффективной письменной профессионально-деловой коммуникации*. Для иностранных специалистов-медиков, которые заканчивают российские вузы и планируют в дальнейшем деловое сотрудничество с Россией, умения рецепции и продукции деловых писем и документов, обеспечивающие эффективные интернациональные деловые контакты, чрезвычайно важны. Актуальность методической работы в этом направлении определяется и появлением новых типов, видов медицинского дискурса, жанров письменного делового взаимодействия, в том числе электронных. С учетом изложенного выше мы предлагаем следующий вариант структуры и содержания субтеста «Письмо» профессионального модуля «Медицина. Биология».

Задание 1. Прослушайте диалог врача с больным. На основании информации диалога сделайте запись в медицинскую карту больного (50—70 слов). Время выполнения задания — 15 мин.

Данное задание направлено на проверку умений работы с медицинской документацией. Особое внимание обращается на умения компрессии и суппрессии информации, знание жанровых особенностей медицинских документов.

Ситуативно-тематическая характеристика текста. Предъявляется аудио- или видеозапись фрагмента аутентичного медицинского дискурса. При выполнении этого задания возможно предъявление печатного текста, однако исполь-

зование аудио- или видеоматериалов повышает степень аутентичности тестовой ситуации: заполняя медицинскую карту, врач в реальной практике не использует стенограмму дискурсивного взаимодействия, он получает информацию в процессе устного общения с больным. Жанры документов, с которыми работает тестируемый, могут быть различными: медицинская карта амбулаторного/стационарного больного, выписка из медицинской карты, протоколы осмотра, обследования и т.д., лист врачебных назначений, направление на обследование и т.п.

Ниже приводится рейтерская таблица.

Рейтерская таблица

Параметры оценки	Макс. кол-во баллов	Количество ошибок	Количество полученных баллов
1. Соответствие жанровым особенностям медицинского документа			
2. Полнота отражения информации			
3. Степень свернутости информации			
4. Соответствие использованных речевых средств нормам современного русского языка			
ИТОГО:			

Задание 2. Прочитайте описание ситуации и информацию, представленную на официальных сайтах медицинских организаций. Напишите письмо российскому деловому партнеру (70—80 слов). Время выполнения задания — 15 мин.

Ситуация. Клинике, которой Вы руководите, необходимо новое медицинское оборудование. Прочитайте информацию, представленную на официальных сайтах российских фирм. Выберите компанию, с которой Вы хотели бы сотрудничать, напишите письмо-предложение.

Образец предъявляемого текста

ПРОИЗВОДСТВО И ПОСТАВКА МЕДИЦИНСКОЙ ТЕХНИКИ В РОССИЮ И ЗА РУБЕЖ!

Промышленно-торговое объединение «САЙФ» — успешно развивающаяся торгово-промышленная медицинская компания. Наша компания зарекомендовала себя как стабильный и надежный поставщик медицинского оборудования. У нас вы можете приобрести следующие многофункциональные приборы:

- прибор «Медиум» для ультразвуковой терапии и ультрафоновреза;
- аппарат «ЛФФК-01» для ультразвуковой и фототерапии, комплексной физиотерапии.

Более подробную информацию можно получить по телефону: (8499) 3477834 (менеджер по продажам Иванов Петр Васильевич).

Адрес: г. Москва, Волгоградский проспект, 32, стр. 8.

Данное задание направлено на проверку умений самостоятельно оформлять профессионально-деловую корреспонденцию, участвовать в деловой переписке.

Ситуативно-тематическая характеристика текста. Предъявляется ситуация из официально-деловой сферы общения, на основе которой продуцируется собственный письменный текст в соответствии с заданием. В задании возможно расширение жанрового репертуара текстов, с которыми работает тестируемый. Это дает возможность отразить в текстотеке модуля новые жанры профессиональ-

но значимых текстовых произведений: тексты, размещаемые на информационных и рекламных сайтах медицинских организаций, статьи из электронных журналов и т.д.

Ниже приводится рейтерская таблица.

Рейтерская таблица

Объекты контроля	Шкала оценок							Итого
Параметры оценки								
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ								
1. Умение представить информацию, достаточную для реализации интенции, определенной ситуацией общения								
ИНТЕНЦИЯ								
2. Умение выразить интенции в соответствии с заданной ситуацией								
КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ФОРМА								
3. Соответствие композиционным особенностям жанра деловой корреспонденции								
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА								
4. Соответствие использованных языковых средств нормам современного русского языка								
ИТОГО:								

Задание 3. Прочитайте фрагмент инструкции по применению лекарственного препарата. На основании прочитанного составьте рекламное сообщение (50—70 слов). Время выполнения задания — 15 мин.

Ситуативно-тематическая характеристика текста. Предъявляется письменный текст, актуальный для официально-деловой сферы общения, репродуцируется собственный письменный текст в соответствии с предложенной в задании интенцией.

Ниже приводится рейтерская таблица.

Рейтерская таблица

Объекты контроля	Шкала оценок							Итого
Параметры оценки								
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ								
1. Умение представить информацию, достаточную для принятия адресатом необходимого решения								
ИНТЕНЦИЯ								
2. Умение выразить интенции в соответствии с заданной ситуацией								
КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА И ФОРМА								
3. Соответствие композиционным особенностям заданного жанра рекламного дискурса								
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА								
4. Соответствие использованных языковых средств нормам современного русского языка								
ИТОГО:								

Задание 4. Прочитайте статью и напишите аннотацию, предназначенную для специалиста. Не забудьте, что Вам следует:

- указать основные характеристики статьи (автор статьи, ее название, тему, проблему, место публикации и т.д.);
- представить резюме (основное содержание);
- оценить статью, определить ее адресата.

Время выполнения задания — 25 мин.

Ситуативно-тематическая характеристика текста. Предъявляется письменный текст, актуальный для научно-профессиональной сферы общения, продуцируется собственный письменный текст с опорой на текст-оригинал в соответствии с предложенным заданием.

Степень языковой сложности. Тестируемый должен уметь строить высказывания, реализующие коммуникативные цели в ситуациях письменного общения, используя адекватные речевые средства (допустимы незначительные несоответствия нормам социокультурных контекстов и их лингвостилистических оформлений) в соответствии с нормами письменной русской речи.

Ниже приводится рейтерская таблица.

Рейтерская таблица

Параметры оценки	Макс. кол-во баллов	Количество ошибок	Количество полученных баллов
1. Соблюдение требований к структурно-композиционному и содержательному оформлению вторичного текста (аннотации)			
2. Степень свернутости информации текста-оригинала			
3. Использование стандартизованных языковых средств для объединения информации в тексте аннотации			
4. Соблюдение количественного параметра (объема) вторичного текста (аннотации)			
5. Соответствие использованных языковых средств нормам современного русского языка			
ИТОГО:			

Как нам представляется, предлагаемая структура субтеста «Письмо» позволит преподавателям, сохранив важные методологические принципы, разработанные в тестовых материалах 2001 г. [1], в полной мере учесть и методически интерпретировать те объективные изменения, которые произошли в содержании профессиональной деятельности специалистов-медиков в последние десятилетия.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гапочка И.К., Прохорова И.О. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». — М.; СПб.: Златоуст, 2001.
- [2] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебно-профессиональной сфере. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. колл.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2010.

- [3] Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I—II сертификационные уровни владения РКИ / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. — М.: Изд-во РУДН, 2013.

LITERATURA

- [1] *Gapochka I.K., Prokhorova I.O.* Tipovy'e testy' po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Vtoroi sertifikatsionny'i uroven'. Professionalny'i modul' «Medicina. Biologiya». — М.; SPb.: Zlatoust, 2001.
- [2] Gosudarstvenny'i standart po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Vtoroi uroven' vladenia russkim yazy'kom v uchebno-profesional'noi sfere. Dlia uchashhihsia estestvennonauchnogo, mediko-biologicheskogo i ingenerno-technicheskogo profilei / Avt. koll.: I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova. — М.: Izd-vo RUDN, 2003.
- [3] Programma po russkomu yazy'ku kak inostrannomu. Professional'nii modul' «Medicina. Biologia». I—II sertifikatsionny'e urovni vladenia RKI / N.I. Soboleva, T.V. Shustikova, I.K. Gapochka, V.B. Kurilenko, L.A. Titova, T.A. Smoldy'reva, M.A. Makarova. — М.: Izd-vo RUDN, 2013.

THE CERTIFICATE TESTING OF FOREIGN MEDICAL FACULTY STUDENTS IN THE CONTEXT OF NEW FGOS

V.B. Kurilenko, M.A. Makarova

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

In the article structure and content of Professional Module “Medicine. Biology” testing materials are analyzed on the background of new FGOS' requirements. A new variant of the test component “Writing”, which reflects new changes in professional medical activities, is suggested.

Key words: Russian as a foreign language test, Professional Module, writing.

АППАРАТ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВИДАМ И ФОРМАМ УСТНОЙ РЕЧИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

А.Д. Кулик

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье предложен аппарат упражнений, который поможет организовать общение иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере при обучении видам и формам устной речи на этапе довузовской подготовки.

Ключевые слова: аппарат упражнений, монологическая речь, диалогическая речь, умения, говорение, устная научная речь.

Формирование умений говорения на материале языка специальности является сложной задачей, так как трудность представляет как содержание высказывания (информация), так и оформление высказывания.

Процесс обучения **монологическому высказыванию** направлен, во-первых, на формирование навыков и умений оперирования языковым материалом на основе письменного или звучащего текста и его воспроизведения с разной степенью полноты (умения сжимать/разворачивать содержание сообщения, переформулировать, обобщать, выделять важное и второстепенное и т.д.) и, во-вторых, на формирование навыков и умений продуцирования на основе самостоятельно составленного логико-смыслового плана или результатов собственных исследований [1. С. 3].

Можно выделить следующие **этапы обучения** видам и формам устной речи.

I. Воспроизведение прослушанных текстов (с установкой на их воспроизведение) (группа упражнений: «прослушать — проговорить — запомнить опорный языковой материал»).

На первом этапе обучения мы рекомендуем следующие типы заданий: прослушать аудиозапись — проговорить (т.е. повторить вслух) + услышать и запомнить «свой» звучащий вариант. Для запоминания предлагается следующий опорный языковой материал: а) универсальные синтаксические конструкции, например: *в настоящее время = в данный момент; следовательно = значит; при этом = здесь*; б) оценочные слова и конструкции: например: *очевидно = вероятно; разумеется = конечно; возможно = может быть*); в) регулярные общенаучные слова, например: *результат, анализ, средство*; г) регулярные конструкции научного повествования, например: *в связи с чем, в процессе чего, по причине чего*.

II. Отработка навыков использования фрагментов устной научной речи в тексте.

На втором этапе обучения монологическому высказыванию происходит отработка навыков использования фрагментов устной речи в тексте.

Общее задание для данного этапа: прочтите текст, затем слова и конструкции разговорного стиля в тексте замените соответствующими словами и конструкциями научного стиля речи. Полученный вариант проговорите дважды.

III. Повторение и усвоение словообразовательных и грамматических особенностей языкового материала.

На третьем этапе обучения монологическому высказыванию повторяются особенности словообразования и грамматики научного стиля. Общее задание работы на этом этапе: прослушайте ..., затем по предлагаемой модели образуйте...

Задание 1. Прослушайте слова, затем подберите однокоренные существительные с абстрактным значением, используя предлагаемую модель.

А. Модель: трудно — **трудность**.

Легко — ...; необходимо — ...; особенно — ...

Задание 2. Прослушайте глаголы, затем по предлагаемой модели образуйте отглагольные существительные на *-ание, -ение*.

Б. Модель: изучать — **изучение** чего-либо.

Обладать — ...; предположить — ...; использовать —

Задание 3. Прослушайте прилагательные, затем подберите однокоренные существительные, используя предлагаемую модель.

В. Модель: общественный — **общество**.

Единственный —

Задание 4. Прослушайте инфинитивные конструкции, затем по предлагаемой модели образуйте личные, используя глаголы 1-го лица множественного числа.

Модель: Необходимо отметить — **отметим**, что ...

Необходимо привести ряд примеров — ...; следует выделить тот факт, что — ... и т.д.

Задание 5. Прослушайте личные конструкции с глаголами несовершенного вида в настоящем времени, а затем по предлагаемой модели образуйте безличные конструкции.

Модель: мы думаем = нам думается, что ...

Представляем = ...; используем = ...

Задание 6. Прослушайте определительные словосочетания (предложения) со словом *который* и замените их причастным оборотом.

Модель: Примеры, которые мы привели — **приведенные (нами) примеры**

Факты, которые мы проанализировали — ...; результаты, которые мы получили — ...; период, который мы изучили — ...

Модель: Примеры, которые мы приводим — **Приводимые (нами) примеры**

Факты, которые мы анализируем — ...; данные, которые мы изучаем — ...

Модель: данные, которые содержатся в работе — **данные, содержащиеся в работе**
Ученые, которые исследуют данную проблему — ...; ученые, которые обращаются к этому вопросу — ...

Модель: ученые, которые изучали данную проблему ранее — **ученые, изучавшие эту проблему ранее**

Ученые, которые проводили исследование — ...; данные, которые представляли значительный интерес — ...

Задание 7. Прослушайте сложные предложения, затем по предлагаемой модели замените их предложениями с деепричастным оборотом.

Модель: Когда мы проводим эксперимент, то учитываем многие факторы. — Проводя эксперимент, мы учитываем многие факторы.

когда мы сопоставляем данные, мы учитываем — ...; когда автор рассматривает этот вопрос, он приводит такие данные —

Ниже дается краткое описание IV—VI этапов.

IV. Отработка навыков и умений оперирования изученным языковым материалом.

Задание. Прочитайте текст. Разделите его на несколько смысловых частей. Передайте данную информацию другими лексическими средствами, при необходимости сжимая или разворачивая сообщение.

Модель: Государственная дума — это нижняя палата Федерального собрания. = Российский парламент состоит из двух палат: Совета Федерации и Государственной думы. (Государственная дума является Нижней палатой, а Совет Федерации — Верхней палатой.)

V. Обобщение — совершенствование механизма обучения устному общению в целом (аудирование — понимание — запоминание — воспроизведение). Введение опор для самостоятельного продуцирования мини-диалогов. Закрепление пройденного материала.

Задание 1. Прослушайте предложения. Повторите их, начиная свое высказывание по одной из приведенных ниже моделей.

Модели: Общеизвестно, что ... Я считаю, что ... Я уверен в том, что ... Я не сомневаюсь в том, что ... Не подлежит сомнению тот факт, что ...

Задание 2. Прослушайте предложения. Повторите их, начиная свое высказывание по одной из приведенных ниже моделей.

Модели: Как указывалось ... Ранее уже говорилось, что ... Как уже отмечалось ... Как уже было отмечено ...

Задание 3. Согласитесь с собеседником или опровергните его точку зрения по предложенному заключению. Выразите сомнение или уверенность.

Модель: Совершенно очевидно, что ... Несомненно, ... Не подлежит сомнению, что ... Разумеется, ... Нельзя не согласиться с тем, что ... На мой взгляд, ... Вероятно, ...

Задание 4. Составьте монологическое высказывание из трех фраз. Особое внимание обратите на то, что при монологическом высказывании возможным и оправданным является повторение одного или несколько слов предыдущей фразы. Прослушайте и закончите следующие фразы.

Задание 5. Составьте монологическое высказывание: обозначив тему высказывания, приведите примеры и сформулируйте вывод. Не забывайте, что можно и нужно повторять некоторые элементы предыдущей фразы.

Модель: Как уже отмечалось ... Так, например ... (= Приведем примеры ...). Во-первых, ... Во-вторых, ... С одной стороны, ... С другой стороны, ... Следовательно, ... (= Можно сделать следующий вывод ...)

VI. Развитие навыков самостоятельного продуцирования монологического высказывания.

Задание 1. Составьте монологическое высказывание с расширением информации. При составлении высказывания используйте предложенные нами модели оформления высказывания, а также содержательный материал предыдущих упражнений, материал из учебников по специальности.

Модель: Прежде всего (= в первую очередь) остановимся на ... Как уже было сказано (= Как уже говорилось ...) (=Как уже отмечалось ...) (Как уже было отмечено ...).

Задание 2. Составьте монологическое высказывание по специальности объемом не более пяти фраз. В каждом высказывании можно использовать приводимые ниже универсальные фразы и элементы фраз.

1. В первую очередь необходимо отметить, что ...
2. Данный вопрос представляет значительный интерес, особенно в последнее время.
3. Существует ряд вопросов (проблем, задач), связанных с ...
4. Как уже отмечалось, ...
5. С моей точки зрения, (= На мой взгляд, ...) (= По моему мнению, ...) (= Я считаю, что ...) наиболее интересным является следующее ...
6. Следует также сказать (= отметить), что ...
7. Таким образом, как мы уже говорили ...
8. Из всего сказанного ...

Задание 3. Попробуйте свои силы в спонтанном монологическом высказывании на предложенную тему. Монологическое высказывание должно быть неподготовленным. Контролируйте время и скорость говорения. Время высказывания 3—5 минут. Используйте вводные сочетания и другие средства для организации связного текста: *как известно, без сомнения, по-видимому, главное, однако, с одной стороны, с другой стороны, следовательно.*

При обучении устной научной речи иностранных учащихся **обучение диалогу** может несколько отставать от обучения монологу, так как в диалогической речи используется большое число разнообразных структурных типов предложения (повествовательный, вопросительный, ответно-утвердительный, ответно-отрицательный и др.).

На занятиях в качестве наименьших коммуникативных единиц учебно-научного диалога возможно выделение реплик, функционирующих в речи. Обычно такие реплики подразделяются на реплики-стимулы (инициативные реплики) и реплики-реакции (реактивные реплики).

В плане методики обучения диалогическому высказыванию на начальном этапе целесообразно опираться на реплики участников диалога. Наиболее актуальны диалог-беседа и диалог-спор (для сильных групп).

К базовым, более простым умениям относится умение запросить информацию и сообщить информацию в ответ; к более сложным умениям относится умение запросить мнение и сообщить мнение в ответ; к наиболее сложным — умение стимулировать развитие диалога путем инициативных реплик.

Таким образом, особенности устного научного диалога определяются, с одной стороны, лексически, т.е. использованием стандартных, свойственных именно научному стилю речи форм выражения содержания и отношения к излагаемому содержанию, с другой стороны — типичными жанровыми формами реализации научного диалога (тематическая беседа, обсуждение и т.д.). В соответствии с отмеченными особенностями предлагаются и практические задания, которые предполагают:

- 1) формирование умений реагировать (отвечать) на реплики определенного типа, используя свойственные научному стилю речи формы выражения;
- 2) формирование умений инициировать (начинать) диалог, вступать в обсуждение проблем, употребляя стилистические адекватные средства выражения;
- 3) развитие умений вести диалогическое общение на микро- и макроуровне, т.е. строить мини-диалоги в соответствии с заданной ситуацией и расширять их, включая в обсуждение дополнительные вопросы.

Выбор учебного материала обусловлен частотностью и употребительностью представленных речевых ситуаций и действий. Так, формирование реактивных реплик включает умение выражать согласие (несогласие) с мнением собеседника, сомнение, неуверенность, указание на источник информации, уклонение от ответа или выражение мнения, обещание сделать это позднее, уточнение, просьбу повторить, выражение внимания, речевые реакции, выражение эмоции (одобрение, внимание и др.), обдумывание, перемену темы, подведение итогов, выводы.

Инициирование диалога предполагает умение узнать точку зрения собеседника по интересующему вопросу, запросить информацию у собеседника о возможности/невозможности или целесообразности/нецелесообразности каких-то действий; попросить собеседника уточнить или дополнить сообщенную им информацию; выяснить информированность собеседника, установить правильность информации; запросить источник информации, проявить интерес к представленной информации и др.

После отработки и закрепления умений начинать и вести диалог, адекватно реагировать в ситуации общения можно переходить к построению тематических мини-диалогов, которые могут рассматриваться как начальное звено тематической беседы.

Оформление речи в форме диалога. Обучаемый — не инициатор диалога.

Установка: составьте реплики реагирования определенного типа.

Задание 1. Прослушайте реплики. Выразите согласие с мнением собеседника, используя следующие языковые средства: *разумеется, несомненно, совершенно очевидно, безусловно, не оставляет сомнения тот факт, что ...*

Модель: — Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. — Разумеется, все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах.

Задание 2. Прослушайте реплики. Согласитесь с мнением собеседника, используя следующие конструкции: — *Нельзя не согласиться с тем, что ...* — *Я совершенно согласен (с Вами, что) ...* — *Не могу не согласиться (с Вами), что ...* — *Присоединяюсь к Вашей точке зрения, что ...* — *Поддерживаю вашу точку зрения, что ...*

Задание 3. Прослушайте реплики. Выразите сомнение, неуверенность, используя вводные слова: *очевидно, вероятно, возможно.*

Модель: — Каждый человек имеет свои обязанности перед обществом. — Да, очевидно, каждый человек имеет свои обязанности перед обществом.

Задание 4. Прослушайте реплики. Выразите несогласие с мнением собеседника, используя следующие конструкции: — *Не могу согласиться с Вами, что ...* — *Позвольте с Вами не согласиться, что ...* — *Позволю себе с Вами не согласиться ...* — *Трудно согласиться с тем, что ...*

Задание 5. Прослушайте реплики. Уточните информацию и (или) приведите примеры, подтверждающие ее. Используйте соответствующие конструкции: — *Так, например ...* — *Приведем следующий пример ...* — *Следует привести такой пример ...* — *Обратимся к конкретному примеру ...* — *Рассмотрим ...*

Оформление речи в форме диалога. Обучаемый — инициатор диалога.

Установка: Составьте реплики побуждения.

Задание 1. Узнайте точку зрения собеседника по интересующему вас вопросу. Используйте следующие конструкции: — *Как вы считаете, ...* — *Считаете ли Вы, что ...* — *Согласны ли Вы (с тем), что ...* — *Вы не станете отрицать (тот факт), что ...* — *Разделяете ли Вы мою точку зрения, что ...*

Модель: — Каждый человек имеет право на жизнь, свободу, личную неприкосновенность. — Считаете ли Вы, что каждый человек имеет право на жизнь, свободу, личную неприкосновенность? — Несомненно. Я разделяю Вашу точку зрения.

Задание 2. Запросите информацию у собеседника о возможности/невозможности или целесообразности/нецелесообразности каких-то действий. Составьте предполагаемый ответ собеседника.

Модель: — Путь развития в природе, в обществе — это не прямая линия, а спираль с бесконечным рядом витков. (*Считаете ли Вы, что ...*) *Возможно ли (целесообразно ли ...) говорить о том, что путь развития в природе, в обществе — это не прямая линия, а спираль с бесконечным рядом витков? Разумеется ...*

Задание 3. Узнайте точку зрения собеседника (его уверенность или неуверенность) по данному вопросу, используя конструкции: — *Считаете ли Вы, что необходимо ...* — *Не считаете ли Вы, что следует ...* — *Как Вы считаете, может быть, следует (не следует) ...*

Задание 4. Попросите собеседника обобщить материал и сделать соответствующий вывод, логически вытекающий из темы беседы. В обобщении можно использовать следующие варианты вопросительных предложений:

Таким образом, если суммировать информацию, что можно сказать? — Обобщая все указанное выше, к какому выводу можно прийти? — Какой вывод вытекает из сказанного Вами? — В результате, к какому выводу мы можем прийти? — К чему мы пришли в итоге? — Что из этого вытекает?

Составление диалогов из микродиалогов. Расширение реплик в контекстах

Задание. Развивая одну из предложенных тем, сопоставьте (сравните) ситуацию в разных странах мира. Не забывайте, что инициаторами диалога являются оба уча-

стника, следовательно, связующими репликами могут фразы типа: — *А как Вы считаете?* — *А как по Вашему мнению?* — *Какова ситуация в Вашей стране?*

Время звучания диалога устанавливает преподаватель. Время звучания каждой реплики — 1 минута. (Каждая реплика при необходимости может быть расширена до монологического высказывания от 2 до 5 минут).

Мы полагаем, что предлагаемый аппарат упражнений позволит произвести более подробную дифференциацию упражнений при обучении иностранных студентов устной научной речи в учебно-профессиональной сфере общения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Капитонова Т.И., Московкин Л.В.* Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб.: Златоуст, 2006.

LITERATURA

- [1] *Kapitonova T.I., Moskovkin L.V.* Metodika obucheniya russkomu yazy'ku kak inosnarannomu na e'tape predvuzovskoj podgotovki. — SPb., 2006.

SYSTEM OF EXERCISES FOR TRAINING FOREIGN STUDENTS IN TYPES AND FORMS OF ORAL SPEECH IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE

A.D. Kulik

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

In the article the system of exercises which may help to organize communication of foreign students in the educational and professional sphere while training types and forms of oral speech at a stage of pre-university preparation is offered.

Key words: system of exercises, monological speech, dialogical speech, abilities, oral scientific speech.

ЭЛЕКТРОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

О.В. Бондарева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Использование компьютера как средства обучения в практике преподавания русского языка как иностранного повышает уровень языкового образования, расширяет возможности преподавателя, повышает интенсивность и результативность обучения.

Ключевые слова: компьютер, Интернет, русский язык, web-приложения, электронный курс, мультимедиа.

Мысли о возможности использования компьютера в обучении иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному стали появляться в научной литературе 1980—1990-х гг. Внедрение компьютера в практику преподавания русского языка рассматривалось изначально как один из важнейших аспектов совершенствования учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов. Связано это было прежде всего с тем, считает Е.А. Власов, что «в обучении языку исключительно важное значение имеет обратная связь со студентом, которую из всех существующих технических средств обучения может осуществлять только компьютер, в какой-то мере создавая эффект общения на языке» [2. С. 143]. Во многих работах рассматривалась возможность выполнения компьютером функций преподавателя, а также освобождения преподавателя от «рутинной» работы. Как писала Э.Л. Носенко, «ЭВМ способна выполнять все те базовые операции, которые лежат в основе деятельности преподавателя, а именно: информирование, управление, контролирование, регистрация результатов информирующих и регистрирующих воздействий» [5. С. 6].

Необходимо отметить, что большинство работ этого времени основывалось на возможностях персональных компьютеров первого поколения. Постоянное развитие компьютерной техники открывало все новые и новые возможности использования их в учебном процессе. Если на начальном этапе компьютеризации обучения иностранным языкам, считает И.Г. Чуксина, на первый план выдвигалось использование компьютера как средства тренировки в упражнениях языкового или речевого характера, которое основывалось прежде всего на анализе и исправлении компьютером ошибок учащихся, то в настоящее время сфера применения компьютеров представляется значительно более широкой. На сегодняшний день наиболее мощным фактором обучения становятся ресурсы и средства общения, предоставляемые Интернетом. В связи с этим, считает автор, предстоит осмысление перспектив использования в учебном процессе этого «мощного средства повышения мотивации, моделирования языковой среды и пр.» [7. С. 36]. Многие специалисты в своих работах рассматривают сеть Интернет как один из главных источников образовательной информации и обосновывают необходимость использования

его в учебном процессе, так как с помощью ресурсов Интернета можно реализовать различные технологии обучения языку, каждая из которых имеет свою специфику [1. С. 3].

Кроме того, возможность использования компьютера, подключенного к сети Интернет, считает О.И. Руденко-Моргун, значительно расширяет возможности преподавателя, прежде всего позволяет использовать различные средства наглядности как при предъявлении, так и при закреплении учебного материала. При презентации нового материала возможно показать то или иное явление в динамике, прокомментировать процесс его формирования, и тут же с помощью различных заданий проверить, в какой степени учащиеся поняли и усвоили новый учебный материал и затем в случае необходимости не только вернуться к объяснению, но и применить при этом другие методические приемы [6].

Как отмечают многие специалисты, в наши дни компьютер начинает активнее использоваться в сфере преподавания русского языка как иностранного, меняя при этом свои функции в зависимости от целей, задач, этапа обучения и др. В связи с этим в лингводидактический процесс активно включаются электронные учебники, разговорники, мультимедийные словари и энциклопедии. Компьютер в процессе такого обучения выступает как тренажер, инструмент в функции тестового редактора, канал общения и источник получения информации и средство презентации аудиовизуальной информации. Все эти и другие функции компьютера отражают ведущие тенденции в развитии современных компьютерных технологий и реализуют основные направления развития методической мысли, выдвигающей на первый план коммуникативный, когнитивный, личностно ориентированный подходы к обучению языкам. Как подтверждает практика преподавания, использование такого технического средства, как компьютер, значительно повышает мотивацию обучаемых и эффективность обучения русскому языку как иностранному. Наиболее перспективным при этом является сочетание в учебном процессе традиционных средств обучения в виде печатных изданий с мультимедийными интерактивными курсами, использующими современные технологии в обучении языку: графику, звук, анимацию, динамическое представление материала и т.д., делающими процесс обучения более увлекательным и интересным, а также с электронными учебниками в виде web-приложений к печатным учебникам, размещенными в сети Интернет.

Рассмотрим несколько мультимедийных обучающих программ, доступных в настоящее время.

Курс «Русский язык с самого начала» может быть полезным в качестве словаря, разговорника и справочника по русскому языку. Материал курса построен на принципе ситуативности, имеет музыкальное сопровождение и реализован в виде аудио- и видеосюжетов по темам: аэропорт, знакомство, гостиница, магазин, город, ресторан. Кроме обучающей, программа берет на себя контролирующую функцию, поскольку предусмотрены этапы контроля и тестирования с комментариями на русском и других языках.

Обучающая языковая программа «Учите русский. Уровень Elementary» (Talk now) включает базовый набор слов и устойчивые словосочетания из повседневной

жизни, викторины и игры, ориентированные на тренировку памяти. Словарь программы снабжен иллюстрациями, имеется возможность распечатать свой собственный словарь. Большое внимание уделяется отработке произношения. Для этого предлагается записать свое произношение и сравнить его с эталонным.

Курс русского речевого общения «Russian Language for foreigners» в некоторой степени позволяет решить задачи улучшения произношения и понимания речи на слух, расширения и систематизации лексического запаса, запоминания наиболее типичных фраз для повседневного общения. Кроме того, программа содержит материал страноведческого характера — для чтения представлены русские былины, анекдоты и сказки.

Курсы «Golden Russian 2000» представляют собой пособия для самостоятельного изучения русского языка. Каждый курс включает в себя разделы: «Диалог», «Грамматика», «Словарь», «Фонетика». Данная программа является серьезным дополнением или основным средством для изучения русского языка, поскольку объем учебного материала предназначен для непрерывного изучения в течение одного года. Раздел «Грамматика» содержит полный курс морфологии и синтаксиса русского языка. Каждый урок содержит словарь, грамматические пояснения к каждому диалогу, написание и обратный перевод слов и фраз. Работа со словарем делится на шесть этапов и подразумевает интерактивность в виде взаимодействия *учащийся — компьютер*, в ходе которого учащийся вместе с виртуальным учителем знакомится со словами и их произношением, а потом учится сам писать и произносить их.

В целом, в представленных на сегодняшний день мультимедийных обучающих программах по русскому языку как иностранному на CD-дисках, являющихся почти однотипными и построенными по одному принципу, еще не реализована идея дистанционного обучения, уже получившая широкое распространение, например, при изучении английского языка как иностранного. Существующие программы являются скорее справочниками-тренажерами, обучающими системами, не предполагающими контроль со стороны преподавателя и взаимодействие между всеми участниками обучения (учащимися и преподавателя и учащимися между собой). Групповые формы обучения и такие возможности, как проверка выполненного в свободной форме задания, дискуссии, видеоконференции, форумы, доступ к ресурсам Интернета и т.д., не доступны с помощью подобных программ. Описанные возможности, если они были бы предусмотрены программами, подняли бы их на новый качественный уровень в ряду существующих мультимедийных интерактивных языковых курсов. Контрольную функцию в описанных программах выполняет компьютер, который проверяет правильность выполнения задания на основании запрограммированных разработчиками программы ответов, а не преподаватель, как при дистанционном обучении.

Количество представленных на сегодняшний день в Интернете электронных курсов по обучению РКИ не так многочисленно, как того требует учебный процесс, но с каждым годом их количество увеличивается. Во многом курсы, представленные в настоящее время в Интернете, не соответствуют современным мето-

дикам обучения русскому языку как иностранному и носят в основном тренировочный характер, а часто являются и вовсе переложением печатных учебников или созданы по образцу печатного пособия. Многие материалы абсолютно не подготовлены для использования в Интернете. Многие возможности средств информационных технологий в курсах остаются нереализованными, а учебная деятельность учащихся организуется либо на основе самообразования, либо с минимальным использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий. Курсы слабо или полностью не интерактивны. Задания и формы контроля очень часто однообразны. Кроме того, ощущается явный недостаток коммуникативных упражнений. К техническим недостаткам многих курсов можно отнести слабый дизайн, неудобную навигацию, замкнутость ресурсов на своих материалах, отсутствие достаточного количества гиперссылок. Проблема, по мнению специалистов, заключается в недостатке специальным образом подготовленного материала, в недостаточной материальной базе, в отсутствии или недостаточности педагогических технологий для такого рода обучения, недооценка потенциальных возможностей такого обучения и т.д.

Актуальность этой проблемы очевидна, поскольку создание и внедрение в учебный процесс подобных материалов позволяет поднять его на качественно новый уровень, значительно повысить интенсивность и результативность обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Васянина Е.Ю.* Практические вопросы использования Интернета при преподавании русского языка как иностранного. — URL: <http://ito.edu.ru/2002/II/2/II-2-573.html>
- [2] *Власов Е.А.* Применение компьютера в изучении экспрессивно-эмоционального аспекта синонимии // *Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному: Сб. статей под ред. В.Г. Логиновой, Н.И. Самуйловой.* — М.: Русский язык, 1989. — С. 143—149.
- [3] *Ильчиков М.З., Тартаковский Л.М.* Дистанционное обучение с активным использованием ресурсов Интернета // *Открытое образование.* — 2002. — № 1. — С. 43—44.
- [4] *Носенко Э.Л.* ЭВМ в обучении иностранным языкам. — М., 1988.
- [5] *Руденко-Моргун О.И.* Компьютерный урок без компьютерного учебника // *Русский язык за рубежом.* — 2006. — № 3. — С. 39—48.
- [6] *Чуксина И.Г.* Что должен знать преподаватель РКИ о компьютерных технологиях // *Русский язык за рубежом.* — 2003. — № 2. — С. 36—40.

LITERATURA

- [1] *Vasyanina E.Y.* Prakticheskie voprosy' ispolzovaniya Interneta pri prepodavanii russkogo yazy'ka kak inostrannogo. — URL: <http://ito.edu.ru/2002/II/2/II-2-573.html>
- [2] *Vlasov E.A.* Primenenie kompyutera v izuchenii e'kspressivno-e'mocionalnogo aspekta sinonimii // *Sovremenny'e texnicheskie sredstva v obuchenii russkomu yazy'ku kak inostrannomu: Sb. Statej pod red. V.G. Loginovoj, N.I. Samujlovoj.* — M.: Russkij yazy'k, 1989. — S. 143—149.
- [3] *Ilichikov M.Z., Tarkovskij L.M.* Distancionnoe obuchenie s aktivny'm ispolzovaniem resursov Interneta // *Otkry'toe obrazovanie.* — 2002. — № 1. — S. 43—44.

- [4] *Nosenko E'L.* E'VM v obuchenii inostranny'm yazy'kam. — M., 1988.
- [5] *Rudenko-Morgun O.I.* Komp'yuterny'j urok bez komp'yuternogo uchebnika // *Russkij yazy'k za rubezom.* — 2006. — № 3. |— S. 39—48.
- [6] *Chuksina I.G.* Chto dolzhen znat' prepodavatel' RKI o komp'yuterny'x texnologiyax // *Russkij yazy'k za rubezom.* — 2003. — № 2. — S. 36—40.

ELECTRONIC LINGUODIDACTIC: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

O.V. Bondareva

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

Using the computer as a learning tool in the practice of teaching Russian as a foreign language increases the level of education, enhances teacher increases the intensity and effectiveness of training.

Key words: computer, Internet, the Russian language, web-application, electronic course, mixed media.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА: ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ, ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: НЕВЕРБАЛЬНОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

И.А. Пугачёв

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

Рассматриваются актуальные проблемы обучения иностранных учащихся межкультурной коммуникации. На примерах несовпадений норм и правил поведения в разных этнокультурах обосновывается значимость невербального коммуникативного поведения при формировании межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, коммуникативное поведение, невербальные средства коммуникации, этнокультурная специфика.

В современных условиях обучение иностранцев русскому языку и русской культуре нацелено на подготовку к реальной межкультурной коммуникации. Знание фонетики, грамматики и лексики изучаемого языка является обязательным условием любого межъязыкового общения. Но для того чтобы язык мог служить эффективным средством коммуникации, за ним должно стоять «единое или сходное понимание реальности» [5. С. 272]. Иностранцы, попадая в Россию, сталкиваются не только с новым для них языком, но и с неизвестными им этикетными нормами, национальными традициями и обычаями, особенностями общения и правилами речевого и неречевого поведения. И без четкого понимания того, что принято, желательно, допустимо, разрешено, а что запрещено в разных ситуациях новой этнокультуры, совершенно невозможна успешная адаптация иностранного учащегося к новой социокультурной среде, к новой системе образования и ее требованиям. В этой связи определенную значимость приобретает изучение иностранцами невербального коммуникативного поведения, под которым понимается «совокупность норм и традиций, регламентирующих требования к организации ситуации общения, физическим действиям, контактам и расположению собеседников, невербальным средствам демонстрации отношения к собеседнику, мимике, жестам и позам, сопровождающим общение и необходимым для его осуществления» [8. С. 4].

Исследователи неоднократно предупреждали о том, что в общении с иностранцами люди легко прощают фонетические, лексические и грамматические ошибки, так как объясняют их недостатком лингвистических знаний, недостаточной сформированностью речевых навыков и умений. Однако они болезненно реагируют на нарушение привычных им этикетных норм, правил привычного поведения, так как считают, что они нарушаются преднамеренно [4. С. 13]. С.Г. Тер-Минасова в этой связи отмечает, что самое худшее, к чему могут привести ошибки в речи, — это насмешки и снижение репутации человека, ошибки же культурного поведения могут вызвать этнические конфликты, насилие, кровопролитие [9. С. 92]. Яркий и показательный пример того, как непонимание этнокультурных особенностей коммуникативного поведения стало причиной срыва переговоров между американцами и арабами по урегулированию ирано-иракского конфликта и спровоцировало проведение военной операции «Буря в пустыне», приводит известный американский ученый Г. Триандис. Анализируя причины этого непонимания, Г. Триандис указывает, что американские дипломаты использовали исключительно вербальные средства коммуникации, игнорируя невербальные средства (жесты, тональность, громкость голоса и др.), играющие важную роль в арабской культуре. В результате на переговорах возникли проблемы межкультурного общения, обусловленные переносом этнокультурных стереотипов поведения, характерных для разных этнокультур, и поэтому была упущена возможность мирного урегулирования конфликта [4. С. 13—15].

Известно, что в коммуникативной деятельности человека огромную роль играют невербальные средства общения, так как они помогают лучше понять и осмыслить коммуникативное поведение. Для примера достаточно вспомнить жест «кивок головой», который активно используется в разных этнокультурах. У одних народов этот жест является знаком согласия (например, у русских), а болгары, турки и албанцы используют этот жест для выражения несогласия. У японцев вертикальное быстрое движение головой означает, что он внимательно слушает собеседника, но не обязательное согласие. Известный американский психолог Флора Дэвис, обосновывая значимость невербальных средств общения, пишет: «Я тот человек, который не доверяет телефонам. И не потому, что телефонная связь не надежна, а потому, что, разговаривая по телефону, я не могу быть уверена в том, что человек на самом деле подразумевает. Если я его не могу видеть, как могу догадаться, что он чувствует» [11. Р. 1]. Мы находим это высказывание Ф. Дэвис справедливым, так как невербальные средства могут нести большую информацию об искренности чувств и истинности отношений между собеседниками, чем мудрые изречения. Как правило, человек во время коммуникации не может оставаться полностью неподвижным, совсем не жестикулировать, не менять выражение лица.

Таким образом, и проблема изучения невербальных средств в аспекте межкультурной коммуникации, и проблема обучения этим средствам представителей разных культур остаются на сегодняшний день актуальными, поскольку знание элементов невербальной коммуникации и умение их использовать в коммуникативной деятельности являются залогом эффективной межкультурной коммуни-

кации в условиях набирающего темп процесса глобализации. В настоящее время, как отмечает Г.Е. Кредлин, «невербальные аспекты человеческого поведения в ситуации коммуникативного взаимодействия и проблем соотношения невербальных неязыковых кодов с естественным языком не описаны систематически, а в целом ряде случаев просто не затронуты» [3. С. 50].

Невербальные средства, используемые в повседневном общении, отличаются большим разнообразием. В науке предлагаются различные классификации невербальных средств, но мы предлагаем в аспекте обучения РКИ рассматривать только те невербальные сигналы, с помощью которых выражается межкультурный смысл общения. К таким средствам невербальной коммуникации можно отнести:

— кинесические средства: жесты, мимика, позы, телодвижения, походка, направление движения, взгляд, контакт глаз и др.;

— проксемические средства: дистанция между участниками коммуникации, передвижения, пространственные расположения и др.;

— таксические (тактильные) средства — телесный контакт: рукопожатия, похлопывания, поглаживания, поцелуи, объятия и др.;

— просодические (паралингвистические) средства: интонация, громкость, темп, высота, диапазон, тембр;

— экстралингвистические средства: паузы, смех, стук, свист, плач и др.

Кроме того, в каждой этнолингвокультурной общности возникают и закрепляются национально-специфические повседневные нормы предметно-бытового поведения людей дома, на работе, в общественных местах, руководителей и подчиненных, преподавателей и студентов, врачей и пациентов, т.е. «поведение людей регулируется сложившимися представлениями о том, что человеку полагается делать в типичных ситуациях: как ведет себя пешеход, пассажир, врач, пациент, гость, хозяин, продавец, покупатель, официант клиент, покупатель и т.д. В социальной психологии такие модели, или шаблоны, поведения называют социальными ролями личности» [6. С. 59]. «Информативность языка привычного поведения принципиально отличается от способов передачи информации вербальными и соматическими языками. Если человек поступает так, как от него ожидают, то своим поведением он не сообщает ничего нового. Новая информация передается только отклонениями от правил привычного поведения» [2. С. 159].

Необходимо последовательно и систематически знакомить иностранных студентов с правилами русского невербального привычного поведения, с тем, что принято у нас и что не принято. «Нормы и правила привычного поведения должны стать таким же предметом преподавания, каким являются нормы и правила вербального языка» [2. С. 16]. В разных культурах статусно-ролевые позиции преподавателя и учащегося также могут различаться. По этому поводу С.А. Хавронина пишет, что в азиатских культурах, где и сегодня еще сильны конфуцианские традиции, значимость учителя сопоставима со значимостью императора. Ученику не подобает спрашивать учителя, просить что-либо повторить, непозволительно даже в случае непонимания ни словесно, ни мимикой реагировать на речь учителя, тем более возражать ему или высказывать свое мнение. Ученик может только

«почтительно внимать учителю, записывать и повторять то, что говорит учитель, почтительно отвечать» в случае, если именно к нему обращается учитель [10]. Зная это, можно понять, почему многие студенты из этих стран Азии — вьетнамцы, китайцы, японцы, корейцы, тайцы — не проявляют самостоятельности и активности на занятиях, не обращаются сами с вопросами к преподавателю, инертно реагируют на его просьбы и команды, если они обращены не к конкретному учащемуся, а ко всей аудитории.

Могут существенно различаться в разных этнокультурах и модели коммуникативного поведения гостя и хозяина. Так, у североамериканских индейцев вполне обычен невербальный контакт: можно прийти к соседу, молча покурить полчаса и уйти; это тоже общение. В восточных культурах речевое поведение гостя и хозяина более ритуализировано, чем в европейских культурах. Вот как описывается церемония первого визита в Древнем Китае: «Гость должен был обязательно принести хозяину подарок, причем последний зависел от ранга хозяина (например, ученому следовало приносить фазана). На стук гостя к воротам выходил слуга и, узнав о цели визита, говорил: „Мой хозяин не смеет Вас принять. Поезжайте домой. Мой хозяин сам навестит Вас“. Произнеся эту фразу, слуга должен был кланяться и держать руки перед грудью. Гость, тоже держа руки перед собой и наклонив голову вперед, должен был отвечать: „Я не смею затруднять Вашего хозяина. Разрешите мне войти поклониться ему“. Слуга должен был отвечать следующим образом: „Это — слишком высокая честь для моего хозяина. Возвращайтесь домой. Мой хозяин немедленно приедет к Вам“. Первый отказ принять гостя носил название „церемониальной речи“, второй — „настойчивой речи“. После „настойчивой речи“ гость должен был вновь повторить свои намерения. Слуга, выслушав гостя в третий раз, шел к хозяину и, вернувшись, говорил: „Если Вы не принимаете наш настойчивый отказ, мой хозяин сейчас выйдет встретиться с Вами. Но подарок хозяин не смеет принять“. И тогда гость должен был еще три раза отказаться от встречи с хозяином, если его подарок не будет принят. Только после этого хозяин выходил за ворота и встречал гостя» [7. С. 338—339].

Ярким примером проявления этнокультурной специфики коммуникативного поведения является контактоустанавливающее общение, содержание и форма которого обусловлены национальными традициями, нормами, ценностями. Например, в западноевропейских культурах фатическое общение обычно заполнено речью, создающей хотя бы видимость обмена информацией. Фатическая функция является основной в приветствиях, поздравлениях, в дежурных разговорах о погоде, городском транспорте, т.е. общение идет ради общения, оно осознанно или обычно неосознанно направлено только на установление или поддержание контакта. И представителям Западной Европы часто непонятны такие ответы русских на классический вопрос «Как дела?», как «Спасибо, плохо», «Так себе», «Ничего», «Ужасно». Европейец обычно говорит, что все благополучно, даже если это не так. Поэтому ему трудно бывает строить дальнейшее общение по привычной для него тематической схеме (погода, дети и т.д.). Разговорчивость и многословность русских является для сдержанных западноевропейцев, особенно северных, неожиданной. «Русские любят говорить. На обычный вопрос типа „Как поживаете?“

вместо ожидаемого односложного ответа они часто получают развернутый рассказ с элементами исповеди» [1. С. 49].

Особенностью русского коммуникативного поведения является общительность. Русские любят общаться неформально, давать оценки людям и событиям, обсуждать проблемы личного характера, могут проявлять в споре эмоциональную несдержанность и бескомпромиссность. Русские довольно легко и непринужденно могут вступать в беседу с незнакомыми людьми в общественных местах (в транспорте, магазинах, очередях), затрагивая при этом самые разнообразные проблемы — от политических до сугубо личных, например, состояние здоровья, уровень зарплаты, семейные неурядицы и т.д.

Считается, что французы, в отличие от немцев, англичан, шведов, тоже любят поговорить, но отношение французов и русских к общению совершенно разное. Так, для русских особенно важен так называемый разговор по душам, иными словами, понимание, сочувствие и сострадание. А для французов важна сама форма общения, красноречие, эстетический аспект беседы, душевных излияний от них не услышишь, данная слабость им совсем не свойственна. Подобная особенность коммуникативного поведения характерна и для других европейских культур; например, Т.В. Ларина обращает внимание на то, что «англичане большее значение придают форме, чем содержанию, делают акцент на следование коммуникативным нормам и правилам, которые предписывают демонстрировать внимание к окружающим при помощи соответствующих манер и фраз» [4. С. 93].

Европейцы в общении очень сдержанны, нелюбопытны, не задают вопросов, не вступают в разговор с незнакомыми людьми в общественных местах. У европейцев не принято вмешиваться в дела других, обращаться с просьбами к незнакомым людям, обсуждать личные дела и проблемы. А заговорить на улице (в метро, автобусе, поезде) с незнакомым человеком в Западной Европе уместно лишь в случае крайней необходимости, при этом установление контакта должно предваряться этикетным блоком вежливых формул.

Этнокультурная специфика коммуникативного поведения проявляется в разном отношении к приему гостей, получению и дарению подарков. У русских считается невежливым, если приглашенные в дом гости проходят в комнату и садятся за накрытый стол без специального приглашения хозяев, но представители Азии и Африки, не зная этих правил, могут в гостях незамедлительно пройти и сесть. Или, например, японцы, корейцы, китайцы, принимая подарки гостей, как правило, не разворачивают, не рассматривают и не обсуждают их в присутствии вручивших, а в русской культуре, наоборот, принято рассматривать подарки гостей в их присутствии и обязательно выражать при этом свой восторг.

Специфические особенности коммуникативного поведения представителей русской культуры и представителей других культур наглядно демонстрируют, что культура, национальный характер, особенности менталитета ярко проявляются в невербальных средствах коммуникации. Коммуникативная ценность невербальных средств по сравнению с вербальными заключается в том, что они более естественны, в меньшей степени находятся под контролем сознания, а поэтому бы-

вают более достоверными и правдивыми в плане отражения чувств и отношений. Поэтому одним из важнейших средств формирования межкультурной компетенции иностранных студентов является усвоение ими особенностей невербального коммуникативного поведения. Многолетняя работа в сфере преподавания РКИ наталкивает на мысль о необходимости описания основных этнокультурных особенностей невербальной коммуникации различных народов, обоснования их дидактической ценности как аспекта владения и овладения русским языком.

Наиболее эффективным способом обучения иностранцев невербальному коммуникативному поведению в аспекте преподавания РКИ является организация межкультурных тренингов, в процессе которых учащиеся могли бы не только познакомиться с межкультурными различиями в коммуникативном поведении, что может быть достигнуто путем проигрывания соответствующих ситуаций, но и осуществить перенос полученных знаний на новые ситуации общения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Авдеева И.Б.* Русский речевой этикет с точки зрения западноевропейского менталитета // Русский язык и культура (изучение и преподавание): Материалы конференции. — М.: Экон, 2000.
- [2] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990.
- [3] *Крейдлин Г.Е.* Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. — М.: Новое литературное обозрение, 2002.
- [4] *Ларина Т.В.* Английский язык в межкультурном диалоге // Межкультурная коммуникация: лингвистические и психологические аспекты: Коллективная монография. — М.: Изд-во РУДН, 2009. — С. 7—150.
- [5] *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные труды. — М.: Изд-во Московского социально-психологического института; Воронеж: МОДЕК, 2003.
- [6] *Мечковская Н.Б.* Социальная лингвистика: Пособие для гуманитарных вузов. 2-е изд., испр. — М.: Аспект Пресс, 2000.
- [7] Национально-культурная специфика речевого поведения. — М.: Русский язык, 1977.
- [8] *Стернин И.А.* Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования. — URL: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/Sternin1.htm>
- [9] *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур. — М.: Слово, 2008.
- [10] *Хавронина С.А.* Проблемы адаптации иностранных учащихся к новой педагогической реальности // Личность в межкультурном пространстве: Материалы Международной конференции, посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов, 19—20 ноября 2009 г. — М.: Изд-во РУДН, 2009. — Ч. 1. — С. 183—189.
- [11] *Davis F.* Inside Intuition. What We Know about Nonverbal Cjmmunication. — New York, 1975. — P. 110, ord House, Warnford, Hamshire SO 32 3LNH, United Kingdom.

LITERATURA

- [1] *Avdeeva I.B.* Russkiy rechevoy etiket s toчки zreniya zapednoevropeyskogo mentaliteta. Russkiy yazik i kultura (izuchenie i prepodavanie: Mat. Konferntzii. — М.: Ekon, 2000.
- [2] *Vereshagin E.V., Kostomarov V.G.* Yazyk i kultura: Lingvostranovedeniye i prepodavanie russkogo yazika kak inostrannogo. 4 izd. pererab. i dop. — М.: Russkiy yazik, 1990.

- [3] *Kreydlin G.E.* Neverbalnaya semiotika. Yazik I estesvenniy yazik. — M.: Novoe literaturnoe obozreniye, 2002.
- [4] *Larina T.V.* Angliyskiy yazik v mezhkulturnom dialoge // *Mezhkulturnaya kommunikatsiya: lingvisticheskie I psihologicheskiye aspekti: Kollektivnaya monografiya.* — M.: Izd-vo RUDN, 2009.
- [5] *Leontiev A.A.* Yazyk I rechevaya deyatelnost v obshey i pedagogicheskoy psihologii: Izbranniye trudy. M.: Izd-vo Moskovskogo sozhialno-psihologicheskogo institute; Voronezh: MODEK, 2003.
- [6] *Mechkovskaya N.B.* Sozhialnaya lingvistika: Posobiye dla gumanitarnih vuzov. 2 isd., ispr. — M.: Aspekt Press, 2000.
- [7] *Nazhionalno-kulturnaya spezhifika rechevogo povedeniya.* — M.: Russkiy yazik, 1977.
- [8] *Sternin I.A.* Ponatiye kommunikativnogo povedeniya i problemy eygo isslrdovaniya. — URL: <http://commbehavior.narod.ru/RusFin/RusFin2000/Sternin1.htm>
- [9] *Ter-Minasova S.G.* Voina i mir yazikov i kultur. — M.: Slovo, 2008.
- [10] *Havronina S.A.* Problemy adaptazhi inostrannih uchashihsy k novoy pedagogicheoy realnosty // *Lichnost v mezhkulturom prostranstve: Materialy mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashennoy 50-letiyu Rossiyskogo unirsiteta druzhby narodov, 19—20 noyabrya 2009 g.* — M.: Izd-vo RUDN, 2009. — Ch.1. — S. 183—189.
- [11] *Davis F.* Inside Intuition. What We Know about Nonverbal Cjmmunication. — New York, 1975. — P. 110, ord House, Warnford, Hamshire SO 32 3LNH, United Kingdom.

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE: NONVERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR

I.A. Pugachev

Peoples' Friendship University of Russia
Ordjonikidze str., 3, Moscow, Russia, 117923

In the article actual problems of training foreign students in cross-cultural communication are considered. Some examples of discrepancies of norms and behavior rules are given. The importance of non-verbal communicative behavior in different ethnocultures when forming cross-cultural competence is also under analysis.

Key words: cross-cultural competence, communicative behavior, nonverbal means of communication, ethnoculture.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ: ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

Н.М. Румянцева, Ю.В. Юрова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена проблеме формирования лингвосоциокультурной компетенции иностранных учащихся довузовского этапа посредством использования современных мультимедийных средств обучения во внеучебное время.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвосоциокультурная компетенция, довузовский этап обучения.

Этап довузовской подготовки, продолжающийся в среднем 8—10 месяцев, является для большинства иностранных граждан предваряющим обучение на основных факультетах российских высших учебных заведений. За это время необходимо, во-первых, обучить иностранных учащихся русскому языку и, во-вторых, привести их общенаучную подготовку в соответствие с требованиями, предъявляемыми к выпускникам российских средних школ, так как на первом курсе вуза российские и иностранные студенты совместно присутствуют на лекциях, участвуют в работе семинаров, коллоквиумов и т.д.

Таким образом, довузовская подготовка иностранных граждан к обучению на основных курсах представляет собой отдельную педагогическую систему, которая обладает самостоятельными целями и задачами.

Цели довузовской подготовки в последние годы подверглись определенной трансформации. Это связано с утверждением идей личностно ориентированного образования, которые объединяют профессиональную подготовку и становление личности учащегося. «Под высшим профессиональным образованием понимается организованная, имеющая определенную последовательность и обладающая преемственностью коммуникация, преследующая как цель обучения и формирования профессиональной компетенции специалистов, так и цель подготовки специалистов к их последующему взаимодействию» [1. С. 22].

В настоящее время главной целью образовательной довузовской программы является всесторонняя подготовка иностранного учащегося к активной учебной деятельности в русскоязычной среде российского высшего учебного заведения. Иностранный учащийся, завершивший обучение по этой программе, должен:

— владеть русским языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах;

— владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российском вузе;

— быть психологически готовым к учебной деятельности в условиях новой для него социально-культурной среды.

Особенностью довузовской подготовки иностранных студентов как педагогической системы является обучение учащихся на неродном для них языке. При этом обучающиеся ориентированы на определенную профессиональную область, а также имеют национально-специфический опыт учебной деятельности в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия [2. С. 9].

Таким образом, в общем виде цель довузовского этапа обучения можно сформулировать следующим образом: сформировать коммуникативную компетенцию учащихся в объеме, достаточном для осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде.

Опыт показывает, что знания социокультурного и социолингвистического характера при отсутствии комплексного подхода не складываются в стройную систему и являются недостаточными для адекватного осуществления иностранными учащимися учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде. В частности, иностранные учащиеся довузовского этапа обучения не знакомы со многими русскими реалиями, не владеют безэквивалентной и фоновой лексикой, вводить которую на аудиторных занятиях не всегда представляется возможным в силу ограниченности во времени. Они также слабо ориентируются в особенностях общения между людьми в России в зависимости от возраста, пола, социальной роли и других социолингвистических переменных. Решение этой проблемы невозможно без усиления внимания к лингвосоциокультурной составляющей учебного процесса. Совершенно очевидно, что времени, предусмотренного учебными планами для изучения русского языка на довузовском этапе, недостаточно для изучения указанного аспекта в объеме, необходимом для адекватного взаимодействия с неродной языковой, бытовой, образовательной и социокультурной средой. С другой стороны, вторая половина дня учащихся остается вне занятий, и в это время студенты предоставлены сами себе. Этот резерв времени необходимо использовать для рациональной организации внеаудиторной самостоятельной работы, направленной на овладение учащимися знаний лингвосоциокультурного характера.

В настоящее время в образование пришли новые реалии, связанные с возникновением глобального информационного пространства: использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средства обучения, что особенно актуально в связи с необходимостью информатизации образования и оптимизации методов обучения.

Необходимость использования информационных технологий в современном учебном процессе продиктована рядом особенностей психологии восприятия и усвоения информации, характерных для современной молодежи. Согласно теории поколений, разработанной в 1991 г. американскими учеными Нейлом Хоувом и Уильямом Штраусом [4], молодых людей, родившихся в 1981—2000 гг., относят

к поколению Y (поколение «игрек»); другие названия: поколение Миллениума, поколение «нект», «сетевое» поколение, эхо-бумеры). Их характерными особенностями являются прежде всего глубокая вовлеченность в цифровые технологии и «клиповость» сознания. Общепринятое определение феномена «клиповое сознание» («клиповое мышление», «мозаичное сознание») еще не сформулировано, однако его нельзя не учитывать при организации учебного процесса на современном этапе развития общества.

Обычно данное понятие используют для обозначения особенностей мышления современной молодежи, выросшей в обществе высоких технологий. Выделим основные, на наш взгляд, его характеристики, которые необходимо иметь в виду, выбирая средства и методы обучения. Мышление современных молодых людей отличается высокой скоростью восприятия образов, что позволяет мгновенно обрабатывать потоки информации, которой переполнено современное общество; оно лишено акцентуации на деталях, т.е. позволяет видеть только то, что на поверхности, не проникая в глубину процесса или явления; для него характерны эмоциональность, ассоциативность, антирефлексивность, фрагментарность. В общем виде «клиповость сознания» можно охарактеризовать как усиленное развитие навыка быстрого переключения за счет длительного сосредоточения на информации. Вследствие этих факторов современных студентов отличает неспособность к восприятию длительной линейной однородной и одностильной последовательности, в том числе книжного текста, они отдают предпочтение нетекстовой, образной информации в виде визуальных символов, а недостаточно сформированные навыки анализа текста вызывают у учащихся затруднения в оперировании развернутыми концептуальными построениями. Указанные особенности, несомненно, осложняют процесс обучения в университете, так как система трансляции и усвоения учебных знаний в вузовской практике традиционно апеллирует к рациональным структурам психики и опирается на формально-логические структуры мыслительной деятельности обучающегося. Современные студенты отдают предпочтение электронным носителям информации по сравнению с бумажными, предпочитают получать информацию в сжатой, доступной форме. Все вышперечисленные особенности современной молодежи необходимо принять как объективный факт, связанный с информатизацией общества, и учитывать в процессе обучения.

Указанные обстоятельства побуждают методистов и преподавателей-практиков искать сочетание форм традиционных методов обучения с новейшими информационными технологиями при организации процесса обучения на довузовском этапе. В свою очередь, теория обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в настоящее время также претерпевает существенные преобразования под влиянием развития ИКТ. Как известно, в обучении иностранным языкам, в том числе и РКИ, компьютерные технологии используются уже в течение нескольких десятилетий. Однако необходимо помнить, что применение интернет-ресурсов в обучении, особенно в условиях довузовского этапа, который сопровождается значительными адаптационными трудностями иностранных учащихся к новой

лингвосоциокультурной среде, в том числе и к образовательной, должен быть управляем, четко продуман и структурирован. Отметим, что у данной категории учащихся не всегда в достаточной степени сформированы навыки самостоятельной деятельности, самоорганизации и самоконтроля. Учебный процесс с применением ИКТ на довузовском этапе должен быть построен таким образом, чтобы преподаватель имел возможность систематически отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучающихся. С этой целью на начальном этапе обучения целесообразна организация самостоятельной работы учащихся под руководством преподавателя. Рекомендуются занятия во второй половине дня, после обеденного перерыва, непременное условие — применение современных мультимедийных средств обучения.

Применительно к методике РКИ *мультимедиа* понимаются как *средство обучения*, включающее в свою структуру разнообразные виды информации — в виде текстов, аудио, видео и анимационных элементов. С помощью их обеспечивается интерактивное взаимодействие с обучающимися. Различают три типа мультимедиа: 1) специальные компьютерные учебные курсы, созданные в соответствии с целью обучения языкам; 2) тематические компакт-диски, посвященные литературе, культуре, искусству, истории, которые находят применение на занятиях; 3) системы так называемых мультимедийных презентаций, которые позволяют преподавателю самостоятельно готовить учебные материалы для демонстрации. Таким образом, мы понимаем *мультимедийные технологии* как совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты, звуковое сопровождение, основанное на специальных аппаратных и программных средствах. Как известно, в настоящее время мультимедийные технологии реализуются в электронных учебниках, компьютерных курсах, т.е. компьютерные мультимедийные технологии объединили в себе функции технических и аудиовизуальных средств обучения. Возможности данных информационных технологий позволяют одновременно предъявлять языковой, речевой, экстралингвистический материал в разнообразных формах, то есть создавать учебную среду, воздействующую на все каналы восприятия учащегося.

Мультимедийные средства обучения обеспечивают решение следующих дидактических задач:

— предоставить возможность каждому студенту обучаться по оптимальной индивидуальной программе, учитывающей его когнитивные возможности, тип мышления, уровень знаний, мотивы и т.д. (учащийся может работать в удобном ему темпе, в заданной или свободной последовательности, с разной степенью глубины, полноты и сложности);

— интенсифицировать процесс обучения, являясь мощным источником мотивации;

— уменьшить психическую и физическую нагрузку, освобождая от рутинной деятельности;

— обеспечить всестороннюю информационную поддержку обучения (возможность использования встроенных и виртуальных справочников, словарей и т.д.);

— реализовать общедидактические принципы (наглядность, проблемность, доступность и др.);

— установить диалоговый режим, обеспечивающий возможность самостоятельной учебной деятельности; при этом меняется роль преподавателя, который из организатора процесса обучения превращается скорее в координатора и консультанта;

— предусматривать систему контроля, формирующую навык самоконтроля.

Говоря о мультимедийных технологиях, нельзя не упомянуть редактор презентаций Microsoft PowerPoint, без которого трудно сейчас представить учебный процесс не только в вузе, но и в школе. На довузовском этапе обучения он активно используется преподавателями для создания учебно-дидактических материалов и предлагается студентам в качестве задания в рамках проектной деятельности. Интерактивная доска — еще одна форма использования мультимедийных технологий, позволяющая оперативно чередовать в ходе урока различные виды наглядности (зрительную, слуховую, зрительно-слуховую), используя динамичные таблицы, схемы, фотографии, видеозаписи. Все это, бесспорно, оптимизирует учебный процесс, мотивирует студентов к изучению русского языка, создает на уроке благоприятный микроклимат, способствующий лингвосоциокультурной адаптации.

Широкое распространение при создании компьютерных материалов получило такое явление, как *гипертекст*. Гипертекст — это особый способ организации текста, позволяющий легко сочетать различные виды информации: обычный текст, рисунок, звук, изображение, представляющий нелинейную связь и структуру идей в противоположность линейной структуре письменного текста или речи. Эта особенность мультимедийных технологий представляется особенно важной при обучении современной молодежи, характеризующейся, как отмечалось ранее, «клиповостью» сознания. Современное мышление становится все более нелинейным, что должно отразиться и на способах подачи информации. Основная функция гипертекста, по мнению специалистов, такая же, как и у линейного: он передает выраженное вербальными или невербальными средствами содержание. Но в отличие от непрерывного линейного текста, не предоставляющего выбора, гипертекст постоянно предлагает такой выбор, отсылая к различным элементам, расположенным в разном порядке, с помощью обозначенных смысловых связей. Это может интенсифицировать процесс обучения, так как дает возможность изучения материала с учетом множества взаимосвязей, существующих между элементами. Однако необходимо учесть, что при создании мультимедийных учебников система связей в гипертексте должна быть четко организованной, обоснованной с точки зрения методики преподавания РКИ.

Как известно, процесс овладения иностранным языком имеет ярко выраженный комплексный характер: учащиеся должны овладеть разными по характеру знаниями, навыками и умениями. Исходя из этого современные языковые учебники, как правило, представляют собой целые комплексы, включающие дополнительные учебно-методические средства: сборники лексико-грамматических упражнений, пособия по развитию видов речевой деятельности, профессионально ориентированные пособия, словари, справочники и т.д. О.И. Руденко-Моргун выделяет следующие недостатки используемых в обучении РКИ учебных комплексов: от-

сутствие системного представления грамматики русского языка, что объясняется концентричным принципом введения языкового материала; низкая интеллектуальность многих коммуникативных упражнений для начального этапа обучения (громоздкость формулировок заданий коммуникативного характера и примитивность самих заданий), формальный подход к ситуативному представлению материала (единичная, вырванная из контекста общения ситуация не позволяет представить в совокупности все взаимообусловленные и взаимодействующие компоненты — социальные и коммуникативные роли, место и время общения, виды активности участников и т.д.) [3. С. 52]. Помимо этого, сбалансированная и планомерная работа со всеми пособиями комплекса трудно осуществима на практике (учебная программа довузовского этапа обучения отличается высокой концентрацией знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению). Учащийся не может самостоятельно ориентироваться как в самом учебнике, так и во всем разнообразии предлагаемых ему учебных средств. Большинство заданий требует разъяснений преподавателя, что затрудняет самостоятельную учебную деятельность вне аудитории. Кроме того, аудиторские занятия с использованием традиционного учебного комплекса не всегда могут строиться с учетом личностно ориентированного подхода, так как преподаватель не в состоянии учесть познавательные особенности всех учащихся и в полной мере индивидуализировать учебный процесс. В связи с этим встает вопрос о внеаудиторных формах работы, позволяющих решить данную проблему.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы после учебных занятий видится целесообразным использование электронных учебников и компьютерных курсов.

Таким образом, для того, чтобы учащиеся приобрели знания социокультурного и социолингвистического характера, необходимо, во-первых, использовать информационно-коммуникативные технологии, во-вторых, организовать самостоятельную работу обучающихся во внеучебное время. И на первых порах рекомендуется делать это под руководством преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бальхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. — М.: Изд-во МГУП, 2000.
- [2] Сурьгин А.Л. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб.: Златоуст, 2001.
- [3] Руденко-Моргун О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2006.
- [4] Neil Howe, William Strauss. Millennials rising: the next great generation. VintageBooks, 2000. — URL: <http://books.google.ru/books?id=vmNkJ9oYc21C> (электронный ресурс).

LITERATURA

- [1] Balykhina T.M. Structura i sodержaniye rossijskogo philologicheskogo obrazovaniya. Metodologicheskiye problemy obucheniya russkomu yazyku. — M.: Izd-vo MGUP, 2000.
- [2] Surygin A.L. Pedagogicheskoye proyektirovaniye sistemy predvuzovskoy podgotovki inostrannykh studentov. — SPb.: Zlatoust, 2001.

- [3] *Rudenko-Morgun O.I.* Elektronnyj uchebnyk russkogo yazuka: istoriya i perspeknivy razvitiya: Monographiya. — M.: Izd-vo RUDN, 2006.
- [4] *Neil Howe, William Strauss.* Millennials rising: the next great generation. Vintage Books, 2000. — URL: <http://books.google.ru/books?id=vmNkJ9oYc2IC>

**WAYS OF OPTIMIZATION
OF FOREIGN STUDENTS' LINGUISTIC, SOCIAL
AND CULTURAL COMPETENCE FORMING
AT THE BEGINNER'S STAGE**

N.M. Rumyantseva, Y.V. Yurova

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

The article is devoted to the problem of forming linguistic, social and cultural competence of foreign students with the support of multimedia means of education at the beginner's stage while their extracurricular activity.

Key words: Russian as a foreign language; linguistic, social and cultural competence, beginner's stage.

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РУССКИХ-ЛИПОВАН В СИНХРОНИЧЕСКОМ И ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Л.В. Фарисенкова, К. Изотов

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Ак. Волгина, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются некоторые фонетические и грамматические особенности языка русских-липован, проживающих на территории Румынии, обсуждается вопрос о диалектном характере этого языка. Представлена история липован, называются сферы и формы функционирования липованского языка.

Ключевые слова: липованский язык, липоване.

Российское государство было издавна вовлечено в историю мировых миграций, в то же время формирование русской диаспоры за рубежом оставалось и остается, как ни странно, малоизученной темой.

В конце 1920-х гг. появились первые работы, рассказывающие об эмиграции из России, но в течение длительного времени они не доходили до широкого читателя. Только в 1970-е гг. эту проблему начали анализировать историки и публицисты. К этому периоду относятся известные работы Л.К. Шкаренкова и А.Л. Афанасьева. Существуют многочисленные свидетельства переселения русских в дальние земли, в том числе в Европу, Америку, Китай, Африку, Австралию. Как правило, миграции были незначительными по численности и вызывались самыми разными причинами. Одни чувствовали зов дальних морей, другие искали покоя или успеха в бизнесе, а некоторые были вынуждены покинуть Родину в период церковных реформ — таковыми были старообрядцы, или староверы.

В данной работе речь пойдет о русских в Румынии, стране, которая привлекает не только своим черноморским побережьем, восхитительной природой, культурой, кухней, гостеприимством, но и любовью к России. Несмотря на то, что государственные отношения России и Румынии нередко были драматичными, румынский народ всегда испытывал самые добрые чувства к русскому народу. Румыния — многонациональная демократическая страна, на ее территории живут представители различных национальных меньшинств — греки, цыгане, татары, турки, армяне, украинцы, русские. Самая большая часть русских на территории Румынии — русские-липоване.

Липоване — потомки русских старообрядцев, история которых восходит к XVII в. Когда в России произошел церковный раскол, часть верующих не приняла никоновских реформ и покинула страну. Липованами называют лишь тех русских старообрядцев, кто поселился в липовых лесах на территории Румынии, по названию мест, где они проживали. Они сохранили церковные обряды, пришедшие на Русь в X в. из греческой церкви во времена крещения и существовавшие почти семь столетий без изменений и поправок, по кирилло-мефодиевским правилам. Именно поэтому те русские христиане, которые воспротивились никоновским реформам, называют себя *старообрядцами* или *староверами*.

На Церковном Соборе в 1654—1655 гг. по инициативе патриарха Никона было решено исправить богослужебные книги, а Церковный Собор, состоявшийся 13 мая 1667 г., утвердил новые церковные обряды и чины. На почве церковных реформ произошел ряд крупных восстаний, борьба со старообрядцами приобрела беспощадный характер: старообрядцы были отлучены от церкви и подвержены гражданским казням. Вспомним судьбы протопопа Аввакума, боярыни Морозовой, образ которой запечатлен на известной картине В.И. Сурикова, а также семью Юсуповых и их сторонников. Старообрядцев власть обложила налогами; так, брали налоги с каждого мужчины за ношение бороды и за то, что священниками совершались духовные обряды. Все это привело к тому, что огромное количество староверов, подвергшихся жестоким гонениям со стороны церковных и государственных властей, лишенных почти всех гражданских прав, в том числе и возможности иметь свои храмы, вынуждены были искать убежище в Сибири, за Доном или за пределами родины. Для них выгоднее было осесть на окраинах царской России. Часть из них оказалась на территории Румынии, и местные жители назвали их липованами (т.е. живущими в липовых лесах).

Эмиграция русских старообрядцев в Румынию происходила поэтапно. Первый поток поселился в Липовени в 1724 г. в непосредственной близости от современной Украины, следующий поток — в 1743 г. в Молдове, когда на землях монастыря Пробота, в густом, почти непроходимом липовом лесу они основывают село Маноля, недалеко от города Фэлтичень. Благодаря своему географическому положению село Маноля играло в XVIII—XIX вв. важную роль духовного центра русского старообрядчества в Молдове. Об этом свидетельствует основание двух старообрядческих скитов — мужского и женского, которые существуют и в наши дни.

На территории Добруджи (восточная часть Румынии на берегу Черного моря) первые русские старообрядцы появились во второй половине XVIII в. Самые старые русские поселения Добруджи — Сарикёй, Журиловка, Русская Слава и Черкезская Слава. Сарикёй и Журиловка расположены на берегу большого лимана Разелм, Русская Слава — вдоль речки Слава. Здесь также были основаны два скита: мужской и женский. Русская Слава стала с тех пор духовным центром старообрядцев.

Язык русских-липован в процессе ассимиляции очень сильно пострадал под влиянием румынского, украинского, турецкого, татарского языков, перестал развиваться и стал отличаться от русского литературного языка.

Липованские ученые, занимающиеся анализом функционирования русского языка на территории Румынии, отнесли язык к числу южнославянских говоров. А из-за того, что он находится за пределами государственной территории и не подвергается непосредственному влиянию современного русского языка, его называют дивергентным. Он существует в устной форме, на нем говорит ограниченное число людей. Письменная форма если и существует, то только в переписке между священнослужителями (где в основном используется церковнославянский язык) или учеными (где преобладает русский литературный язык). Очень часто в пе-

реписке используются русские или липованские слова, написанные латинскими буквами. Именно отсутствие письменной формы не позволяет говорить о липованском языке как самостоятельном языке.

Говоря о диалектном языке, следует начать с его сопоставления с современным русским языком.

Среди особенностей липованского языка отметим следующие:

— как и в большинстве южнорусских говоров, тем более в регионах с нерусским населением, отсутствие грамматической категории среднего рода. В липованском говоре, как правило, все слова, оканчивающиеся на *a*, *o* и *e*, принадлежат к женскому роду, а слова, оканчивающиеся на согласные или на *ь* и *o*, — к мужскому, например: слова женского рода в липованском диалекте: *sonca* — рус. солнце (ср. р), *myška* — рус. мышь (ср. р), *serca* — рус. сердце (ср. р), *γog'a* — рус. горе (ср. р.), *leta* — рус. лето (ср. р.); слова мужского рода в липованском диалекте: *kravat'* — рус. кровать (ж. р.), *jablyk* — рус. яблоко (ср. р.).

— яканье в селах Каркалиу, Сарикёй, Климэуць, Липовень, Маноля, Думаска: *чаво*, *лягушка* и иканье в Русской Славе, Черкезской Славе, Журиловке, Махмудии, Свиштовке, Периправе: *чиво*, *лигушка*;

— фрикативная заднеязычная фонема <γ>: *деньуи*, *γром*, *γуба*;

— твердость губных согласных на конце слова: *сем*, *голуб*. Этот ряд особенностей встречается в новгородской группе говоров севернорусского наречия [1. С. 27];

— согласный [в] произносится как губно-губной с переходом в [ў]: *ўнук*, *ў лес*, *кроў*, *любоў*, *ў Москве*, *ўля*, *деўка* и пр. — особенности, встречающиеся в южной группе говоров южнорусского наречия [1. С. 29]. В конце слова смягченные согласные: *он ходить*, *любить*, *хочить* и пр., как и в олонечкой группе севернорусских говоров, на территории Ленинградской, Волгоградской и Архангельской областей [1. С. 26];

— преобразование или упрощение гласных в сложных слогах (рус. *рвёт* — лип. *ирвёт*; рус. *изжога* — лип. *жога*);

— начальный звук [в] выпадает: *от так* (рус. вот так), *он там* (рус. вон там), *осим* (рус. восемь), *олык* (рус. волк) и пр.;

— оригинальные формы в результате обобщения согласных в глагольных основах: *можу*, *можуть* (литературные *могу*, *могут*). Эти особенности встречаются в восточной группе говоров южнорусского наречия [1. С. 30];

— в формах р.п. ед.ч. местоимений и прилагательных окончание произносится с выпадением согласного [з]: *яó* (рус. его), *каó* (рус. кого), *дóбрао* (рус. доброго). Такие особенности встречаются и у поморской группы севернорусских говоров, кроме Архангельской области, и в северных районах у побережья Белого моря, с наличием оканья: *коо*, *добро* [1. С. 26].

Духовная культура имеет для липован первостепенное значение. Это в первую очередь старообрядческая вера, сохранившаяся еще со времен крещения Киевской Руси, службы в храмах русских-липован, совершаемые на церковно-славянском языке (пение крюковое). Липоване используют юлианский календарь, а не

григорианский, как во всех странах Европы, ими одобрен так называемый старый стиль [2].

14 января 1990 г. в Бухаресте была зарегистрирована Община русских-липован Румынии (ОРЛР). Среди 19 существующих в стране меньшинств ОРЛР имеет своего представителя в Парламенте. В Бухаресте был построен Русский дом, там же находится и редакция ежемесячной двуязычной русско-румынской газеты информационного и культурного характера «ЗОРИ», в городе Яссы выходит двуязычный социокультурный журнал «КИТЕЖ-ГРАД».

Общими усилиями ее членов ОРЛР сохраняет, развивает и утверждает этническую, лингвистическую, культурную и религиозную идентичность русских-липован, что признано и гарантировано конституцией Румынии. Для проведения своих мероприятий и издания книг и журналов Община, как и все организации национальных меньшинств Румынии, ежегодно получает субвенции от Правительственного Департамента.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Колесов В.В. Русская речь вчера, сегодня, завтра. — СПб., 1998.
[2] Мельников Ф.Е. Краткая история древлеправославной (старообрядческой) церкви. — Барнаул, 1999.

LANGUAGE AND CULTURE OF THE RUSSIANS-LIPOVANS: SYNCHRONISTIC AND DIACHRONISTIC ASPECTS

L.V. Farisenkova, K. Izotov

The Pushkin State Russian Language Institute
Ac. Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

In the article main phonetic and grammar peculiarities of the language of the Russians-Lipovans, living in Rumania, are analyzed. The question of dialect nature of their language is also discussed; history of the Lipovan people is characterized; main spheres of the Lipovan language functioning are revealed.

Key words: Lipovan language, Lipovan people.

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАТЕГОРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н.Г. Большакова, О.В. Низкошапкина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Работа посвящена актуальной проблеме формирования лингвокультурной толерантности у китайских учащихся как неотъемлемой части всего комплекса учебных задач. В статье рассматриваются особенности китайского менталитета и возможности комплексного развития коммуникативной компетенции и толерантности на материале текстов учебного пособия «Знаменитые имена России. XXI век» [2] с использованием интернет-ресурсов.

Ключевые слова: лингвокультурная толерантность, язык и культура, межкультурная коммуникация, китайский менталитет, специфика обучения в РУДН, роль преподавателя, текст, современные обучающие ресурсы.

В наше время смешение культур народов достигло невиданного размаха и как никогда приобрела огромное значение проблема воспитания терпимости и уважения к культурам других народов. Социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, к смешению, а иногда и к конфликтам культур. Но одновременно научно-технический прогресс и усилия передовой миролюбивой части человечества открывают путь к межкультурному общению, приводящему к диалогу культур, взаимопониманию и уважению к иной культуре партнеров по коммуникации.

В связи с этим формирование толерантности у коммуникантов приобретает особое значение. Толерантность — важная культурно-психологическая категория, определяемая как терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, к иному вероисповеданию и к другой национальности. Толерантный тип речевого поведения подразумевает использование таких коммуникативных тактик, как уступчивость, компромисс, сотрудничество, бесконфликтность, вежливость.

Толерантность является также и лингвокультурологической категорией, и каждый язык имеет множество специфических исторических и культурных коннотаций. Мировое и общественное развитие показывает, что чем больше социальное и национальное разнообразие, тем острее проявляется необходимость поиска согласия в разных сферах жизни, необходимость формирования позитивных отношений.

Важная роль в этом непростом процессе принадлежит образованию как фактору культурного развития и средства решения острых социально-политических и этнических проблем. Для позитивного развития межнационального общения большая роль отводится языку не только как средству коммуникации, но и как инструменту познания культуры, выработке навыков терпимости к иному, поэтому

изучение иностранных языков становится необходимым в том числе и с позиций лингвокультурной толерантности.

Мы солидарны с С.Г. Тер-Минасовой в том, что язык как зеркало культуры отражает не только реальный мир и условия жизни человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, систему ценностей, мироощущение, видение мира. Являясь носителем и передатчиком культуры народа, язык передает сокровища национальной культуры, формирует этнос, традиции и обычаи [3. С. 14].

Знакомясь с представителями другой культуры, человек, как правило, воспринимает их поведение с позиции своей культуры, в связи с чем часто возникает непонимание; иногда даже мимика, жесты и другие элементы поведения могут привести к негативному восприятию собеседника. Предотвратить негативные последствия этого и облегчить взаимопонимание помогут знания культурных стереотипов — наиболее типичных черт, характерных для того или иного народа [1].

Необходимо изучать иностранный язык, в том числе РКИ, в теснейшей связи с культурой, что особенно важно в условиях обучения в Российском университете дружбы народов (РУДН). РУДН — это уникальное многонациональное учебное заведение, в котором учатся студенты более 450 национальностей более чем из 146 стран мира. Формирование толерантности студентов в вузе проходит довольно сложно и неоднозначно. Практически с первого дня обучения учащиеся оказываются не только в иной стране, но и в иной среде, поскольку обучение проходит в интернациональных группах, где учатся представители разных национальностей. Каждый урок в РУДН — это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, в процессе которой открываются особенности культуры обучающихся и обучаемых. Так как студенты РУДН — это представители современной молодежи разных национальностей и разных конфессий, формирование толерантности приобретает особую значимость.

Приоритетом в процессе обучения становятся воспитательные задачи, реализуемые через призму целенаправленных методик, включающих как специально отобранный и составленный по четкой схеме дидактический материал, так и разработку специальных методических приемов его презентации. Важная роль отводится не только традиционным, но и современным компьютерным технологиям, позволяющим обеспечить дополнительный доступ к учебной информации. Использование интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ, учебных сайтов повышает мотивацию и активность учащихся и значительно расширяет возможности преподавателя в успешной реализации учебных задач, в том числе по развитию лингвокультурной толерантности.

В этой непростой ситуации особенно на начальном этапе обучения важна воспитательная роль преподавателя, который с первых занятий в процессе изучения языка формирует этнотолерантность как необходимое условие межкультурной коммуникации, т.е. адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Преподавателю РКИ необходимо учитывать психологические особенности обучаемых, специфику их

восприятия, этнокультурное своеобразие лингвометодических традиций, особенности той или иной страны, ее культуру, традиции и обычаи. Также необходимо учить студентов, как вести себя в быту, на улице, в аудитории, общению между собой. При этом в поведении преподавателя важны не только его знания и профессионализм, но и такие, казалось бы, мелочи, как жесты, мимика, взгляд, тембр голоса, выражение лица.

Огромную роль играет и психологическая готовность учащихся к толерантности, формирование которой требует определенных психолого-педагогических технологий, методик и реализуется на основе дидактических приемов в урочное и во внеурочное время. Основной формой обучения языку является не только урок, но и внеклассные формы общения, которые также направлены на формирование толерантности. Это экскурсии, знакомящие студентов с историческими местами России, интернациональные вечера и концерты «Говорим и поем по-русски», «Прощай, подфак», которые готовят сами студенты, а также тематические уроки, посвященные памятным датам российской истории, познавательные беседы на уроках, клубы русского языка, посещение фонда «Русский мир», где студенты смотрят русские фильмы. Все эти формы общения влияют на развитие толерантности студентов.

Интеркультурные контакты требуют знания как этнопсихологических особенностей иностранцев, так и этнопсихологических особенностей носителей русского языка. Таким образом, научить студента общению на русском языке значит ознакомить его с культурой общения, особенностями этикета и нормами поведения в учебном заведении и за его пределами, а также с национальными особенностями представителей других стран, с которыми они учатся.

Особенно сложно осуществлять формирование толерантности у китайских учащихся. Между русской и китайской культурами имеются существенные психологические и языковые различия. Иероглифическая письменность прививает китайцам с самого детства такие черты, как трудолюбие, усердие, усидчивость, послушание, воля. Грамматическая и фонетическая системы также принципиально отличаются от системы русского языка. Чтение и письмо являются основой образовательной культуры китайской нации. У китайских учащихся своеобразный тип мышления, восприятия, эмоций, зрительно-двигательный тип памяти, а также особые привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации, развитая интуиция. К особенностям китайского менталитета относятся такие черты личности, как уважение к старшим, любовь к родной стране, национальной культуре, истории, традициям, стремление к «сохранению лица», жесткая иерархия и контроль, склонность к упорному труду, уточнению, детализации, конкретизации; прагматизм как ориентация на полезный результат, а также актуальность конфуцианского принципа самосовершенствования и самообразования личности [1. С. 8].

Однако между русской и китайской культурами существуют как существенные различия, так и черты сходства. Некоторые универсальные культурные компоненты в китайском и русском языках вызывают сходные ассоциации. Об этом свидетельствуют некоторые пословицы и поговорки, например: *лучше один раз*

увидеть, чем сто раз услышать — бай вэнь бу жу и цзянь; чужая душа — потемки — джи жэн джи мянь бу джи син; слово не воробей, вылетит — не поймешь — и янь джи чу, сы ма нан джуи и многие другие. Кроме того, в характере русских и китайцев существует также немало общих черт: патриотизм, терпимость, доброжелательное отношение к другим культурам, упорство в достижении цели и многое другое.

Для облегчения решения задач по развитию коммуникативной компетенции и толерантности китайских учащихся создано и используется на практике учебное пособие, ориентированное на китайскую аудиторию, — «Знаменитые имена России. XXI век» [2]. Основная цель пособия — научить иностранных студентов читать и понимать тексты средней трудности самостоятельно в классе и дома на основе развития языковой догадки, в связи с чем значительное место в книге отводится словарной работе. Методический аппарат к каждому тексту включает задания, словарь и комментарии на китайском языке. Методическая позиция авторов: материал учебных текстов должен предоставлять возможность для комплексной работы с текстом, при которой используются лексико-грамматические и коммуникативно-ориентированные упражнения, направленные на понимание учащимися содержания текста и выражение их отношения к прочитанному. Задания к текстам (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые) направлены на последовательное выполнение речевых действий, которые способствуют развитию навыков прогнозирования содержания текста по ключевым словам, компрессирования или расширения информации, составления плана, комментирования, выражения своего отношения к прочитанному. В целом содержание текстов направлено на формирование языковой, коммуникативной и лингвокультурной компетенции студентов с учетом толерантности как лингвокультурной категории.

Текстовый материал отбирался с учетом менталитета и пожеланий китайских студентов. Эти данные были получены в результате анкетирования, проводившегося в течение ряда лет в России и в Китае. Главные герои текстов пособия — всемирно известные деятели культуры и науки (великий художник Илья Глазунов, артист балета Николай Цискаридзе, оперная певица Анна Нетребко, гениальный математик Григорий Перельман, известная писательница Людмила Улицкая), а также выдающиеся спортсмены (теннисистка Мария Шарапова, прыгунья с шестом Елена Исинбаева) и многие другие герои современности, которые внесли значительный вклад в сокровищницу русской культуры. Их характер и ценностные ориентации отражают лучшие черты русской нации: решительность, упорство, трудолюбие, волю, целеустремленность, большое терпение, стремление и веру в победу, самосовершенствование, патриотизм. В процессе работы с текстами пособия студенты выразили большой интерес к обсуждению персонажей текстов, так как выявленные черты характера созвучны китайскому менталитету.

Комплексная работа с текстами пособия показала положительный результат. В процессе выполнения заданий к текстам студенты смогли раскрепоститься и выражать свое отношение к прочитанному, составление плана по абзацам и словарная работа помогла снять языковой барьер и способствовала развитию у студентов навыков лингвистического и смыслового прогнозирования.

В дополнение к текстам пособия создается учебный сайт, который позволит китайским учащимся воспринимать не только вербальный материал, но и развивать навыки аудирования, а также совершенствовать лексический, грамматический и фонетический навыки. Сайт будет состоять из следующих разделов: 1) тексты и задания; 2) аудиоматериалы к текстам; 3) интервью со звездами (для дополнительной работы); 4) тесты, позволяющие преподавателю контролировать усвоение материала, а студентам осуществлять самоконтроль. Каждый текст на сайте будет снабжен слайд-шоу, составленным из фотографий из жизни каждого персонажа и дающим студенту представление о герое текста и роде его деятельности до чтения текста, в целях облегчения понимания прочитанного.

Таким образом, пособие, дополненное интернет-ресурсами и тестами к текстам, способствует успешному формированию коммуникативной компетенции и лингвокультурной толерантности у китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [2] *Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В.* Знаменитые имена России. XXI век: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2012.
- [3] *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. Текст. — М.: Слово/SLOVO, 2000.

LITERATURA

- [1] *Balyxina T.M., Chzao Yujezyan.* Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problem i puti ix preodoleniya: Monografiya. — M.: Izd-vo RUDN, 2010.
- [2] *Bolshakova N.G., Nizkoshapkina O.V.* Znamenitnye imena Rossii. XXI vek: Ucheb. posobie. — M.: Izd-vo RUDN, 2012.
- [3] *Ter-Minasova S.G.* Yazik i mezhkulturnaya kommunikaciya. Tekst. — M.: Slovo/SLOVO, 2000.

DEVELOPING TOLERANCE AS A LINGVOCULTURAL CATEGORY IN TECHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

N.G. Bolshakova, O.V. Nizkoshapkina

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

This article is devoted to the actual issue of the formation of lingvocultural tolerance of Chinese students as an integral part of the entire complex training tasks. The article deals with the peculiarities of the Chinese mentality and possibility of comprehensive development of the communicative competence and tolerance with the help of the manual "Famous people of Russia. XXI Century", using Internet resources.

Key words: lingvocultural tolerance, language and culture, intercultural communication, the Chinese mentality, specific training in Peoples' Friendship University, the role of the teacher, text, modern teaching resources.

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАТЕГОРИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н.Г. Большакова, О.В. Низкошапкина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Работа посвящена актуальной проблеме формирования лингвокультурной толерантности у китайских учащихся как неотъемлемой части всего комплекса учебных задач. В статье рассматриваются особенности китайского менталитета и возможности комплексного развития коммуникативной компетенции и толерантности на материале текстов учебного пособия «Знаменитые имена России. XXI век» [2] с использованием интернет-ресурсов.

Ключевые слова: лингвокультурная толерантность, язык и культура, межкультурная коммуникация, китайский менталитет, специфика обучения в РУДН, роль преподавателя, текст, современные обучающие ресурсы.

В наше время смешение культур народов достигло невиданного размаха и как никогда приобрела огромное значение проблема воспитания терпимости и уважения к культурам других народов. Социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, к смешению, а иногда и к конфликтам культур. Но одновременно научно-технический прогресс и усилия передовой миролюбивой части человечества открывают путь к межкультурному общению, приводящему к диалогу культур, взаимопониманию и уважению к иной культуре партнеров по коммуникации.

В связи с этим формирование толерантности у коммуникантов приобретает особое значение. Толерантность — важная культурно-психологическая категория, определяемая как терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, к иному вероисповеданию и к другой национальности. Толерантный тип речевого поведения подразумевает использование таких коммуникативных тактик, как уступчивость, компромисс, сотрудничество, бесконфликтность, вежливость.

Толерантность является также и лингвокультурологической категорией, и каждый язык имеет множество специфических исторических и культурных коннотаций. Мировое и общественное развитие показывает, что чем больше социальное и национальное разнообразие, тем острее проявляется необходимость поиска согласия в разных сферах жизни, необходимость формирования позитивных отношений.

Важная роль в этом непростом процессе принадлежит образованию как фактору культурного развития и средства решения острых социально-политических и этнических проблем. Для позитивного развития межнационального общения большая роль отводится языку не только как средству коммуникации, но и как инструменту познания культуры, выработке навыков терпимости к иному, поэтому

изучение иностранных языков становится необходимым в том числе и с позиций лингвокультурной толерантности.

Мы солидарны с С.Г. Тер-Минасовой в том, что язык как зеркало культуры отражает не только реальный мир и условия жизни человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, систему ценностей, мироощущение, видение мира. Являясь носителем и передатчиком культуры народа, язык передает сокровища национальной культуры, формирует этнос, традиции и обычаи [3. С. 14].

Знакомясь с представителями другой культуры, человек, как правило, воспринимает их поведение с позиции своей культуры, в связи с чем часто возникает непонимание; иногда даже мимика, жесты и другие элементы поведения могут привести к негативному восприятию собеседника. Предотвратить негативные последствия этого и облегчить взаимопонимание помогут знания культурных стереотипов — наиболее типичных черт, характерных для того или иного народа [1].

Необходимо изучать иностранный язык, в том числе РКИ, в теснейшей связи с культурой, что особенно важно в условиях обучения в Российском университете дружбы народов (РУДН). РУДН — это уникальное многонациональное учебное заведение, в котором учатся студенты более 450 национальностей более чем из 146 стран мира. Формирование толерантности студентов в вузе проходит довольно сложно и неоднозначно. Практически с первого дня обучения учащиеся оказываются не только в иной стране, но и в иной среде, поскольку обучение проходит в интернациональных группах, где учатся представители разных национальностей. Каждый урок в РУДН — это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, в процессе которой открываются особенности культуры обучающихся и обучаемых. Так как студенты РУДН — это представители современной молодежи разных национальностей и разных конфессий, формирование толерантности приобретает особую значимость.

Приоритетом в процессе обучения становятся воспитательные задачи, реализуемые через призму целенаправленных методик, включающих как специально отобранный и составленный по четкой схеме дидактический материал, так и разработку специальных методических приемов его презентации. Важная роль отводится не только традиционным, но и современным компьютерным технологиям, позволяющим обеспечить дополнительный доступ к учебной информации. Использование интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ, учебных сайтов повышает мотивацию и активность учащихся и значительно расширяет возможности преподавателя в успешной реализации учебных задач, в том числе по развитию лингвокультурной толерантности.

В этой непростой ситуации особенно на начальном этапе обучения важна воспитательная роль преподавателя, который с первых занятий в процессе изучения языка формирует этнотолерантность как необходимое условие межкультурной коммуникации, т.е. адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Преподавателю РКИ необходимо учитывать психологические особенности обучаемых, специфику их

восприятия, этнокультурное своеобразие лингвометодических традиций, особенности той или иной страны, ее культуру, традиции и обычаи. Также необходимо учить студентов, как вести себя в быту, на улице, в аудитории, общению между собой. При этом в поведении преподавателя важны не только его знания и профессионализм, но и такие, казалось бы, мелочи, как жесты, мимика, взгляд, тембр голоса, выражение лица.

Огромную роль играет и психологическая готовность учащихся к толерантности, формирование которой требует определенных психолого-педагогических технологий, методик и реализуется на основе дидактических приемов в урочное и во внеурочное время. Основной формой обучения языку является не только урок, но и внеклассные формы общения, которые также направлены на формирование толерантности. Это экскурсии, знакомящие студентов с историческими местами России, интернациональные вечера и концерты «Говорим и поем по-русски», «Прощай, подфак», которые готовят сами студенты, а также тематические уроки, посвященные памятным датам российской истории, познавательные беседы на уроках, клубы русского языка, посещение фонда «Русский мир», где студенты смотрят русские фильмы. Все эти формы общения влияют на развитие толерантности студентов.

Интеркультурные контакты требуют знания как этнопсихологических особенностей иностранцев, так и этнопсихологических особенностей носителей русского языка. Таким образом, научить студента общению на русском языке значит ознакомить его с культурой общения, особенностями этикета и нормами поведения в учебном заведении и за его пределами, а также с национальными особенностями представителей других стран, с которыми они учатся.

Особенно сложно осуществлять формирование толерантности у китайских учащихся. Между русской и китайской культурами имеются существенные психологические и языковые различия. Иероглифическая письменность прививает китайцам с самого детства такие черты, как трудолюбие, усердие, усидчивость, послушание, воля. Грамматическая и фонетическая системы также принципиально отличаются от системы русского языка. Чтение и письмо являются основой образовательной культуры китайской нации. У китайских учащихся своеобразный тип мышления, восприятия, эмоций, зрительно-двигательный тип памяти, а также особые привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации, развитая интуиция. К особенностям китайского менталитета относятся такие черты личности, как уважение к старшим, любовь к родной стране, национальной культуре, истории, традициям, стремление к «сохранению лица», жесткая иерархия и контроль, склонность к упорному труду, уточнению, детализации, конкретизации; прагматизм как ориентация на полезный результат, а также актуальность конфуцианского принципа самосовершенствования и самообразования личности [1. С. 8].

Однако между русской и китайской культурами существуют как существенные различия, так и черты сходства. Некоторые универсальные культурные компоненты в китайском и русском языках вызывают сходные ассоциации. Об этом свидетельствуют некоторые пословицы и поговорки, например: *лучше один раз*

увидеть, чем сто раз услышать — бай вэнь бу жу и цзянь; чужая душа — потемки — джи жэн джи мянь бу джи син; слово не воробей, вылетит — не поймешь — и янь джи чу, сы ма нан джуи и многие другие. Кроме того, в характере русских и китайцев существует также немало общих черт: патриотизм, терпимость, доброжелательное отношение к другим культурам, упорство в достижении цели и многое другое.

Для облегчения решения задач по развитию коммуникативной компетенции и толерантности китайских учащихся создано и используется на практике учебное пособие, ориентированное на китайскую аудиторию, — «Знаменитые имена России. XXI век» [2]. Основная цель пособия — научить иностранных студентов читать и понимать тексты средней трудности самостоятельно в классе и дома на основе развития языковой догадки, в связи с чем значительное место в книге отводится словарной работе. Методический аппарат к каждому тексту включает задания, словарь и комментарии на китайском языке. Методическая позиция авторов: материал учебных текстов должен предоставлять возможность для комплексной работы с текстом, при которой используются лексико-грамматические и коммуникативно-ориентированные упражнения, направленные на понимание учащимися содержания текста и выражение их отношения к прочитанному. Задания к текстам (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые) направлены на последовательное выполнение речевых действий, которые способствуют развитию навыков прогнозирования содержания текста по ключевым словам, компрессирования или расширения информации, составления плана, комментирования, выражения своего отношения к прочитанному. В целом содержание текстов направлено на формирование языковой, коммуникативной и лингвокультурной компетенции студентов с учетом толерантности как лингвокультурной категории.

Текстовый материал отбирался с учетом менталитета и пожеланий китайских студентов. Эти данные были получены в результате анкетирования, проводившегося в течение ряда лет в России и в Китае. Главные герои текстов пособия — всемирно известные деятели культуры и науки (великий художник Илья Глазунов, артист балета Николай Цискаридзе, оперная певица Анна Нетребко, гениальный математик Григорий Перельман, известная писательница Людмила Улицкая), а также выдающиеся спортсмены (теннисистка Мария Шарапова, прыгунья с шестом Елена Исинбаева) и многие другие герои современности, которые внесли значительный вклад в сокровищницу русской культуры. Их характер и ценностные ориентации отражают лучшие черты русской нации: решительность, упорство, трудолюбие, волю, целеустремленность, большое терпение, стремление и веру в победу, самосовершенствование, патриотизм. В процессе работы с текстами пособия студенты выразили большой интерес к обсуждению персонажей текстов, так как выявленные черты характера созвучны китайскому менталитету.

Комплексная работа с текстами пособия показала положительный результат. В процессе выполнения заданий к текстам студенты смогли раскрепоститься и выражать свое отношение к прочитанному, составление плана по абзацам и словарная работа помогла снять языковой барьер и способствовала развитию у студентов навыков лингвистического и смыслового прогнозирования.

В дополнение к текстам пособия создается учебный сайт, который позволит китайским учащимся воспринимать не только вербальный материал, но и развивать навыки аудирования, а также совершенствовать лексический, грамматический и фонетический навыки. Сайт будет состоять из следующих разделов: 1) тексты и задания; 2) аудиоматериалы к текстам; 3) интервью со звездами (для дополнительной работы); 4) тесты, позволяющие преподавателю контролировать усвоение материала, а студентам осуществлять самоконтроль. Каждый текст на сайте будет снабжен слайд-шоу, составленным из фотографий из жизни каждого персонажа и дающим студенту представление о герое текста и роде его деятельности до чтения текста, в целях облегчения понимания прочитанного.

Таким образом, пособие, дополненное интернет-ресурсами и тестами к текстам, способствует успешному формированию коммуникативной компетенции и лингвокультурной толерантности у китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [2] *Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В.* Знаменитые имена России. XXI век: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2012.
- [3] *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. Текст. — М.: Слово/SLOVO, 2000.

LITERATURA

- [1] *Balyxina T.M., Chzao Yujezyan.* Ot metodiki k etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problem i puti ix preodoleniya: Monografiya. — M.: Izd-vo RUDN, 2010.
- [2] *Bolshakova N.G., Nizkoshapkina O.V.* Znamenitnye imena Rossii. XXI vek: Ucheb. posobie. — M.: Izd-vo RUDN, 2012.
- [3] *Ter-Minasova S.G.* Yazik i mezhkulturnaya kommunikaciya. Tekst. — M.: Slovo/SLOVO, 2000.

DEVELOPING TOLERANCE AS A LINGVOCULTURAL CATEGORY IN TECHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

N.G. Bolshakova, O.V. Nizkoshapkina

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

This article is devoted to the actual issue of the formation of lingvocultural tolerance of Chinese students as an integral part of the entire complex training tasks. The article deals with the peculiarities of the Chinese mentality and possibility of comprehensive development of the communicative competence and tolerance with the help of the manual "Famous people of Russia. XXI Century", using Internet resources.

Key words: lingvocultural tolerance, language and culture, intercultural communication, the Chinese mentality, specific training in Peoples' Friendship University, the role of the teacher, text, modern teaching resources.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ОТ РАЗОБЩЕННОСТИ — К ГАРМОНИИ

Я.А. Ганелина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/3, Москва, Россия, 117198

Успешная адаптация в новой среде невозможна без сохранения собственной культурной идентичности. В статье предлагаются примеры аудиторной работы на уроках РКИ подготовительного факультета, направленной на активизацию процесса этнической самоидентификации иностранных студентов.

Ключевые слова: РКИ, этническая самоидентификация, этнокультурный статус, полиэтническая группа.

Межэтнические отношения — сложный междисциплинарный феномен. В современных педагогических исследованиях активно обсуждаются проблемы сохранения культурной идентификации иностранного студента [3], разрабатываются подходы и методики подготовки и выявления готовности студентов к общению в мультикультурной среде [2], исследуются проблемы адаптации и культурной депривации иностранных учащихся. Важность момента заключается в том, что процесс адаптации в новой социокультурной среде невозможен без сохранения своей культурной идентичности. Механизм этого процесса «основывается на принципе комплементарности с сохранением внутренней базы иностранного студента, его культурной идентификации и национального самосознания» [4. С. 33].

В данной статье предлагаем некоторые примеры аудиторной работы, с помощью которой, на наш взгляд, удастся положительно повлиять на процесс этнической самоидентификации студентов, повысить уровень толерантности в полиэтнической группе и создать позитивную атмосферу, крайне необходимую для продуктивного учебного процесса.

В Российском университете дружбы народов проводится работа по поддержке иностранных учащихся и ознакомлению иностранных и российских студентов с культурой других народов. Активно работают землячества и молодежные организации, которые регулярно проводят семинары, фестивали, праздники, Дни стран, выставки. В частности, на факультете русского языка и общеобразовательных дисциплин преподаватели организуют мероприятия, способствующие более успешной интеграции иностранных студентов, тематические уроки-концерты, конференции, экскурсии.

Все это, безусловно, важно и полезно, но студент, только что приехавший обучаться на подготовительном факультете, погружается в эту среду не сразу. На наш взгляд, постоянная необходимая работа, ориентированная на этнокультурный статус студента-иностранца, индивидуальная, адресная помощь (особенно на начальном этапе обучения) каждому учащемуся с самого первого урока по си-

лам только преподавателю РКИ, ежедневно входящему в полиэтническую аудиторию и хорошо осознающему, что положение иностранного студента на чужбине усугубляется тем, что именно юношеский/студенческий возраст является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочения и закрепления. С самого первого урока и на протяжении всего периода обучения преподавателю необходимо быть готовым к ситуации «здесь и сейчас». Он должен, используя различные способы — от специально подготовленных мероприятий до интуитивного выбора содержания для заполнения пауз во время обычных занятий, — неустанно проявлять свой интерес и актуализировать интерес своих учеников к их этнической принадлежности, находить поводы, стимулирующие студентов уважать себя и друг друга.

Как уже отмечалось, одной из особенностей подготовительных факультетов для иностранных студентов в российских вузах является наличие полиэтнических групп. Специфика обучения русскому языку на начальном этапе (шесть дней в неделю по шесть часов аудиторных занятий) ставит только что приехавшего учащегося не столько в новые российские культурные условия, сколько в положение, которое можно назвать «чужой среди чужих», диктующее активный поиск «смысла себя» [1. С. 13]. Студенту предстоит непростой путь адаптации и изучения сложнейшего для большинства русского языка. Многие из ее ценностей и предпосылок собственной культуры мы считаем очевидными и «нормальными», собственное поведение в рамках этой культуры кажется нам рациональным. И только сталкиваясь с другим образом жизни, мы замечаем, что то, что мы принимаем за благо, весьма относительно и вовсе не свойственно всему роду человеческому [6]. (Как заметил в свое время Роберт Музиль, «недоверие к чужим — это основное свойство культуры».)

Как показывают наблюдения, занятия в многонациональных группах всегда начинаются в обстановке недоверия, когда каждый оберегает свое Я. Но и с такой же напряженностью каждый боится остаться в изоляции. Именно этот страх одиночества и является спасительной нитью для преподавателя, работающего в полиэтнической группе.

Вот несколько примеров заданий, которые являются иллюстрацией того, в каком направлении рекомендуется двигаться преподавателю, исходя из его опыта, интуиции и изучаемого материала.

1. ПРЕЗЕНТАЦИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ

Этот вид деятельности пользуется большой популярностью среди студентов смешанных групп. Оптимальный для проведения данного типа урока уровень владения русским языком — близкий к базовому (т.е. середина-конец первого семестра). Учащимся предлагается любыми доступными им способами предоставить информацию о родном языке и познакомить аудиторию с его звучанием. Студенты выбирают удобную форму интерактивной презентации, сопровождая ее видео- и фотоматериалами. Удачным средством для проведения подобного опыта является сам язык, язык как инструмент — изучаемый иностранный язык и общий код, посредством которого они, рассказывая о своем языке/этнотипе, моделируют ситуацию адаптации к чужому-большому-общему, и родной язык (тема докладов)

как одно из главных «мерил» культурной самоидентификации. «Взаимосвязь языка и этнической идентичности — одна из основных проблем психологического изучения социального сознания. Это связано с особым местом языка в ряду основных компонентов этноса и прежде всего с тем, что именно язык издавна рассматривается как один из важнейших факторов этнической идентичности» [5. С. 76].

К этому стоит добавить интересный факт. Когда в одной из групп после окончания курса студенты заполняли традиционную анкету, на вопрос о том, что им больше всего запомнилось в начале обучения, все ответили одинаково: урок с докладами о родном языке. Хотя, как сказано выше, это было не в начале года, а ближе к середине. Иными словами, есть основание полагать, что речь идет о субъективном восприятии времени студентами и некоей точке отсчета, связанной у них именно с проживанием важного для их культурной самоидентификации момента. Очевидна польза такого вида работы в первую очередь для выполнения основной задачи преподавателя РКИ — обучения иностранца русскому языку: непринужденная обстановка дала возможность активизировать уже имеющиеся речевые навыки. Но основополагающим, имеющим пролонгированный эффект смыслом этого эксперимента является подтверждение студентами своей этнической принадлежности как одной из важнейших составляющих национального самосознания человека.

2. УПРАЖНЕНИЕ «ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА»

Студентам предлагается самостоятельно найти в словаре слова — некие маркеры, характеризующие их культуру, например, *Китай: чай, рис, культура, философия, красиво писать, мудрый*. В аудитории с этим материалом на усмотрение преподавателя можно проделать огромное количество работы от диктантов до лексико-грамматических упражнений. Если уровень владения учащимися русским языком позволяет усложнить задачу, то им можно предложить дать объяснения незнакомых слов, чтобы одноклассники смогли догадаться, о чем идет речь. Как вариант данного упражнения — предложить студентам составить «языковой портрет» не только своей страны, но и страны другого студента, а затем на уроке сравнить ответы и выяснить, насколько совпадают и не совпадают их представления.

3. ИНТЕРВЬЮ «ЧУЖИЕ ЦЕННОСТИ»

1-я фаза: подготовка интервью. Преподаватель в соответствии с уровнем владения русским языком своих студентов готовит вопросы с вариантами ответов на самые важные культурные темы: семья, воспитание, образование и т.д.

2-я фаза: прогнозы и предположения. В парах или маленьких группах студенты высказывают и записывают свои предположения о том, какой ответ на этот вопрос дали бы их товарищи по группе из другой страны.

3-я фаза: интервью. Задать те же вопросы тому товарищу, о котором строились предположения, или носителю изучаемого языка.

Некоторые из возможных вопросов:

1. Насколько важно в твоей культуре согласие родителей на брак?

(Варианты ответов: а) очень важно; б) важно; в) не очень важно; г) не имеет значения.)

2. Люди не должны показывать свои эмоции на публике. Ты согласен?
3. Когда ты приглашаешь друзей на день рождения в ресторан, должен ли ты платить за всех?
4. Если кто-то тебе говорит: «Ты обязательно должен найти время и как-нибудь зайти ко мне в гости», ты считаешь, что тебя действительно приглашают в гости?
5. Ты согласен, что любой человек имеет право слушать громкую музыку в любое время суток?

4. «ЗАКОНЧИТЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»

Это упражнение переключается с предыдущим видом работы. Преподаватель готовит заранее предложения, которые студенты должны закончить, например: *Во Вьетнаме всегда ..., Китайцы не любят, когда...* Так же, как и в интервью, можно предложить ответить представителям других национальностей, а потом сравнить результаты.

5. УРОК «КУХНИ НАРОДОВ МИРА»

Самым удачным поводом для проведения данного мероприятия является предновогоднее занятие. Нетрудно догадаться, что суть игры заключается в том, что студенты знакомят одноклассников с особенностями традиционной кухни своего народа. Для этого все заранее готовят дома одно из национальных блюд и приносят его на урок. Во время дегустации неизбежно возникает беседа о рецептах, кулинарных традициях.

Таким образом, преподаватель, опираясь на изучаемый материал, может придать любым своим заданиям и упражнениям этнокультурный вектор. Погружаясь в ходе урока в ситуацию этнокультурного сравнения, противопоставления и идентификации, каждый студент получает возможность для себя через других и для других через себя актуализировать свою этноидентичность, которая «находится» в сложном процессе аккультурации.

Предложенная аудиторная работа безусловно способствует созданию благоприятных условий для сотрудничества преподавателя со студентами и студентов друг с другом. В дальнейшем в группе наблюдается очень позитивная атмосфера, повышается качество межкультурного диалога, степень самораскрытия и уровень экстраверсии студентов, заметнее становится сплоченность студентов, солидарность и их готовность к взаимопомощи, в том числе эмоциональной, что очень ценно для повседневной многочасовой работы в аудитории. Немаловажным достижением следует считать и повышение толерантности в группах, в состав которых обычно входят представители разных культур, политических убеждений и религиозных взглядов. Этот феномен всегда обнаруживает себя при обсуждении «острых» вопросов, проблемных учебных текстов, в беседах на различные «непростые» темы и в разных повседневных ситуациях, возникающих в группе.

Очевидно, что обращение к своей этнической самобытности, расширение индивидуальных границ стимулирует возможности самореализации в чужой культурной среде. Неизбежным результатом данного эксперимента станет повышение

у студентов доверия к преподавателю, повышение его авторитета в группе, развитие доверительных отношений между студентами, рост их самооценки и, как следствие, успешная самореализация студентов во время учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Huntington S.P.* Who are we? The Challenges to America's National Identity. — New York: Simon & Schuster, 2004.
- [2] *Гайсина Л.Ф.* Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: Монография. — Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004.
- [3] *Гребенникова И.А.* Педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в российском вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Комсомольск-на-Амуре, 2010.
- [4] *Гребенникова И.А.* Педагогические условия сохранения культурной идентификации иностранного студента // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 7. — С. 32—34.
- [5] *Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталыева Ж.Т.* Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 75—86.
- [6] *Mario Rinvoluceri.* La cultura straniera come specchio della propria // *Officina.it*, 2010. — С. 6—8.

LITERATURA

- [1] *Huntington S.P.* Who are we? The Challenges to America's National Identity. — New York: Simon & Schuster, 2004.
- [2] *Gajsina L.F.* Gotovnost studentov vuza k obsheniyu v multikulturnoy srede i yeyo formirovaniye: Monografiy. — Orenburg: RIK GOU OGU, 2004.
- [3] *Grebennikova I.A.* Pedagogicheskoye soprovohzdeniye adaptacii inostrannyh studentov v rossiyskom vuze: Aftoref. diss. ... kand. ped. nauk. — Komsomolsk-na-Amure, 2010.
- [4] *Grebennikova I.A.* Pedagogicheskkiye usloviya sohraneniya kulturnoy identifikacii inostrannogo studenta // Vyssheye obrazivaniye segodnya. — 2009. — № 7. — С. 32—34.
- [5] *Doncov A.I., Stefanenko T.G., Utaliyeva Z.T.* Yazyk kak factor etnicheskoy identichnosti // Voprosy psihologii. — 1997. — № 4. — С. 75—86.
- [6] *Mario Rinvoluceri.* La cultura straniera come specchio della propria // *Officina.it*, 2010.

ETHNO-CULTURAL AND POLYCULTURAL IDENTITY OF FOREIGN STUDENTS: FROM SEPARATION — TO HARMONY

Y.A. Ganelina

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10/3, Moscow, Russia, 117198

The article considers examples of in-class work in RFL classes in the Department of Preparatory Studies. Such work is aimed at enforcing students' ethnic self-identity, which is essential for adapting successfully to a new sociocultural environment.

Key words: Russian as a foreign language, ethnic self-identity, ethno-cultural status, poly-ethnic group.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ И ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ТАДЖИКОВ

Х.Э. Исмаилова, И.И. Гадалина
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается категория падежа имен существительных на примере русского и таджикского языков. Проводится сопоставительный анализ категории падежа имен существительных на основе двух языков с целью преподавания РКИ в аудитории таджикских студентов: подачи знаний и формирования грамматических навыков.

Ключевые слова: грамматика, падеж, предлог, послелог, изафетная конструкция, порядок слов, формирование новых навыков, коррекция сформулированных навыков.

На современном этапе возрастает роль русского языка в организации экономической жизни стран СНГ, их тесного сотрудничества. На положении и роли русского языка в социальной жизни республики Таджикистан сказались последствия гражданской войны, отсутствие русской речевой среды, нехватка учителей — носителей русского языка, сокращение часов русского языка в школах и вузах. На сегодняшний день в Таджикистане английский, китайский, арабский языки более востребованы, чем русский язык. Однако таджики хотят изучать русский язык и получать образование в российских вузах. Но, приезжая в Россию и попадая в иную языковую среду, студенты-таджики сталкиваются с определенными языковыми проблемами, хотя на родине они изучали русский язык со второго класса. В связи с этим они поступают на подготовительные отделения, факультеты с целью изучения русского языка в качестве их будущего рабочего языка.

В России русский язык студентам-таджикам преподают чаще всего носители русского языка, редко знающие таджикский язык и его особенности. Цель данной статьи — ознакомить потенциальных преподавателей РКИ с некоторыми особенностями выражения грамматических значений в таджикском языке в сравнении с русским языком. Эти знания необходимы преподавателям, делающим упор на осознанность в изучении языка студентами, как на этапе введения языковых структур, так и в период формирования грамматических навыков и речевых умений у таджикских учащихся.

При обучении русскому языку таджикских студентов особое внимание следует обратить на грамматику, в частности на изучение падежной системы имен существительных. Для обучающихся должны быть основополагающими следующие сведения. В русском языке имя существительное в зависимости от выполняемых им в предложении функций изменяется по падежам. Падеж является той грамматической категорией, которая показывает синтаксические отношения существительного и его связи с другими словами в предложении. Синтаксические отношения могут выражаться падежными формами самостоятельно или в сочетании с другими средствами: предлогами, порядком слов, интонацией.

Студенту-таджику важно объяснить, что в современном русском языке косвенные падежи могут употребляться как с предлогом, так и без него. Исключение составляет предложный падеж, который без предлога не употребляется. Предлоги играют большую роль в предложении, так как служат для уточнения значения падежей.

Грамматическая категория падежа представляет собой единство формы и значения. Каждый падеж многообразен и многозначен. Падежные формы русского языка способны передавать самые тонкие семантические различия (например, *комната сестры* — *комната сестер*, *план ответа* — *план ответов*, *логика мысли* — *логика мыслей* и т.п.).

Особенность того или иного падежа определяется обычно по количеству значений и по совокупности форм, которые передают эти значения. Падежная система представляет особую трудность в процессе изучения грамматики имени существительного студентами-таджиками, так как имя существительное в таджикском языке, в отличие от русского языка, не имеет категории падежа. Определенные значения, выражаемые в русском языке падежами, в таджикском языке передаются только на синтаксическом и семантическом уровнях, а в предложениях выражаются в основном синтаксическими средствами. К этим средствам относятся: изафеты, в которых определение следует за определяемым словом и соединяется с ним при помощи гласного «и»: *красивая девушка* — *духтари хушруй*, *русский язык* — *забони руси*; предлоги — служебные части речи, которые выражают различные отношения между именами существительными и другими словами в словосочетании и предложении; послелого — служебные слова, выполняющие функцию предлога, но в отличие от него находящиеся не перед управляемым словом, а после него, обычно сливаясь с ним в одно слово; порядок слов, характеризующийся тем, что, в отличие от русского языка, глагол-предикат может занимать любое место, также как и другие члены предложения.

Рассмотрим некоторые случаи выражения значений падежей имен существительных в русском и таджикском языках.

Родительный падеж. Значение принадлежности, выражаемое в русском языке родительным падежом (*семья друга* — *друг семьи*), в таджикском языке передается изафетом — буквой **и**, прибавляемой к определяемому слову, которое стоит впереди определения. Например, в словосочетании *книга учителя* (*книга* — *китоб*, *учитель* — *муаллим*) *книга* является определяемым, а *учителя* — определением. Поэтому в таджикском варианте получается словосочетание *китоби муаллим*, где *китоб* является определяемым, соединенным при помощи изафета с определением *муаллим*.

Значение исходного пункта движения и конечного пункта 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*. Приведем подобные примеры. *Он вернулся из Москвы* — *Вай аз Москва баргаишт*. *От Москвы до Душанбе семь дней пути*. — *Аз Москва то Душанбе хафт руз рах аст*.

Семантика предназначения (*книга для брата*) в русском языке выражается с помощью предлога **для** и словоформы родительного падежа: *Я купил для вас розы*. В таджикском языке это значение выражается при помощи предлога **ба-**

рои (для): *Ман барои шумо садбарг харидам*, где *я — ман, купить — харидан, для — барои, вы — шумо, розы — садбарг*.

Дательный падеж. Значение адресата действия (*письмо другу, звонок подруге*) в таджикском языке выражается при помощи предлога **ба**, например: *Я написал письмо маме* (*я — манн, написать — навиштан, письмо — мактуб, мама — модар*). — *Ман ба модарам мактуб навиштам*.

Винительный падеж. При помощи предлога **ба** выражается значение винительного падежа — ‘направление 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*. Данные примеры показывают: предлог **ба** является аналогом предлогов **в, на** винительного падежа русского языка.

Значение лица или предмета как прямого объекта действия (*уважаю отца, люблю мать*) передается в таджикском языке при помощи послелога **-ро**, присоединяемого к объекту, 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 выражении объектного значения, например: *Я принес книгу* (*я — ман, принести — овардан, книга — китоб*) — *Ман китобро овардам* или *Ман китоб овардам*. 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*.

Творительный падеж. Значение совместности действия (*дружил с девушкой, гулять с сыном*) 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*. При помощи предлога **бо** передается также орудийное значение с указанием средства, при помощи которого производится действие, например: *Он ошибки исправил карандашом* (*он — вай, ошибки — хатохо, исправить — ислох кардан, карандаш — калам*) — *Вай хатохоро бо калам ислох кард*.

Значение оцениваемого объекта (*она удовлетворена оценкой*) в таджикском языке передается предлогом **аз**, например: *Она была довольна своей жизнью* (*она — вай, быть — будан, довольна — рози, свой — худ, жизнь — зиндаги*) — *Вай аз зиндагии худаи рози буд*.

Предложный падеж. Значение 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*.

Для подготовительного факультета актуальны три основных класса МП, каждая из которых описывает свой центральный объект и правила его функционирования. 1 класс МП — падежная система существительного, прилагательного, местоимения; 2 класс МП — глагол (глагольные категории, формы, причастие, деепричастие); 3 класс МП — структура предложения (простого и сложного, его трансформы). В качестве иллюстрации мы предлагаем таблицу МП — 1 класса, которая в процессе подачи знаний и формирования грамматических навыков и умений может служить той опорой, тем ориентиром, благодаря которым таджикские студенты поймут и осознают падежную систему русского языка, смогут сравнить ее с грамматической системой родного языка. При таких условиях формирование долговременных грамматических навыков и речевых умений будет происходить легче, эффективнее и быстрее.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арзуманов С., Сангинов А.* Забони тоҷики. — Душанбе, 1988.
- [2] *Будагов Р.А.* Сходства и несходства между родственными языками (романский лингвистический материал). — М., 2004.
- [3] *Мошеев И.Б.* Грамматические категории имени в русском и таджикском языках. — Душанбе, 1989.
- [4] *Русская грамматика.* Том 1. — М.: Наука, 1980.
- [5] *Гадалина И.И.* Реализация принципа систематизации грамматического материала при формировании языковой компетенции иностранных учащихся в период довузовского обучения русскому как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. — М.: Изд-во РУДН, 2002. — С. 143—150.

LITERATURA

- [1] *Arzumanov S., Sanginov A.* Zaboni tozhiki. — Dushanbe, 1998.
- [2] *Budagov R.A.* Sxodstva i neshodstva meztdu rodstvennymi yazykami (romanskii lingvistichekii material). — M., 2004.
- [3] *Mosheev I.B.* Grammaticheskie kategorii imeni v russkom i tadjhikskom yazykax. — Dushanbe, 1989.
- [4] *Russkaya grammatika.* Tom 1. — M.: Nauka, 1980. — S. 453—783.
- [5] *Gadalina. I.I.* Realizaciya nri ncina sistematizacii grammatichescogo materiala nri formirovani yazycovoii comnetencii inostrannyx ychashixsy v neruod dovyzovscoi obucheniya russkomu kak inostrannomu // Tradicci i novacii v professionalnoj deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo: Uchebnaya monografiya. — M.: Izd-vo RUDN, 2002. — S. 143—150.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF CASE CATEGORY
OF NOUNS IN RUSSIAN AND TAJIK LANGUAGES
AND FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS
OF STUDENTS-TAJIKS**

K.E. Ismailova, I.I. Gadalina

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

The article examines the category of case on the example of Russian and Tajik nouns. The authors also pay special attention to the problems of teaching Russian grammar to the Tajik students.

Key words: grammar, case, preposition, postposition izafet construction, word order, grammar skills, correction of grammar skills.

ТОПОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О.М. Щербакова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье определяется эффективность использования топонимов на занятиях по русскому языку, разрабатывается методика органичного включения топонимического материала в образовательный процесс.

Ключевые слова: тексты топонимического содержания, эффективность урока, творческий подход, коммуникативная организация учебного процесса.

В последнее время заметно усилился интерес к проблеме повышения эффективности урока. Перед каждым творчески работающим преподавателем возникает необходимость в определении того, как изучать и что изучать; как отобрать такой учебный материал, который не скоро «устареет», который можно было бы творчески пополнять и который способствует познавательной активности учащихся.

Несмотря на наличие различных подходов в изучении русского языка как иностранного, общепризнанным в методике преподавания является тезис о неотделимости изучения языка от одновременного ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей. При изучении взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка необходимо применять лингвокультурологический подход как один из главных при обучении иностранным языкам. Именно «в языке своем, — по мнению известного русского педагога К.Д. Ушинского, — народ в продолжение многих тысячелетий сложил свои мысли и чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка, так как каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразились в слове природа страны и история народа» [1. С. 344]. Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно, так как это позволяет эффективно осуществлять процесс межкультурной коммуникации, формировать не только языковое, но и когнитивное сознание обучаемых.

Наиболее ярко в интересующем нас отношении язык проявляет себя в области лексики. По существу, любое обучение начинается с усвоения русских слов. Академик В.В. Виноградов указывал, что «как название, как указание на предмет слово является вещью культурно-исторической» [2. С. 56]. Слова не только выражают понятия, но и через обозначаемые ими понятия отражают стороны реальной жизни говорящих на данном языке.

Одним из наиболее показательных и богатых с точки зрения культурно-исторической и национальной специфики видов собственных имен являются топонимы и в первую очередь такая их разновидность, как макротопонимы, имена собствен-

ные, обозначающие названия крупных географических объектов. Прежде всего это названия стран (Русь, Россия). Другой разновидностью являются ойконимы — названия населенных пунктов (Мытищи). К названиям, обозначающим внутригородские объекты, относятся урбанонимы, которые, в свою очередь, делятся на городонимы — названия улиц (Мясницкая, Охотный Ряд), переулков (Денежный) и на агоронимы — названия площадей (Красная площадь, Дорогомиловская застава).

Актуальность изучения топонимов на уроках русского языка определяется важностью и разнообразием информации, которую они несут, — историческая, географическая, лингвистическая. Трудно представить себе современный мир без географических имен. Они встречаются нам всюду. Названия нам привычны, и мы пользуемся ими не задумываясь. Географические имена-топонимы создаются на протяжении тысячелетиями и не имеют эквивалентов в других языках. Эти названия индивидуальны, имеют свою особую увлекательную судьбу. Возникновение их мотивировано каким-либо конкретным историческим фактом: характером торговли на данной территории, особенностями местного ландшафта. При акте номинации человек стремился указать на отличительную черту объекта, даже выразить к нему свое отношение.

Использование текстов топонимического содержания расширяет кругозор учащихся, помогает сформировать вдумчивое, творческое отношение к фактам языка, обогащает их словарный запас. Как показывают наблюдения, использование топонимического материала вызывает большой интерес у учащихся. А интерес учащихся к предмету является, как известно, необходимым условием более глубокого и сознательного усвоения знаний. Использование топонимического материала в учебных целях воспитывает у учащихся положительное отношение к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке.

Задача статьи состоит в попытке определения путей работы над топонимическим материалом, эффективности использования рассматриваемой лексики на уроках русского языка с целью формирования интереса к языковой, лингвистической, культурологической компетенции учащихся.

Решение поставленных задач позволит:

- сформировать у учащихся представления о языке как культурно-исторической среде;
- развить способности понимать на слух монологическое высказывание объяснительного характера;
- записывать ключевые фрагменты послушанного текста;
- анализировать и оценивать факты речи носителей языка при чтении учебного текста;
- научить излагать свои мысли, строить монологическое высказывание с опорой на вопросы и план;
- развить умение собирать, систематизировать информацию о стране изучаемого языка;
- повысить уровень речевой культуры.

Реализацию поставленных задач следует начать с презентации топонимического материала. Это могут быть не только короткие комментарии (например, Славянск — город, погибший при пожаре; жители построили новый город и назвали его Новгород), но и увлекательные тексты для чтения из научно-популярных книг и журналов.

Как показывает опыт, значительные преимущества имеет объяснение географических названий внутри самого текста: во-первых, органичное вплетение пояснений в ткань рассказа позволяет сохранить целостность текста; во-вторых, сокращается объем построчных сносок, обилие которых отрицательно сказывается на понимании текста и зачастую приводит к забыванию предыдущей части изложенного. Кроме того, построчные краткие комментарии изложены конкретно и сухо, в то время как эмоциональная окраска читаемого текста является основным его фактором. В качестве примера приведем отрывок из текста, рассказывающего о строительстве Москвы при Юрии Долгоруком.

Чтобы собрать деньги на постройку города, Юрий Долгорукий велел открыть два трактира: один — на реке Яуза, другой — на реке Клязьма. Когда купцы проплывали эти места, они должны были останавливаться в трактирах и платить налог, который на древнерусском языке назывался «мыт». Люди говорили: «Князь поставил трактир, чтобы мыть тыщи». Со временем это место стали называть *Мытищи*. Прошло много времени с тех пор. Реки Яуза и Клязьма стали узкими и мелкими. Давно нет трактира, в котором останавливались купцы, но название «Мытищи» осталось, как напоминание о тех далеких временах.

Чтение текста предваряют упражнения в форме беседы, направленные на активизацию речи учащихся. Например, преподаватель предлагает догадаться по названию улиц об их историческом происхождении (улица Мясницкая — торговали мясом; улица Солянка — солью; улица Охотный Ряд — торговый район, рынок, где торговали дичью, приносимой охотниками и т.д.). В качестве задания, развивающего фантазию учащихся, можно предложить придумать свою историю-предположение о том, как появилось название (Чистые пруды, улицы Дорогомиловская, Пречистенка и т.д.)

Идеальным дополнением к презентации топонимического материала может стать многообразный иллюстративный материал (фотографии, рисунки, фильмы). Получение информации по зрительному и слуховому каналам в значительной мере способствует интенсификации процесса обучения.

Просмотр фильма предваряет установочное задание, цель которого — настроить учащихся на деловой, учебный лад и направить их внимание на усвоение основной информации. Например, в теме «Кремль — сердце России» предлагается такое задание-вопросы: 1) Где расположен Кремль? 2) Что означает слово *Кремль*? 3) Каким был Кремль при Юрии Долгоруком? 4) Почему Москва называлась *Белокаменной*? 5) Каким стал Кремль при Иване III?

Следующий вид работы — выполнение задания-установки, т.е. ответы на записанные ранее вопросы. Далее по содержанию увиденного и услышанного преподаватель предлагает вопросы и задания обобщающего характера, служащие источником для размышления, побуждающие студентов к конструированию собственного высказывания: Как вы думаете...? Почему...? Что вам понравилось...? Докажите свою точку зрения и т.д.

Кроме того, отдельные элементы рассматриваемой лексики можно удачно сочетать с расширением словаря и фразеологии учащихся, где она выступает в своем прямом значении. Так, например, слово *красный* служит для описания самых различных явлений и ситуаций в жизни русского человека. Это говорит о том, насколько данное понятие важно для носителей языка (идиомы: *красное словцо, красна девица*; пословицы и поговорки: *На людях и смерть красна; Красно говорит, а слушать нечего; Красна птица пером, а человек умом*).

Цель следующего этапа работы преподавателя — проверить эффективность проделанной работы. Для достижения этой цели учащимся предлагается написать небольшое сочинение на тему: «О чем нам рассказали топонимы?».

В качестве итогового контроля учащемуся предлагается выбрать одну из тем и подготовить сообщение в группе. Форма такой подготовки стимулирует студентов к научной деятельности, так как они приобретают навыки находить и использовать литературу, выделять самое существенное, вырабатывать ораторские способности. Оценка работы студента дается после коллективного обсуждения и складывается из следующих компонентов: информативность содержания, владение языком (показателем при этом является степень понимания сообщения группой), применение иллюстративного материала и технических средств.

Проведенный анализ показал, что предлагаемая нами методическая стратегия способствует реализации образовательных целей в обучении иностранных студентов, а именно стимулирует говорение на темы, изучаемые на занятиях по русскому языку; обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, активизирует самостоятельную работу над языком и способствует решению воспитательных задач.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 5. — М., 1949.
- [2] Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). — М.; Л., 1947.

LITERATURA

- [1] Ushinskij K.D. Sobr. soch. T. 5. — M., 1949.
- [2] Vinogradov V.V. Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove). — M.; L., 1947.

TOPONYMIC LEXIC IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

O.M. Shcherbakova

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

The article examines effects of toponymic lexicon usage at Russian language classes and develops methods of its congruent implementation in the educational process.

Key words: texts with toponymic items, lesson efficiency, creative approach, communicative organization of educational process.

ЛЕКСИКА СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОЙ ИДИОМАТИКЕ: НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ

К.В. Ахнина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Проведен лингвокультурологический анализ лексики семейных отношений в пословицах и поговорках. Большое внимание уделяется описанию терминологии родства с целью установления национально-специфических и общеязыковых закономерностей речевого поведения и этикета, системы родства, которая определяет особенности социальной организации и структуры общества.

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, пословицы, поговорки, родство, система терминов родства.

Современные стратегии обучения иностранным языкам ориентируют исследователей на изучение и включение в учебный процесс культурно-универсальных концептов, содержание которых обусловлено как общностью человеческого бытия, так и национально-культурной спецификой. К числу таких универсально значимых концептов можно отнести и концепт «семья», отражающий общечеловеческие и национально-специфические (социальные, этические, нравственные) представления о феномене семьи.

Лингвокультурологический анализ лексики семейных отношений в пословицах и поговорках неразрывно связан с внешними факторами: с историей страны, ее культурой, бытом и т.д. Исследование пословиц и поговорок в лингвострановедческом аспекте помогает уточнить, а в ряде случаев установить дополнительные смысловые оттенки пословиц с национально-культурной семантикой. Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее.

Пословицами и поговорками называются краткие, устойчивые, ритмически организованные изречения с общим прямым или переносным смыслом, в основе которого лежит аналогия. Являясь универсальным средством отражения национальной картины мира, а также исторического опыта народа, особенностей его психологического склада и условий языкового развития, эти изречения характеризуют свойства людей и явлений, дают им оценку и или предписывают определенный образ действий.

В современной жизни уже нет места старинным понятиям «малая семья» и «большая семья», в условиях урбанизации и разрушения традиционной семьи стремительно сокращается употребление слов, обозначающих дальней родство (деверь, золовка, шурин и пр.). Это свидетельствует об ослаблении связей между семьями кровных родственников, сведении концепта «семья» к узкому значению первичного порядка: отец — мать — дети.

Однако в речи пожилых людей, чаще носителей диалекта или просторечия, иногда встречаются термины дальнего родства, смысл которых затемнен или непонятен для большинства носителей русского литературного языка.

Под системой терминов родства понимается совокупность терминологических единиц, которыми обозначаются существующие в обществе родственные отношения. Будучи частью словарного состава языка, термины родства представляют собой лингвистическое явление, и их особенности определяются внутренними законами развития языка. Эти слова, которыми обозначают представленные в социуме родственные отношения, — отличный исторический источник для реконструкции ранних форм семейно-брачных отношений: родство, свойство, духовное родство (кумовство).

В русской языковой картине мира идея родства реализуется в большом количестве лексических единиц, называющих родственные отношения людей. В подобной лексике фиксируется многовековая социальная практика народа, а в синхронном плане — актуальная система генетических (родители — дети), гендерных (брат — сестра), возрастных (внук — дед), юридических (муж — жена) и других статусов индивидов, поддерживаемая социальной структурой конкретного, в данном случае — русского общества. По мнению исследователей, русская номинативная цепочка в системе обозначений родства количественно превосходит многие другие языки, поскольку последовательно разграничивает названия родственников мужского и женского пола (например, русск. *внук*, *внучка* соответствует турецк. *torun*; русск. *двоюродный брат* и *двоюродная сестра* по-английски передаются одним обозначением *cousin*; русск. парная номинация *дедушка* и *бабушка* имеет одночленные соответствия в литовском — *seneliai*, английском — *grandparents*); обладает специальными названиями далеких и непрямых родственников (напр., русск. *правнук* — по-турецки *torunoğlu*; русск. *троюродный брат* переводится описательной немецкой конструкцией *VetterzweitenGrades*), в русском родственном коде различаются отношения непрямого свойства в зависимости от пола лица соотнесения (напр., русск. *свекор* — отец мужа, *тесть* — отец жены соответствуют англ. *father-in-law*, нем. *Schwiegervater*; русск. *деверь* — брат мужа и *шурин* — брат жены по-английски передаются как *brother-in-law*, по-немецки — как *Schwager* и т.д.

Описание терминологии родства необходимо для установления национально-специфических и общеязыковых закономерностей речевого поведения и этикета. Как правило, термины родства представляют собой просторечные формы, находящиеся за пределами литературного языка, не рекомендуемые для активного употребления в качестве обращений. Знакомство с ними будет полезно иностранцам, изучающим русский язык, для развития языковой, социокультурной компетенции, понимания дополнительных значений текстов художественной литературы и устной речи носителей.

Система родства является гибкой и достаточно подвижной, она определяет особенности социальной организации и структуры общества. Терминами родства обозначаются статус, иерархическое и имущественное положение членов общества, права на наследство.

Существует две системы подобных терминов: дескриптивные, где каждый новый родственник обозначается либо отдельным термином, либо описательно через сочетание уже известных терминов: сестра матери золовки, жена племянника, муж сестры бабушки; и классификационные, в которых термин обозначает

не конкретного человека, а класс родственников. Например, в европейских системах родства *дядя* и *тетя* обозначают не только родственников с материнской и отцовской стороны, но и свойственников поколения родителей; таковы же *бабушка* и *дедушка* — каждое из этих слов указывает на двух разных людей (родственников со стороны отца и матери).

В некоторых системах терминов родства могут учитываться поколение, прямое и боковое родство, относительный возраст внутри одного поколения, пол родственника, (родственники женщины называются иначе, чем соответствующие родственники мужчины), пол человека, через которого устанавливается родство, а также родство и свойство. Кроме того, может иметь значение указание, жив ли данный родственник, к какой возрастной группе он принадлежит и т.п.

Анализ лексики семейных отношений в русских пословицах и поговорках позволил выявить следующее.

Пословицы и поговорки о жене и муже составляют 45%. Родство в семье прежде всего определяется на уровне таких родственников по браку, как жена и муж. Пословицы «дают совет» по выбору будущей половины мужчине: *Не бери ту, которую видел сквозь двери, а бери ту, что знаешь с колыбели; Не заламывай рябину не вызревши, не бери девку не вызнавши.*

Пословицы указывают, на что нужно обращать внимание при выборе супруги: *На дуре женишься — сам в дураках будешь*; внешность, напротив, не имеет значения: *В уборе и пень хорош; Краса до венца, а ум до конца; Личиком беленька, да ума маленько. Собой пригожа, да обычаем не гожа* и т.д.

Пословицы и поговорки о родителях и детях составляют 37%. Из проведенного анализа следует, что русские пословицы делают акцент на ценность отношений между родителями и детьми. В менталитете народа ярко представлена установка на повышенную ответственность за потомство и за сохранение своей нации с ее культурно-этическими особенностями, например: *Дети не в тягость, а в радость; Супругам без ребятишек — что зимой без дровишек; Как Бог для людей, так отец для детей; Всегда отец веселится, когда хороший сын родится; Большие одна мать заботится о семерых детях, чем семь детей об одной матери; Дитя плачет, а у матери сердце болит.*

Пословицы и поговорки о второстепенных родственниках составляют 10%. Дядя и тетя — брат и сестра матери или отца. *У тетки баловень племянник, а у дяди племянница* — замечает народная мудрость. Кум и кума — крестные родители по отношению к родителям крестника, самому крестнику и друг к другу: *Кума да кум наставят на ум. Свояк — муж жениной сестры, а свояченица — сестра жены. И так бывает — свояк свояка попрекает: кто первый задумал жениться* и т.д.

На **пословицы и поговорки о «временных» категориях** в родственных отношениях приходится всего 8%.

К свадьбе, к жениху и невесте приковано внимание всей семьи. От удачного выбора зависит будущее молодой семьи, ее процветание, спокойная старость для родителей, укрепление авторитета братьев и сестер. Многие пословицы посвящены проблеме выбора: *Жених, что лошадь: товар темный.* Некоторые пословицы похожи на детские дразнилки, когда выражают иронический взгляд на жениха и не-

весту: *Невеста без места, жених без ума. От невесты жениха требуют трудолюбия, умения вести хозяйство: Гуляй, девушка гуляй, а дельце не забывай.* Девке, которая умничает, говорят: *Ты учи жениха щи варить, да на уголовнике вшей давить* и многое другое.

Пословицы и поговорки, представляющие собой особенность национальной лингвокультуры, как известно, собираются и передаются из поколения в поколение в письменных текстах, прежде всего в произведениях художественной литературы. Что касается семейной направленности лексики пословиц, то следует отметить, что каждый из нас задумывается о роли семьи в своей жизни, о взаимоотношениях между близкими родственниками, о гармонии и семейном счастье. Эти вопросы волнуют как отдельного человека, так и государство в целом. Потому обращение к анализу пословиц и поговорок, содержащих лексику семейных отношений, актуально.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аникин В.П.* Русское устное народное творчество. — М., 2001.
- [2] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. — М., 1980.
- [3] *Гак В.Г.* Соотношение форм и значений в развитии родственных языков (на примере терминов родства в романских языках) // Романские языки и культуры: История и современность: Тезисы докладов российской научной конференции. — М., 2003.
- [4] *Даль В.И.* Пословицы русского народа. В 2 т. — М., 1989. Т. 1.
- [5] *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1994.

LITERATURA

- [1] *Anikin V.P.* Russkoe ustnoe narodnoe tvorcestvo. — M., 2001.
- [2] *Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G.* Lingvostranovedcheskaja teorija slova. — M., 1980.
- [3] *Gak V.G.* Sootnoshenie form i znachenij v razvitii rodstvennyh jazykov (na primere terminov rodstva v romanskih jazykah) // Romanske jazyki i kul'tury: Istorija i sovremennost': Tезisy dokladov rossijskoj nauchnoj konferencii. — M., 2003.
- [4] *Dal' V.I.* Poslovicy russkogo naroda. V 2 t. — M., 1989. T. 1.
- [5] *Dal' V.I.* Tolkovoj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka. — M., 1994.

LEXIC DENOTING FAMILY RELATIONS IN RUSSIAN IDIOMS: ETHNO-CULTURAL COMPONENT

K.V. Akhnina

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

The article regards linguocultural analysis of vocabulary of family relations in proverbs and sayings, pays great attention to the description of relation terminology in order to establish nationally specific and general linguistic patterns of speech behavior and etiquette, says about the relation system, which determines the features of social organization and structure of society.

Key words: linguocultural analysis, proverbs, family relation, system of relation terms.

УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗОВАННОСТИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Б.И. Тальбиева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье представлены результаты исследования организованности китайских и российских студентов, а также их этнопсихологические различия и особенности.

Ключевые слова: организованность, личность, этнопсихологические особенности, качества личности, факторная структура.

Организованность является качеством личности, которое выражается в умении придерживаться составленного плана и сконцентрироваться на поставленной задаче. Это одно из свойств индивидуальности, которое не только проявляется в конкретной деятельности, но и служит внутренним условием организации жизнедеятельности человека, а также регулятором важнейших нравственных ценностей. Кроме того, имеющиеся данные позволяют констатировать, что организованность является общепрофессиональным свойством, которое в конечном счете определяет успешность любой предметной и коммуникативной деятельности. Несмотря на ряд исследований в области организованности, в науке остается много нерешенных вопросов. Они касаются тех проблем, которые связаны с изучением психологической структуры и природы организованности.

В изучении этнопсихологических особенностей свойств личности существуют две точки зрения. Представители первой абсолютизируют этнопсихологические особенности. Исследователи, придерживающиеся другой точки зрения, подвергают сомнению сам факт существования кросскультурных различий. Проблема изучения этнопсихологических особенностей свойств личности состоит не только в том, чтобы зафиксировать этнопсихологические различия или их отсутствие, но и в том, чтобы раскрыть особенности личностных свойств, на основе которых необходимо выявить общие и специфические моменты в их психологических проявлениях. Наши исследования проводились на основе системной модели анализа свойств личности А.И. Крупнова [1; 2]. Основной задачей нашего исследования является изучение этнопсихологических особенностей организованности у российских и китайских студентов, выявление общих и специфических моментов указанных свойств личности.

Исследования, проведенные под руководством А.И. Крупнова, показали, что каждое свойство личности содержит в себе мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические составляющие. В свою очередь, данные составляющие подразделяются на компоненты: когнитивный, мотивационный, продуктивный, рефлексивно-оценочный, установочно-целевой, динамический, эмоциональный и регуляторный. Каждый компонент состоит из двух полюсных частей.

Мы провели сравнительный этнопсихологический анализ организованности у китайских и российских студентов (табл.). В ходе работы рассматривались этнопсихологические особенности организованности у китайских и российских студентов. Наибольшие различия между китайскими и российскими студентами были выявлены в когнитивном компоненте, а именно в осведомленности. У китайских студентов она выше, чем у российских студентов. Китайские студенты организованность понимают как врожденное свойство личности и как качество, которое сложно развивать, совершенствовать. Для них организованность — черта характера, передающаяся по наследству, и свойство, зависящее от типа темперамента. Они считают, что организованность — это устойчивое качество личности, не поддающееся изменениям, что не является правильным. Российские же студенты понимают организованность как проявление пунктуальности и прилежности человека, как качество, обеспечивающее упорядоченность и планомерность в работе. Они считают, что организованность — это всего лишь способность рационально использовать время, умение программировать собственное поведение, умение соблюдать и поддерживать порядок во всем. Организованность для них — это проявление собранности и аккуратности человека.

Таблица

Сравнительный этнопсихологический анализ организованности китайских и российских студентов

Статистическая достоверность различий средних значений			
Цели	Группа	Среднее значение	t-критерий
Общественные цели	Российские студенты	31,1802	-2,132
	Китайские студенты	34,2059	-2,187
Личностные цели	Российские студенты	34,68	-0,52
	Китайские студенты	35,41	-0,55
Социоцентричность	Российские студенты	25,9369	-4,262
	Китайские студенты	32,5000	-4,412
Эгоцентричность	Российские студенты	33,2342	0,35
	Китайские студенты	32,7353	0,35
Осмысленность	Российские студенты	33,9279	1,101
	Китайские студенты	32,4853	1,037
Осведомленность	Российские студенты	14,5225	-9,959
	Китайские студенты	29,5735	-10,006
Предметность	Российские студенты	28,1351	-2,531
	Китайские студенты	32,0735	-2,681
Субъектность	Российские студенты	31,9459	0,41
	Китайские студенты	31,4118	0,41
Энергичность	Российские студенты	25,7838	-3,355
	Китайские студенты	31,3382	-3,522
Аэнергичность	Российские студенты	18,0991	-6,261
	Китайские студенты	27,6618	-6,364
Стеничность	Российские студенты	32,4054	0,6
	Китайские студенты	31,6029	0,58
Астеничность	Российские студенты	24,1441	-3,458
	Китайские студенты	29,5735	-3,538
Интернальность	Российские студенты	32,0000	1,255
	Китайские студенты	30,3676	1,238
Экстернальность	Российские студенты	15,9279	-7,937
	Китайские студенты	27,7206	-8,116
Операциональные трудности	Российские студенты	17,5766	-5,747
	Китайские студенты	26,6912	-5,741
Личностные трудности	Российские студенты	17,9279	-4,597
	Китайские студенты	25,9559	-4,81

В динамическом компоненте также были выявлены большие различия. Как и в предыдущем компоненте, организованность выше у китайских студентов. У российских студентов она способствовала более быстрому достижению коллективных целей, поддержанию нормальной деловой атмосферы в группе. Российские студенты считают, что организованность экономит их время и средства, помогает росту авторитета, а также росту чувства собственного достоинства. Организованность повышает их самооценку и способствует улучшению имиджа и росту привлекательности. По мнению китайских студентов, организованность, наоборот, способствует расширению сферы применения способностей, а также интеллектуальному развитию. Они считают, что организованность помогает успешной сдаче зачетов и экзаменов, росту чувства собственного достоинства. Это свойство помогает им в постановке четких целей и задач деятельности, расширяет сферу их компетентности и снижает тревожность и неуверенность в себе.

Рефлексивно-оценочный компонент тоже выше у китайских студентов. Им часто не хватает времени для успешной адаптации к быстро меняющимся обстоятельствам, а российским студентам излишняя импульсивность не позволяет четко организовать свою деятельность. Хорошей организации умственной деятельности китайским студентам часто мешают бытовые проблемы. Российским же студентам внутренняя противоречивость и непоследовательность часто препятствует организованности. Неумение планировать часто не позволяет студентам из Китая быть последовательными и организованными в работе и труде. Российским же студентам отсутствие терпения мешает организовать собственную деятельность. Дефицит времени может парализовать деятельность китайских студентов, а студентам из России излишняя тревожность не позволяет быть организованными. Организованности китайских студентов мешает недостаточно четкое представление о порядке выполнения тех или иных операций, а также отсутствие дружеской поддержки. Российские студенты боятся регламентированности жизни.

Итак, мы получили достоверные различия между средними значениями организованности у китайских и российских студентов. Это свидетельствует о специфических особенностях организованности личности, которые проявляются в эмоциональных, регулятивных, мотивационных, когнитивных и продуктивных переменных компонентах организованности. В количественном отношении у китайских студентов в большей степени выражена социоцентричность, осведомленность, предметность, эргичность, аэргичность, астеничность, экстернальность, а также операциональные и личностные трудности. Это говорит о том, что у китайских студентов доминирует побуждение, связанное с чувством долга и необходимостью выполнения порученных дел, их работа направлена на достижение успеха в работе, учебе, освоении специальности. Они часто в своей деятельности проявляют планомерность и последовательность действий, умеют вносить в свою работу определенную организацию при изменении обстоятельств. У российских же студентов все эти признаки выражены меньше.

Общими для российских и китайских студентов являются общественные и личностные цели, эгоцентричность, осмысленность, субъектность, стеничность и интернальность организованности личности.

Полученные данные фиксируют как общие моменты в психологических проявлениях организованности личности, так и ее этнопсихологическую специфику у российских и китайских студентов. Результаты проведенного исследования можно использовать в работе со студентами, в организации учебного процесса, особое внимание при этом следует обратить на такие вопросы, как правильная расстановка приоритетов, решение проблем с организацией и распределением времени и многие другие. В целом, учет этнопсихологических особенностей и различий между китайскими и российскими студентами позволит существенно оптимизировать педагогический процесс.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Крупнов А.И.* Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XX века. — М.: УДН, 1990. — С. 31—38.
- [2] *Крупнов А.И., Джамель Джаффар Али Фадель.* Структурные различия организованности у арабских и русских учащихся // Проблемы современного высшего образования: Материалы Международной науч.-практич. конференции, Москва, 26—27 апреля 2002 г. В 2-х ч. Ч. 1. — М.: РУДН; МАНПО, 2002. — С. 12—13.

LITERATURA

- [1] *Krupnov A.I.* Ob izuchenii i formirovanii bazovyh svojstv lichnosti studenta // Student na poroge XX veka. — M.: UDN, 1990. — S. 31—38.
- [2] *Krupnov A.I., Dzhamila Dzhaffar Ali Fadel'.* Strukturnye razlichija organizovannosti u arabskih i rossijskih uchashhihsja // Problemy sovremennogo vysshego obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. 2. — M.: RUDN; MANPO, 2002. — S. 12—13.

ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS' ORDERLINESS IN THE PROCESS OF EDUCATION

B.I. Talbieva

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

In the article the results of Chinese and Russian students' orderliness research, as well as comparative analysis of their ethno-psychological differences and diversity are presented.

Key words: orderliness, personality, ethno-psychological characteristics, personality qualities, the factorial structure.

УЧЕТ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗОВАННОСТИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Б.И. Тальбиева

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье представлены результаты исследования организованности китайских и российских студентов, а также их этнопсихологические различия и особенности.

Ключевые слова: организованность, личность, этнопсихологические особенности, качества личности, факторная структура.

Организованность является качеством личности, которое выражается в умении придерживаться составленного плана и сконцентрироваться на поставленной задаче. Это одно из свойств индивидуальности, которое не только проявляется в конкретной деятельности, но и служит внутренним условием организации жизнедеятельности человека, а также регулятором важнейших нравственных ценностей. Кроме того, имеющиеся данные позволяют констатировать, что организованность является общепрофессиональным свойством, которое в конечном счете определяет успешность любой предметной и коммуникативной деятельности. Несмотря на ряд исследований в области организованности, в науке остается много нерешенных вопросов. Они касаются тех проблем, которые связаны с изучением психологической структуры и природы организованности.

В изучении этнопсихологических особенностей свойств личности существуют две точки зрения. Представители первой абсолютизируют этнопсихологические особенности. Исследователи, придерживающиеся другой точки зрения, подвергают сомнению сам факт существования кросскультурных различий. Проблема изучения этнопсихологических особенностей свойств личности состоит не только в том, чтобы зафиксировать этнопсихологические различия или их отсутствие, но и в том, чтобы раскрыть особенности личностных свойств, на основе которых необходимо выявить общие и специфические моменты в их психологических проявлениях. Наши исследования проводились на основе системной модели анализа свойств личности А.И. Крупнова [1; 2]. Основной задачей нашего исследования является изучение этнопсихологических особенностей организованности у российских и китайских студентов, выявление общих и специфических моментов указанных свойств личности.

Исследования, проведенные под руководством А.И. Крупнова, показали, что каждое свойство личности содержит в себе мотивационно-смысловые и регуляторно-динамические составляющие. В свою очередь, данные составляющие подразделяются на компоненты: когнитивный, мотивационный, продуктивный, рефлексивно-оценочный, установочно-целевой, динамический, эмоциональный и регуляторный. Каждый компонент состоит из двух полюсных частей.

Мы провели сравнительный этнопсихологический анализ организованности у китайских и российских студентов (табл.). В ходе работы рассматривались этнопсихологические особенности организованности у китайских и российских студентов. Наибольшие различия между китайскими и российскими студентами были выявлены в когнитивном компоненте, а именно в осведомленности. У китайских студентов она выше, чем у российских студентов. Китайские студенты организованность понимают как врожденное свойство личности и как качество, которое сложно развивать, совершенствовать. Для них организованность — черта характера, передающаяся по наследству, и свойство, зависящее от типа темперамента. Они считают, что организованность — это устойчивое качество личности, не поддающееся изменениям, что не является правильным. Российские же студенты понимают организованность как проявление пунктуальности и прилежности человека, как качество, обеспечивающее упорядоченность и планомерность в работе. Они считают, что организованность — это всего лишь способность рационально использовать время, умение программировать собственное поведение, умение соблюдать и поддерживать порядок во всем. Организованность для них — это проявление собранности и аккуратности человека.

Таблица

Сравнительный этнопсихологический анализ организованности китайских и российских студентов

Статистическая достоверность различий средних значений			
Цели	Группа	Среднее значение	t-критерий
Общественные цели	Российские студенты	31,1802	-2,132
	Китайские студенты	34,2059	-2,187
Личностные цели	Российские студенты	34,68	-0,52
	Китайские студенты	35,41	-0,55
Социоцентричность	Российские студенты	25,9369	-4,262
	Китайские студенты	32,5000	-4,412
Эгоцентричность	Российские студенты	33,2342	0,35
	Китайские студенты	32,7353	0,35
Осмысленность	Российские студенты	33,9279	1,101
	Китайские студенты	32,4853	1,037
Осведомленность	Российские студенты	14,5225	-9,959
	Китайские студенты	29,5735	-10,006
Предметность	Российские студенты	28,1351	-2,531
	Китайские студенты	32,0735	-2,681
Субъектность	Российские студенты	31,9459	0,41
	Китайские студенты	31,4118	0,41
Энергичность	Российские студенты	25,7838	-3,355
	Китайские студенты	31,3382	-3,522
Аэнергичность	Российские студенты	18,0991	-6,261
	Китайские студенты	27,6618	-6,364
Стеничность	Российские студенты	32,4054	0,6
	Китайские студенты	31,6029	0,58
Астеничность	Российские студенты	24,1441	-3,458
	Китайские студенты	29,5735	-3,538
Интернальность	Российские студенты	32,0000	1,255
	Китайские студенты	30,3676	1,238
Экстернальность	Российские студенты	15,9279	-7,937
	Китайские студенты	27,7206	-8,116
Операциональные трудности	Российские студенты	17,5766	-5,747
	Китайские студенты	26,6912	-5,741
Личностные трудности	Российские студенты	17,9279	-4,597
	Китайские студенты	25,9559	-4,81

В динамическом компоненте также были выявлены большие различия. Как и в предыдущем компоненте, организованность выше у китайских студентов. У российских студентов она способствовала более быстрому достижению коллективных целей, поддержанию нормальной деловой атмосферы в группе. Российские студенты считают, что организованность экономит их время и средства, помогает росту авторитета, а также росту чувства собственного достоинства. Организованность повышает их самооценку и способствует улучшению имиджа и росту привлекательности. По мнению китайских студентов, организованность, наоборот, способствует расширению сферы применения способностей, а также интеллектуальному развитию. Они считают, что организованность помогает успешной сдаче зачетов и экзаменов, росту чувства собственного достоинства. Это свойство помогает им в постановке четких целей и задач деятельности, расширяет сферу их компетентности и снижает тревожность и неуверенность в себе.

Рефлексивно-оценочный компонент тоже выше у китайских студентов. Им часто не хватает времени для успешной адаптации к быстро меняющимся обстоятельствам, а российским студентам излишняя импульсивность не позволяет четко организовать свою деятельность. Хорошей организации умственной деятельности китайским студентам часто мешают бытовые проблемы. Российским же студентам внутренняя противоречивость и непоследовательность часто препятствует организованности. Неумение планировать часто не позволяет студентам из Китая быть последовательными и организованными в работе и труде. Российским же студентам отсутствие терпения мешает организовать собственную деятельность. Дефицит времени может парализовать деятельность китайских студентов, а студентам из России излишняя тревожность не позволяет быть организованными. Организованности китайских студентов мешает недостаточно четкое представление о порядке выполнения тех или иных операций, а также отсутствие дружеской поддержки. Российские студенты боятся регламентированности жизни.

Итак, мы получили достоверные различия между средними значениями организованности у китайских и российских студентов. Это свидетельствует о специфических особенностях организованности личности, которые проявляются в эмоциональных, регулятивных, мотивационных, когнитивных и продуктивных переменных компонентах организованности. В количественном отношении у китайских студентов в большей степени выражена социоцентричность, осведомленность, предметность, эргичность, аэргичность, астеничность, экстернальность, а также операциональные и личностные трудности. Это говорит о том, что у китайских студентов доминирует побуждение, связанное с чувством долга и необходимостью выполнения порученных дел, их работа направлена на достижение успеха в работе, учебе, освоении специальности. Они часто в своей деятельности проявляют планомерность и последовательность действий, умеют вносить в свою работу определенную организацию при изменении обстоятельств. У российских же студентов все эти признаки выражены меньше.

Общими для российских и китайских студентов являются общественные и личностные цели, эгоцентричность, осмысленность, субъектность, стеничность и интернальность организованности личности.

Полученные данные фиксируют как общие моменты в психологических проявлениях организованности личности, так и ее этнопсихологическую специфику у российских и китайских студентов. Результаты проведенного исследования можно использовать в работе со студентами, в организации учебного процесса, особое внимание при этом следует обратить на такие вопросы, как правильная расстановка приоритетов, решение проблем с организацией и распределением времени и многие другие. В целом, учет этнопсихологических особенностей и различий между китайскими и российскими студентами позволит существенно оптимизировать педагогический процесс.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Крупнов А.И.* Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XX века. — М.: УДН, 1990. — С. 31—38.
- [2] *Крупнов А.И., Джамель Джаффар Али Фадель.* Структурные различия организованности у арабских и русских учащихся // Проблемы современного высшего образования: Материалы Международной науч.-практич. конференции, Москва, 26—27 апреля 2002 г. В 2-х ч. Ч. 1. — М.: РУДН; МАНПО, 2002. — С. 12—13.

LITERATURA

- [1] *Krupnov A.I.* Ob izuchenii i formirovanii bazovyh svojstv lichnosti studenta // Student na poroge XX veka. — M.: UDN, 1990. — S. 31—38.
- [2] *Krupnov A.I., Dzhamila Dzhaffar Ali Fadel'.* Strukturnye razlichija organizovannosti u arabskih i rossijskih uchashhihsja // Problemy sovremennogo vysshego obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. 2. — M.: RUDN; MANPO, 2002. — S. 12—13.

ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS' ORDERLINESS IN THE PROCESS OF EDUCATION

B.I. Talbieva

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

In the article the results of Chinese and Russian students' orderliness research, as well as comparative analysis of their ethno-psychological differences and diversity are presented.

Key words: orderliness, personality, ethno-psychological characteristics, personality qualities, the factorial structure.

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ДИСКУРС В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

РЕЧЬ СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА: ПО МАТЕРИАЛАМ СТУДЕНЧЕСКОЙ КАРТОТЕКИ

О.С. Гузина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье анализируется опыт составления студенческой картотеки ошибок, демонстрирующей нарушение литературных норм в речи жителей Москвы, приводятся наиболее типичные примеры зафиксированных ошибок.

Ключевые слова: речевая культура, нарушение литературных норм, картотека ошибок, классификация картотеки ошибок.

Как известно, в 1996 г. Указом Президента РФ разработана Федеральная целевая программа «Русский язык», актуальность которой была вызвана резким падением общего уровня речевой культуры общества, прежде всего молодого поколения. Одной из важных задач этой программы было введение учебной дисциплины «Русский язык. Культура речи» в государственные стандарты высших учебных заведений страны — дань времени, востребовавшего, наконец, специалиста любой области человеческой деятельности с высоким уровнем речевого имиджа. В настоящее время реализуется уже пятое поколение программы (2011—2015 гг.). Этот факт свидетельствует о том, что удовлетворение потребности общества в формировании высокого уровня профессиональной компетентности квалифицированного специалиста, неотъемлемым компонентом которой является речевая культура, возведено в ранг государственной политики.

В процессе изучения дисциплины «Русский язык. Культура речи» на занятиях со студентами можно использовать достаточно много интересных современных форм, приемов, способов, которые способствуют формированию речевой культуры учащихся, проявляющейся в адекватном и целесообразном употреблении языковых единиц, соответствующих современной литературно-языковой норме.

В этой связи актуально, как нам кажется, будет представить опыт преподавателей культуры речи медицинского факультета Российского университета дружбы народов.

В течение нескольких лет студенты 1 или 2 курса медицинского и аграрного факультетов в процессе изучения дисциплины «Русский язык. Культура речи» под руководством преподавателя проводят лингвистические исследования, анализируя качественные показатели уровня речевой культуры жителей Москвы. Результаты своих наблюдений молодые экспериментаторы оформляют в виде картотеки, куда заносят речевые ошибки с указанием характеристик социального статуса их носителей и где проводится подробная классификация нарушения литературных норм, а также редактируется высказывание.

Таким образом, целью исследовательской деятельности студентов, результаты которой отражены в данной статье, является демонстрация типичных случаев нарушения норм речи, объективно отражающих тенденции речевого поведения жителей столицы в обиходно-бытовой и общественно-политической сферах деятельности. В статье анализируются материалы картотеки ошибок, собранных студентами медицинского факультета по специальности «Фармация» за 2007—2013 гг.: П. Абиевой, К. Алешниковой, А. Арик, Ю. Высоцкой, Е. Гиржева, М. Зайцевой, К. Захаровой, З. Измайловой, Л. Карнауд, Д. Лисовой, Л. Мясниковой, Ф. Небежевой, Е. Савина, М. Савицких, Е. Смирновой, В. Счастливой, М. Тимофеевой, М. Ченкурова и других молодых исследователей.

В своей работе мы использовали имеющийся опыт изучения студентами речевого поведения жителей других городов России в рамках дисциплины «Русский язык. Культура речи» [1]. Учитывая категориальные качества литературной нормы, мы ссылаемся на определение С.И. Ожегова: «Языковая норма есть исторически обусловленный факт, проявление исторических закономерностей развития языка и типических для каждой эпохи тенденций развития, поддержанное и одобряемое обществом в его языковой практике. Отсюда следует, что норма — это совокупность наиболее пригодных („правильных“, „предпочитаемых“) для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов» [3. С. 219]. При систематизации материала студенческой картотеки мы опирались прежде всего на общепризнанную классификацию литературных норм [2; 4]. В статье анализируются наиболее яркие, но в то же время типичные случаи нарушения норм речи, объективно отражающие тенденции речевого поведения жителей Москвы.

КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК¹

1. Нарушение акцентологических норм.

áлкоголь (алкогóль), вклучим (вклучím), воротá (ворóта), врúчат (врúчáт), грушóвый (гру́шевый), диспáнсер (диспансёр), жáлюзи (жалюзí), зáвидно (завíдно), иксý (иксы), исчерпáв (исчёрпав), звóнишь (звонíшь), катáлог (каталóг), кашлянúть (кашля-

¹ Во всех рубриках классификации сначала приводится ошибка, далее в круглых скобках указывается нормативный вариант.

нуть), ке́дровый (кедрóвый), кило́метр (киломе́тр), красивее (красíвее), ко́клюш (коклю́ш), медика́менты (медикаме́нты), не́дуг (неду́г), новоро́жденный (новорож-де́нный), о́птовый (опто́вый), обеспе́чение (обеспéчение), пломби́ровать (пломби́ро-вать), све́клá (свёкла), средст́ва (средства), фарма́ция (фарма́ция), хво́я (хво́я).

2. Нарушение морфологических норм.

2.1. Ошибки в употреблении рода имен существительных.

Это вкусный какао, я вчера пила (вкусное какао). Длинная фиолетовая тюль украшала зал (длинный фиолетовый тюль). Солнечное Сочи гостеприимно встретило друзей (солнечный Сочи встретил). Журналист Семенова решил взять интервью у писателя (журналист Семенова решила).

2.2. Ошибки при склонении и употреблении падежных форм имен существительных.

Студенту Климович были отправлены письма с благодарностью (студенту Климовичу). Сказали сдать рефераты к седьмому декабрю (к седьмому декабря). В этом магазине огромный выбор чулков и носок (чулок и носков). Профессоры кафедры собрались за круглым столом (профессора). В московских автобусах кондуктора уже не работают (кондукторы).

2.3. Ошибки при употреблении форм глагола.

Ложите эти книги на стол (кладите). Ехай же ты вперед скорее! (поезжай). Прополоскай хорошенько горло (прополощи). Он ни разу не ошибился (не ошибся).

2.4. Ошибки при употреблении степени сравнения имен прилагательных.

Это была самая неудачнейшая ситуация в моей жизни (самая неудачная). Чем дороже тушь, тем она стойче (более стойкая). Саша у нас более гибче, чем Анна (гибче).

2.5. Ошибки при употреблении местоимений.

От ней можно что угодно ожидать (от нее). Я вчера был в ихнем доме (в их доме). Впереди его бежала лошадка (впереди него).

3. Синтаксические ошибки.

3.1. Нарушение норм согласования сказуемого с подлежащим.

Ему оставались четыре километра пути (ему оставалось...). Меня встревожили не взгляд, а голос (меня встревожил...). В КВН участвовали только две команды (участвовало только две команды).

3.2. Нарушение норм управления.

Нам оплатили за сверхурочную работу (оплатили работу). Все радовались о том, что экзамены закончились (радовались тому...). Он похож с сестрой (похож на сестру). Не притрагивайся до собаки! (не притрагивайся к собаке). В газете напечатали статью по теме: «Вред курения» (статью на тему...).

3.3. Ошибки при употреблении причастных и деепричастных оборотов.

Созданный роман Лермонтовым дает представление о герое нашего времени (роман, созданный Лермонтовым). Мы зашли к друзьям, пригласивших нас в гости

(к друзьям, пригласившим нас). Применяя новое лекарство, выздоровление наступит значительно быстрее (применяя новое лекарство, мы быстрее выздоровим). Придя домой, мне стало грустно (Мне стало грустно, когда я пришел домой).

3.4. Ошибки при употреблении сложных предложений.

Надо поощрить учеников, стремящихся к знаниям и которые активно участвуют в жизни класса. (Надо поощрить учеников, стремящихся к знаниям и активно участвующих в жизни класса). Перед нами оказались лошади казаков, морды которых были в пене. (Перед нами были казачьи лошади, морды которых были в пене.) Он передал зачетку и сказал, что я не могу сам приехать. (Он передал зачетку и сказал, что не может сам приехать.)

4. Нарушение понятийной точности речи (лексических норм).

4.1. Нарушение точности словоупотребления.

Это была очень сильная, проверенная годами дружба (крепкая дружба). Я обратилась там допустила там ошибку (снова допустила). Давайте хором подумаем над этим вопросом (подумаем вместе). Кто крайний за билетами? (кто последний). При какой температуре плавится лед (тает лед)? У меня давление большое сегодня (высокое давление).

4.2. Смещение паронимов.

В транспорте места не уступают лишь невежды (невежи). Саша ведет праздничную жизнь (праздную). Подожди, я одену пальто (надену пальто). Совещание прошло быстро, в деловой обстановке (в деловой обстановке). Это гарантированный талон, не потеряй его (гарантийный талон). Новый клуб — гордыня деревни (гордость деревни). В связи с активацией вулкана жители деревни были эвакуированы (активизация вулкана). В моем гинекологическом древе нет великих писателей, и ничего (генеологическое древо)! Научи меня делать искусное дыхание (искусственное дыхание).

4.3. Нарушение точности в результате речевой избыточности или недостаточности речи.

Дорога каждая *минута времени*. Прилетели *пернатые птицы*. Хочу познакомить вас с *юным вундеркиндом*. Удар был *внезапным и неожиданным*. На данный момент у нас нет *свободных вакансий*.

Строители работали на стройке в течение месяца (*работать на объекте*). Мне хочется *спросить* интересующий меня *вопрос* (*задать вопрос*). Мы *считаем*, что этот пример он *посчитал* неправильно (*мы думаем*). *Начало сессии начнется* в конце этого месяца (*сессия начнется*).

Я *чувствую* плохо. (Я *чувствую себя* плохо.) Он понимал, что *жизнь непривлекательна*. (Жизнь непривлекательна для кого?).

4.4. Нарушение лексической сочетаемости или контаминация.

Вот так я и залезла в критическую ситуацию (попала в ситуацию). Все мы вышли от обезьян (произошли от обезьян). Большая половина студентов отсутствовала (большая часть). Я не придавала спорту особого внимания (не уделяла внимания или

не придала значения). Ой, отстань, все равно это не играет существенного значения (не имеет значения или не играет роли). А теперь я хотела бы подвести выводы (подвести итоги или сделать выводы).

5. Нарушение логичности речи.

5.1. Логические ошибки, связанные с неточным словоупотреблением.

Двадцать лет своей биографии она посвятила детям (двадцать лет своей жизни...). Делали полиэтиленовые мешки по размеру заказчика (мешки по размеру, указанному заказчиком). Продается немецкая овчарка; ест любое мясо, особенно любит маленьких детей (дружелюбна к детям).

5.2. Сопоставление несопоставимых понятий.

Характеру Аркадия, как и его отцу, свойственна мягкость (характеру Аркадия, как и характеру его отца, свойственна мягкость). Ситуация примерно схожая с автором (Ситуация примерно схожая с той, что описал автор).

5.3. Логические ошибки, связанные с нарушением порядка слов в предложении.

Продаются четыре гусыни и гусак, все несутся (Продаются четыре гусыни-несушки и гусак). Продаю коляску для новорожденного синего цвета (Продаю коляску синего цвета для новорожденного).

5.4. Объединение несоотносимых понятий в качестве однородных членов.

Этот человек с всегда улыбающимся лицом и вместе с тем с большим опытом. Предлагаем полное излечение алкоголиков и других заболеваний. Это такой закон, при котором надо быть или мужчиной, или колебаться.

6. Нарушение стилевой уместности речи (стилистические ошибки).

Наподцепляют всякой заразы, а врач отдувайся, лечи! (заразятся различной инфекцией, а врач отвечай, лечи!) Демократам не следует действовать враспырку. (Демократам не следует действовать врозь). На лекции нас возвестили, что следующей пары не будет! (На лекции нам объявили, что следующей пары не будет!).

Студенческая картотека ошибок дает богатейший материал для исследования речевого поведения жителей Москвы, так как, во-первых, демонстрирует типичные случаи нарушения литературных норм, во-вторых, определяет статус носителей этих нарушений. Кроме того, данные картотеки служат отличным учебно-методическим материалом, который можно использовать в процессе преподавания дисциплины «Русский язык. Культура речи».

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Винокурова О.В., Гузина О.С.* Сборник упражнений по культуре речи (с региональным компонентом): Учеб. пособие. — Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «Иркут. гос. пед. ун-т», 2004.
- [2] *Горбачевич К.С.* Нормы современного русского литературного языка. — 3-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1989.
- [3] *Основы культуры речи: Хрестоматия / Сост. Л.И. Скворцов.* — М.: Высшая школа, 1984.
- [4] *Розенталь Д.Э.* Справочник по правописанию и литературной правке / Под ред. И.Б. Голуб. 16-е изд., испр. — М.: Айрис-Пресс, 2012.

LITERATURA

- [1] *Vinokurova O.V., Guzina O.S.* Sbornik uprazhnenii po kul'ture russkoi rechi (s regional'nym komponentom): Ucheb. posobie. — Irkutsk: Izd-vo GOU VPO “Irkut. gos. ped. un-t”, 2004.
- [2] *Gorbachevich K.S.* Normy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. — M.: Prosveshenie, 1980.
- [3] *Osnovy kul'tury rechi: Hrestomatiya / Sost. L.I. Skvorcov.* — M.: Vysshaya shkola, 1984.
- [4] *Rozental' D.E.* Spravochnik po pravopisaniiyu i literaturnoi pravke / Pod red. I.B. Golub. 16-e izd., ispr. — M.: Ajris-Press, 2012.

SPEECH OF MODERN CITY: ON THE BASIS OF STUDENT’S DATA FILES

O.S. Guzina

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

The article presents the experience of drawing up a students’ catalogue of common speech mistakes of the Muskovites, caused by violations of speech standards.

Key words: speech culture, violation of speech standards, speech mistakes, catalogue of mistakes, classification of mistakes data files.

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ И НОРМЫ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Е.А. Кувшинова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются фонетические особенности разговорной речи, способствующие дифференциации разговорно-литературной и книжно-литературной разновидностей русского литературного языка.

Ключевые слова: разговорная речь, литературный язык, темп речи, ритмико-интонационный рисунок речи, коммуникативная функция речи.

Основной формой существования разговорно-литературной разновидности литературного языка считается устная форма. Именно поэтому фонетические особенности *разговорной речи* являются более яркими, чем орфоэпические нормы книжно-литературной разновидности русского литературного языка.

Фонетические особенности разговорной речи принято рассматривать с точки зрения ритма и темпа речи. Трудности в восприятии русской разговорной речи студентами-иностранцами встречаются в обоих случаях.

В устной разговорной речи, которая используется носителями языка в неофициальной обстановке, наблюдается более быстрый темп, менее четкая артикуляция, более сильная редукция звуков (вплоть до «проглатывания» звуков и слогов) по сравнению с используемой при обучении языку устной речью, построенной по нормам книжно-литературной разновидности. Наиболее частотными процессами в устной разговорной речи, как указывает Ширяев Н.А., являются «полная редукция гласного в первом заударном слоге», «в области согласных ... упрощение групп согласных» [1]. По мнению ученого, «многие фонетические особенности разговорной речи действуют в совокупности, создавая весьма „экзотический“ фонетический облик слов и словосочетаний, особенно частотных» [1].

Эти особенности устной речи затрудняют изучение русского языка как иностранного. Так, иностранными студентами разговорные варианты *щас* или *ща* (сейчас), *ваще* или *вааще* (вообще), *тыща* (тысяча), *чо* (что) и т.п. оцениваются как самостоятельные лексемы, почти не связанные с лексемами-первоисточниками; различные отчества, например, *Пална* (Павловна), *Палыч* (Павлович), *Виктрыч* (Викторович), *Саныч* (Александрович) и др. превращаются в их восприятии во вторую часть имени или в фамильную приставку. Одной из основных трудностей в восприятии разговорной речи студентами-иностранцами становится распознавание принадлежности имени прилагательного к женскому или среднему роду, поскольку во флексии редукция гласных, находящихся в заударной позиции чрезвычайно сильна. Носители русского языка способны быстро ориентироваться в родовой принадлежности имени прилагательного, исходя из грамматического рода следующего за ним имени существительного, например: [новъй] окно (но-

вое) и [новъйь] *земля* (новая) — родовая принадлежность имен существительных легко определяется благодаря ударным формантам **-о** и **-я**. Но как только флексия оказывается в слабой безударной позиции, самостоятельное определение рода, особенно у новых слов, студентами-иностранцами становится практически невозможным: [добрьй утръ] (доброе утро) и [добрьй жэн'щинь] (добрая женщина). Стоит подчеркнуть, что все описанные процессы, присущие речи носителей русского языка, обусловлены законом речевой экономии.

Кроме того, в области темпа разговорной речи наблюдается варьирование, причинами которого авторы монографии «Русская разговорная речь» называют «степень коммуникативной значимости фрагментов разговорного текста и тенденции к изохронности синтагм» [2. С. 79]. Неоспоримо, что наиболее значимые речевые отрезки произносятся в замедленном темпе по сравнению с менее значимыми, также наблюдается ускорение темпа при произнесении вводных и вставных конструкций. Тенденция к изохронности синтагм наблюдается в выявленной исследователями закономерности увеличения темпа речи с увеличением количества звуков в синтагме.

Еще одной причиной сильного колебания темпа служит насыщенность разговорной речи различными обрывами, перебивами, самоисправлениями, запинками и другими нарушениями целостности речи. Исследователями выделяются два типа хезитации. Первый тип — «хезитация-самоперебив с целью перестройки высказывания. В части, следующей за внезапным обрывом, меняется либо способ выражения той же мысли, либо содержание высказывания, либо одно слово заменяется другим...» [2. С. 67], например: *Ты сможешь мне... меня отвезти?* или *Дай вон ту... вот эту штуковину*. Подобные самоисправления свойственны как носителям языка, так и лицам, изучающим русский язык. Однако причины хезитации разнятся: носитель подбирает лучшую форму для выражения мысли, студенты-иностранцы исправляют возникающие в их речи ошибки. Также различна длина паузы: у носителя языка она короче. Второй тип — «хезитация-обдумывание последующей части высказывания. Говорящий делает вынужденную остановку для того, чтобы спланировать свое дальнейшее сообщение, а затем продолжает рассказ, не меняя формы и содержания высказывания...» [2. С. 67], например: *Мы пойдем в магазин... промтоварный. Надо чего?* или *Экспресс-анализ есть... такой... чтобы сразу*. Данный вид хезитации свойственен исключительно лицам, владеющим языком на высоком уровне. Всякое изменение темпа речи привлекает внимание как носителя языка, так и лица, изучающего русский язык. Однако восприятие фразы оказывается различным: если человек, владеющий русским языком, способен понять предложение, разбитое подобными паузами, с первого раза, то для иностранца потребуется повторение высказывания без них.

Таким образом, многие явления, наблюдаемые в области темпа разговорной речи, опираются на смысловое содержание высказывания, где на первый план выступает коммуникативная функция речи.

Коммуникативная функция становится определяющей и в ритмико-интонационном рисунке разговорной речи, где просодические средства широко использу-

ются для выделения элементов высказывания, различных по степени важности. Максимальное динамическое выделение во фразе получают слова, принимающие на себя синтагматическое ударение, и, как правило, они являются смысловым центром высказывания, его коммуникативным ядром. Подобные ударные слова наиболее информативно значимы в конкретном акте коммуникации. Слова слабоударные и безударные достаточно часто не содержат важной информации, их даже можно опустить без существенного ущерба для общего смысла высказывания. Так, фраза: *А что он завтра?* — *Он **отдыхать** завтра летит... в **Испанию**.* является фрагментом диалога, где двое обсуждают возможность звонка третьему человеку, неучастнику разговора. В реплике первого участника диалога интонационно выделено наречие *завтра*, которое несет максимальную смысловую нагрузку, поскольку местоимение *он*, обозначающее предмет разговора, известный из предыдущих реплик, является избыточным. В реплике-ответе синтагматическое ударение несут две словоформы: *отдыхать* и *в Испанию*, — первое из которых является достаточным условием для объяснения причины занятости, а последующее *в Испанию*, произнесенное с удлинённым ударным слогом, объясняет отношение говорящего к этому событию; избыточным в данном контексте уже будет наречие *завтра*. Такое интонационное выделение наиболее информационно наполненных отрезков разговорной речи является одним из способов реализации коммуникативной функции. Обучение подобным синтагматическим способам выделения необходимо проводить на ранних этапах изучения русского языка иностранными студентами.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что смысловым центром, несущим на себе логическое ударение, должно быть полнозначное слово самостоятельной части речи. Однако это не так. Смыслообразующим компонентом в устной разговорной речи, в отличие от ее разговорно-литературной разновидности, может быть и слово служебной части речи с полнозначным словесным ударением, например предлогом: *Куда банку ставить? На стол или **под**?* — *Ставь **на**.* Подобная фраза, произнесенная в иностранной аудитории, потребует достраивания до целого предложения.

Кроме смысловой нагрузки, предлог может приобрести полновесное словесное ударение благодаря его «ритмической позиции во фразе» [2. С. 30], поскольку «для русской ритмики не характерно стечение нескольких ударных слогов подряд или, наоборот, слишком длительный междуударный интервал. <...> По наблюдениям исследователей, средний междуударный интервал, свойственный русской речи, колеблется в пределах от 1 до 3-х слогов» [2. С. 11]. Соответственно, если междуударный интервал свыше трех слогов, а первый слог полнозначного слова, к которому относится предлог, безударный, то предлог в такой позиции может получить словесное ударение: *Где мне ждать? — **Встречаемся** у магазина.*

Так как в разговорной речи велико влияние интонации, смысловых связей в предложениях, порядок слов и соположение частей, надобность в акцентировании внимания на союзах отпадает. Поэтому союз получает самостоятельное словесное ударение в том случае, «если интонационные средства не указывают

на наличие связи между частями высказывания» [2. С. 31]. Например: *Звонили сегодня из школы, **поэтому** гулять сегодня не идете*, — ударность союза *поэтому* объясняется тем, что зависимость частей высказывания интонационно не выражена, а союз концентрирует подразумеваемое значение вины школьников.

Наиболее примечательно поведение частиц в разговорных текстах. Обычно они подчиняются тем же ритмическим закономерностям, что и в пределах книжно-литературной разновидности: они либо безударны, либо слабоеударны. Однако есть случаи, когда частица может иметь полное словесное ударение: «Ударные частицы находятся обычно в начале или в конце фразы и степень их динамической выделенности зависит от их роли в высказывании» [2. С. 33]. Наиболее часто ударными бывают частицы *ну, ну вот, вот, да, ну это, значит* и др., которые стоят в начале реплики: ***Ну так...** пройдемте в комнату..., **А вот...** это наша гордость..., **Ну значит** в общем добираться долго*. Так как частицы не имеют полноценного лексического значения, подобная интонационная окрашенность и смысловая наполненность труднообъяснима иностранным слушателям.

Кроме обозначенных сильных позиций, Н.Н. Розанова говорит о неизменяемом классе знаменательных слов, берущих свое начало в частицах. Это явление языка Н.Ю. Шведова называла «заместители (эквиваленты) фразы» [3. С. 203]. В монографии «Русская разговорная речь» используется термин «релятивы», которые «выполняют определенную синтаксическую роль — они выражают реакцию собеседника на слова говорящего или на ситуацию. Фонетические релятивы представляют собой самостоятельные фразы со своим интонационным рисунком» [2. С. 35]. Например: *Видел новый фильм? — **Ну и?*** (требуется еще один, уточняющий вопрос) или *Пойдем пройдемся! — **Да ну...*** (выражается нежелание). Синтагматическое ударение всегда падает на частицы, выполняющие функции релятива. Усвоение указанных частиц иностранными студентами происходит в процессе непосредственной коммуникации с носителем языка.

Кроме того, важную роль в ритмической организации разговорной речи имеют так называемые «пустые частицы», они являются информационно избыточными элементами. О.Б. Сиротина отмечает, что пустые частицы выполняют функцию заполнения «вынужденных в спонтанной речи пауз» [4. С. 71]; Н.Н. Розанова добавляет, что они могут «вноситься в речь автоматически, бессознательно» [2. С. 36]. Пустыми частицами чаще всего выступают *ну, это, знаешь, понимаешь* и др., они не несут в себе никакого лексического значения: *Он **понимает** вышел недавно* или *Я пошел **вот** домой*. Эти частицы чаще всего не имеют яркой интонационной окрашенности и потому могут не восприниматься лицами, изучающими русский язык. Однако частое общение с собеседником, использующим подобные слова-паразиты, может отразиться на речи студента, который начнет сознательно употреблять данные единицы языка.

Ритмические характеристики слов, принадлежащих к самостоятельным частям речи, в разговорной речи практически не отличаются от книжно-литературной разновидности, однако степень ударности слова влияет на его фонетическую деформацию, которая зависит также и от темпа речи.

Ритм и темп разговорной речи характеризуется большей вариативностью, чем те же явления книжно-литературного языка. При обучении русскому языку как иностранному выделение фонетических особенностей разговорной речи как лингвистической системы не должно смешиваться с определением характерных черт произношения отдельного носителя языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева. — М.: НОРМА-ИНФРА, 1998. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Gray/index.php (дата обращения 11.11.2013).
- [2] Земская Е.А., Китайгородская М.В., Красильникова Е.В., Розанова Н.Н. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. — М.: Наука, 1983.
- [3] Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. — М.: Азбуковник, 2003.
- [4] Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. — М.: Просвещение, 1974.

LITERATURA

- [1] Kultura russoj rechi: Uchebnik dlya vuzov / Pod red. L.K. Graudinoj i prof. E.N. Shiryaeva. — М.: NORMA-INFRA, 1998. — URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Gray/index.php
- [2] Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Krasil'nikova E.V., Rozanova N.N. Russkaya razgovornaya rech'. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest. — М.: Nauka, 1983.
- [3] Shvedova N.Yu. Ocherki po sintaksisu russoj razgovornoj rechi. — М.: Azbukovnik, 2003.
- [4] Sirotinina O.B. Sovremennaya razgovornaya rech' i eyo osobennosti. — М.: Prosveshhenie, 1974.

PHONETIC FEATURES OF COLLOQUIAL SPEECH AND CODIFIED NORMS OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

E.A. Kuvshinova

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

In the article differentiation between colloquially literary and bookish literary types of the Russian literary language is made by analysis of phonetic features of colloquial speech.

Key words: colloquial speech, literary language, speech tempo, rhythm of speech, intonation, communicative function of speech.

СТРУКТУРА ФРЕЙМА «ЛИЧНОСТЬ» И ЕГО ЯЗЫКОВАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ

Н.В. Гатинская

Российский университет дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Фрейм рассматривается как способ организации лексики в обучении русскому языку как иностранному, приведен фрейм «личность» с его языковой манифестацией.

Ключевые слова: фрейм, лексика, русский язык как иностранному.

В 1990-е гг. была создана когнитология, или когнитивная наука. Основы ее были заложены раньше, она родилась на стыке логики, лингвистики, психологии и компьютерной науки [1, 2]. Хотя в психологии и лингвистике [3; 4] и существуют соответствующие направления, основатели когнитологии все же настаивают на том, что следует говорить о новой, междисциплинарной науке, которая объединила существующие, гуманитарные и не гуманитарные науки для решения интересных проблем [1. С. 3].

Одной из продуктивных идей когнитивной науки является фреймовая гипотеза. В лингвистике понятие фрейма используется как форма для упрощенного схематичного набора знаний. Наиболее плодотворной, на наш взгляд, представляется концепция М. Минского [6]. Некоторыми авторами используется видоизмененное определение фрейма. Фрейм — это иерархическая структура для представления знаний о некотором стереотипном положении вещей в мире [7]. Фрейм стали использовать и в лингводидактике как способ организации лексики в обучении языку [5]. Чтобы эффективно использовать этот способ, нужно знать основные свойства фреймов. Ученые определяют фрейм не только как горизонтальную структуру с набором терминалов (ячеек, слотов), но и как отношения между ячейками. Фрейм обладает и вертикальной структурой: его ячейки могут заполняться другими фреймами, а сам он может заполнять ячейки более высокого в иерархии фрейма [7].

Центральной в концепции фреймов может быть названа идея стереотипа и ситуативной связи. Эту идею, по нашему мнению, можно использовать для систематизации лексики при обучении русскому языку как иностранному. Стереотипы создаются и фиксируются мыслительной деятельностью людей и отражаются в языке. Отбрасывая не стереотипные, лишние, малочастотные элементы, можно создать учебное пособие, учебный словарь, который может стать основой для продуктивного говорения.

Ниже дается фрейм (семантическая схема), по которому студент-иностранец может описать личность человека, реально существующего, или литературный персонаж. Эту схему можно использовать как в полном, так и в усеченном вариантах, в зависимости от методических задач, на II, III, IV курсах основного этапа

обучения. В скобках даны готовые фразы. Знак (+) фиксирует положительную оценку, знак (–) — ярко выраженную отрицательную оценку, что накладывает ограничения в употреблении.

ЛИЧНОСТЬ

можно описать через такие характеристики:

- I. Характер
- II. Интеллект
- III. Воля
- IV. Эмоции
- V. Круг интересов, увлечения, хобби, т.е. гармоничность личности.
- VI. Темперамент, природные задатки

I. ХАРАКТЕР

Общая оценка: хороший / плохой; легкий / тяжелый; прекрасный, сложный. (*У него хороший характер. У нее легкий характер*).

(*У него есть одна маленькая слабость*) (после оценки характера по разным параметрам).

Характер проявляется:

1. По отношению к другим людям:

а) в общении: общительный, открытый / замкнутый, нелюдимый;

б) по шкале искренности в речи: правдивый, искренний (человек) / лживый (лживые слова), лгун, обманщик; (*Ты обманщик*); искренний / неискренний (*Ты такой искренний, ничего скрыть не можешь: все чувства у тебя на лице*).

полнота информации в речи: откровенный / скрытный (о себе ничего не рассказывает, все скрывает). (*Разговор был откровенный (+), мы ушли удовлетворенные. Он был с журналистами неоткровенен (–), они ушли ни с чем. Он был чересчур откровенен (–), я узнала то, чего знать не желала*);

в) в поведении: тактичный (человек, поведение) / бестактный (поступок) / грубый (грубая выходка) (*Он ведет себя тактично. Он не способен на бестактный поступок, а тем более на грубые выходки*);

г) хитрый / простодушный, бесхитростный, прямолинейный; простой / хитрый (*Хитрости в тебе нет, ты такой прямолинейный*).

2. По отношению к собственности:

а) щедрый / жадный / скупой. (*Ему денег не жалко, он щедрый, любит угощать, принимать гостей*). (*Она скупа, жалеет денег даже для себя*);

бережливый, экономный (+) расточительный (–) (*Я не жадный, а бережливый*);

б) аккуратный / неряшливый, неряха. (*С вещами (книгами) обращается аккуратно*). (*Одет неряшливо*).

3. По отношению к делу, долгу:

а) ответственный (человек) / недобросовестный, забывает о своих обязанностях, легкомысленный (*легкомысленно относится к своим обязанностям*), беспечный. (*Он все делает добросовестно. К делу подходит ответственно*);

б) трудолюбивый / ленивый (*Лень вперед него родилась*).

4. По отношению к себе:

эгоист / альтруист,

завистливый / независтливый (*Я никогда никому не завидую*).

5. Оценка себя в группе, «рейтинг»:

а) завышенная самооценка: самоуверенный, самовлюбленный, несамокритичный, заниженная: быть уверенным в себе (не уверен в себе), скромный, робкий, самокритичный, боязливый,

нормальная самооценка: (уверен в себе), скромный, самокритичный;

б) самооценка, отраженная в поведении проявляется как: гордый высокомерный, надменный / скромный / приниженный. (*Он себя ставит выше других, нос задирает*). (*Всегда он какой-то робкий, приниженный, не верит в себя*);

бойкий / застенчивый

в) стремление занять более высокое положение, добиться успеха: быть честолюбивым / не иметь честолюбия (*Он не стремится сделать карьеру, у него нет честолюбия*).

6. В социальной позиции: жизнерадостный, оптимист / пессимист, мрачный тип (*Ты просто мрачный тип*) (по отношению к мужчине).

II. ИНТЕЛЛЕКТ

а) талантливый, одаренный (ребенок, человек); быть способным, быть способным к чему? (*Он вообще одаренный человек. Он способен к математике, гуманитарным наукам, к языкам*);

б) умный / неумный, глупый; сообразительный / тупой (*Мальчик сообразительный, все хватает на лету*.);

в) разумный, рассудительный (*Он такой рассудительный, дает здравые советы*).

III. ВОЛЯ

Общая оценка: иметь суровый, сильный, властный, твердый / мягкий характер

Воля: быть волевым, безвольным, бесхарактерным, иметь волю / не иметь воли. (*Это волевой человек, у него есть воля; у него нет воли, он безвольный*).

а) целеустремленный;

б) решительный / нерешительный;

в) настойчивый, упорный, упрямый (–);

г) смелый, отважный, бесстрашный / трусливый, трус;

д) мужественный.

IV. ЭМОЦИИ

эмоциональный / неэмоциональный

а) социально значимые: добрый, отзывчивый, чуткий / черствый, равнодушный, безразличный к людям, жестокий, бесчеловечный (–);

б) впечатлительный, ранимый / бесчувственный (*Он совсем бесчувственный, непробиваемый*);

в) моральные качества: чувство долга, ответственность: (*У него есть чувство долга. У него чувство долга отсутствует*); совесть: *У тебя есть совесть?* (только в вопросах). *Он бессовестный*);

г) чувство прекрасного, интуиция, чувство юмора: есть / нет: (*У нее прекрасная интуиция. Она эстетически неразвита. У него есть чувство юмора. У тебя нет чувства юмора*);

д) психический склад личности:

эмоциональная натура: порывистый, импульсивный человек; (*По характеру он мягкий, а по темпераменту импульсивный*),

сентиментальная натура: человек, склонный (склонен) к созерцательности, чувствительный и пассивный, живет в мире своих переживаний,

страстная натура: активный и деятельный человек, преданный любимому делу, живет богатой, напряженной, эмоционально насыщенной жизнью,

холодная натура: этот человек кажется совершенно бесчувственным, но просто его эмоции проявляются так слабо, что не заметны в поведении. (*Она живет «умом, а не сердцем»*).

V. КРУГ ИНТЕРЕСОВ, УВЛЕЧЕНИЙ, ХОББИ

Иметь разносторонние интересы, быть гармоничной личностью.

Увлекаться чем? В свободное время заниматься чем?

(*Его увлечения связаны только с профессией.*)

VI. ТЕМПЕРАМЕНТ

Общая оценка: страстный, пылкий, горячий, живой / холодный, вялый.

Выделяются четыре основных типа темперамента в зависимости от типа нервной системы.

1. а) уравновешенный, спокойный, держит себя в руках;

б) работоспособный, выносливый;

в) не ранимый, не обращает внимание на мелочи, не суетится;

г) психологически гибкий, мобильный, легко приспосабливается к изменениям в ситуации.

2. а) энергичный, выносливый;

б) быстро реагирует на события, но неуравновешен, нетерпелив, вспыльчив, агрессивен, ему трудно бороться с собой.

3. а) уравновешенный, хладнокровный, терпеливый;

б) обладает высокой работоспособностью;

в) медлительный, «тяжелый на подъем», с трудом приспосабливается к изменению обстановки, медленно принимает решения, флегматичный.

(*По темпераменту он флегматик, не любит перемен.*)

4. Обладает слабым типом нервной системы.

Как показывают наши наблюдения, предлагаемый в статье способ систематизации и презентации лексического учебного материала позволяет существенно оптимизировать процесс формирования языковой компетентности иностранных студентов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. — М.: МГУ, 1997.
- [2] Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988.
- [3] Солсо Роберт Л. Когнитивная психология. — М.: Тривола, 1996.
- [4] Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. — М.: Русские словари, 2000.
- [5] Коппл Э., Латышева А.Н., Паршин П.В. Обучение иностранным языкам: лингвистика и методика (идеи, проблемы, перспективы) // Научно-техническая информация, серия 2. Информационные процессы и системы. — 1992. — № 2. — С. 22—28.
- [6] Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. — М.: Мир, 1978.
- [7] Тюрина Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М.: МГУ, 2000.

LITERATURA

- [1] *Kubriakova E.S.* Kratkij slovar kognitivnyx terminov. — M.: MGU, 1997.
- [2] *Novoe v zarubezhnoj lingvistike/ Vyp. XXIII.* Kognitivnye aspekty yazyka. — M.: Progress, 1988.
- [3] *Solso Robert L.* Kognitivnaya psixologiya. — M.: Trivola, 1996.
- [4] *Raxilina E.V.* Kognitivnyj analiz predmetnyx imen: semantika i sochetaemost. — M.: Russkie slovari, 2000.
- [5] *Koppl E., Latysheva A.N. Parshin P.V.* Obuchenie inostrannym yazykam: lingvistika i metodika (idei, problemy, perspektivy) // Nauchno-texnicheskaya informaciya, seriya 2. Informacionnye processy i sistemy. — 1992. — № 2. — S. 22—28.
- [6] *Minski M.* Struktura dlya predstavleniya znaniyu // Psixologiya mashinnogo zreniya. — M.: Mir, 1978.
- [7] *Tyurina G.A.* Frejmovyj sposob organizacii leksiki v prakticheskom kurse russkogo yazyka kak inostrannogo: Avtoref. ... kand. filol. nauk. — M.: MGU, 2000.

STRUCTURE OF THE FRAME «PERSONALITY» AND ITS LANGUAGE MANIFESTATION

N.V. Gatinskaya

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

The article represents the frame regarded as a mode of the vocabulary arrangement in the course of teaching Russian as a foreign language. The frame «lichnost'» (personality) is examined as well as its language manifestation.

Key words: frame, vocabulary, Russian as a foreign language.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.Н. Иванова

Уральский государственный педагогический университет
пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620017

Данная статья выполнена в русле антропоцентрических исследований. Анализируются возможности личности в выборе тех или иных форм именных частей речи с позиций личности.

Ключевые слова: историческая языковая личность, морфологическая норма, морфологический архаизм, имя существительное, имя прилагательное, имя числительное.

Владение морфологической нормой во многом определяет степень языковой компетенции личности. Для характеристики исторической языковой личности первой половины XVIII в. вполне оправданно говорить о предпочтениях, потому что морфологическая норма в строгом смысле этого слова в то время еще не сложилась и пишущий мог опираться на предшествующую традицию. Выбор эпохи обусловлен тем, что данный период играет особую роль в истории русского языка, так как именно в это время происходит формирование всех норм литературного языка.

В статье анализируются деловые письма уральского заводовладельца Акинфия Никитича Демидова (1678—1745), которые он диктовал писцам и собственноручно заверял. Письма адресованы его приказчикам, т.е. отражают особенности коммуникации вышестоящего адресанта и нижестоящих адресатов. А. Демидов — заметная историческая личность, деятельная, творческая натура, которая, очевидно, должна проявляться и в текстах, созданных им. Язык писем демонстрирует индивидуальность их автора.

Для А. Демидова степень владения грамматической нормой выявляется уже без каких-либо оговорок: все документы, написанные писцами, вполне подходят для анализа морфологических особенностей авторских текстов. Грамматические особенности текстов, без сомнения, принадлежат А. Демидову, поскольку трудно предположить, чтобы писец редактировал диктуемый текст, изменяя форму слов, их сочетания или порядок.

Данная статья предполагает рассмотрение именных частей речи (имени существительного, имени прилагательного, имени числительного), функционирующих в эпистолярных текстах XVIII в., в связи с особенностями языковой личности. Необходимо выяснить, насколько А. Демидов компетентен в выборе и использовании частей речи, их грамматических категорий и синтаксических языковых средств. На наш взгляд, необходимо определить, в какой мере морфологическая система исследуемого памятника первой половины XVIII в., выполненного определенной языковой личностью, сохранила черты предыдущего этапа исторического развития русского языка. Мы учитываем и новые формы, которые зафиксированы в текстах А. Демидова. Это тоже важный показатель формирования и существования грамматики языка в целом.

Для морфологического анализа текстов А. Демидова выбранные факты сгруппированы по принадлежности их к крупным классам слов — частям речи русского языка. При анализе каждой части речи учитываются особенности категориальной семантики, набор грамматических категорий и формальные средства их выражения, синтаксическая функция.

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ

Для имени существительного основной грамматической категорией является падеж, однако различия почти во всех падежных формах весьма существенны по сравнению с современным состоянием, в частности имеют место архаические формы.

Заемствованные слова распределяются по продуктивным типам склонения. Например, *промемория* (I склонение, мягкой разновидности, им. п., ед. ч.) изменяется так же, как и слово *земля*; ср. также *резонту*, *колчадану*, *роштейну*, *галмею* (II склонение, твердой и мягкой разновидности, род. п., ед. ч.).

При характеристике существительных остановимся подробнее на некоторых падежных формах, в употреблении которых отмечается наибольшая вариативность.

В *родительном падеже единственного числа* отмечается сосуществование двух типов окончаний у слов мужского рода, что связано с большей продуктивностью окончания *-у* (из основ на **-й*): *года / году*, *резонту*, *с заводу*, *без... наряду*, *колчадану*, *роштейну*, *галмею*, *льну*, *окладу*, *с указу*, *для приему*, *полку*, *угару*, *камню* (возможна форма *камени* — окончание основ на согласный заменяется окончанием из древних основ на **-й*). Отмечено варьирование *дни* (в этой форме также происходит замена окончания основ на согласный окончанием из древних основ на **-й*) / *дня*, форма *имяня* (окончание продуктивного склонения на **-о*) вм. *имени*. Появление формы *наковальны* свидетельствует о взаимодействии с твердой разновидностью.

В *предложном падеже единственного числа* у существительных мужского рода во 2-ом склонении чередуются окончания *-у/-ю* (из древних основ на **-й*) и *-е* (из *-ѣ* («ять»)) / *-и*: *в лесу*, *в году / в годе*, *о сыску*, *об отпуску / об отпуске*, *в сыску*, *на кореню*, *на низу*, *в соку*, *в мешечку*, *в указе*, *в пруде*, *в юни*, *в апреле* (*-и* окончания мягкой разновидности; как и ранее, поскольку позиция заударная, можно предполагать отражение редукции безударных гласных, однако наличие именно такого окончания только в мягкой разновидности склоняет к морфологическому объяснению). У существительных женского рода взаимодействуют окончания 1-го склонения твердой и мягкой разновидности (из древних основ на **-а*) *-е/-и* и, возможно, окончание 3-го склонения (из древних основ на **-й*) *-и* (фонетически совпадающими): *о десятине*, *при домне*, *в деревне / в деревни*, *по Обе*, *на пече / в печи*, *о должности / в должности*, *на цепе*, *при промемории*, *на пристани*. Ср., например, в части современных северно-русских говоров формы в предложном падеже с окончанием *-е*: *в грязе*, *в пече* [3. С. 110].

В *дательном падеже множественного числа* сосуществуют стандартные окончания продуктивного 1-го склонения (*-ам/-ям*) и архаические окончания скло-

нения древних основ на *-о (-ом/-ем) у существительных 2-го склонения: *коняи, бездельникаи, ябедникаи, ученикаи, крестьянкаи, по допросои, по городаи, десятчанои, служителеи, людеи* (м. р.); *по веснаи* (ж. р.).

В творительном падеже множественного числа отмечаются окончания продуктивного 1 склонения (-ами/-ями) и архаических окончаний склонения древних основ на *-ѣ (-ы/-и) и древних основ на *-ї (-ьми): *с паишпортаи / с паишпорти, всякими сыски, с крестьяни, за гермахери, с товарищи, с жительми, со всеми пожитки, над людьми, над служители, с коньми, с вогуличими, за управителя («за управителями»); за деньгаи, с паишняи, с лошедьми, с прихотьми, с ведомостьми, с санми, с записьми, плетьми.*

В предложном падеже множественного числа отмечается взаимодействие окончаний продуктивного 1-го склонения (-ах/-ях) и архаических окончаний склонения древних основ на *-ѣ (-ех из ѣхъ): *на заводах / на заводех, при заводех, на судах; о детех, в малых летех («в молодых годах, в юном возрасте»), в числех; в домнех, в слободах / в слободех, в почтех.*

Соотношение выявленных в письмах А. Демидова вариантов окончаний можно представить в следующей таблице. Рассмотрению и учету подвергаются окончания в тех падежах и / или числах, где отмечается, во-первых, взаимодействие окончаний различных исторических типов склонения в рамках одного современного и, во-вторых, варьирование форм в текстах А. Демидова:

Падеж	Окончания в единственном числе по данным текстов Демидова	Количество вариантов (в процентах к общему числу употреблений)	Окончания во множественном числе по данным текстов Демидова	Количество вариантов (в процентах к общему числу употреблений)
Родительный	в м. р.: -у/-ю -а/-я	55% 45%	Варьирование близко современному	—
Дательный	Варьирование близко современному	—	-ам/-ям -ом/-ем	75% 25%
Творительный	в ж. р.: -ею/-ою, -ой/-ей	98% 1,5—2%	-ами/-ями -ьми -ы/-и	55% 25% 20%
Предложный	в м. р.: -у/-ю -е/-и	18% 82%	-ах/-ях -ех	58% 42%

Как показывает таблица, высока продуктивность окончания -у в родительном падеже единственного числа (особенно в отдельных лексемах: *году* (67%) / *года* (30%), *роштейну* (90%) / *роштейна* (10%), только *галмею*). В названиях месяцев Демидов употребляет окончание -а/-я: *генваря, февраля* и под. Окончания творительного падежа -ою/-ею в женском роде значительно превышают долю окончания -ой/-ей, последовательно согласуясь с прилагательным, местоимением, причасти-

ем, хотя в рамках современного русского языка окончания *-ою/-ею* стилистически маркированы. В предложном падеже м. р. варьируют формы: *в году / в годѣ, в Тобольску / в Тобольске*. Во множественном числе в именительном, родительном и винительном падежах обнаруживается большая свобода, а в остальных падежах — варианты архаических окончаний 2 склонения, причем даже в 1 склонении, где их не было (*в слободѣх, в почтѣх*), и склонения древних основ на **-ї (-ьми)*. Чаще используются окончания древнего местного падежа склонения на **-о -ех* (< ~~*хъ*~~), однако со второй половины 1730-х гг. и в 1740-х гг. окончания *-ах/-ях* явно преобладают. Также отметим предпочтения в функционировании окончания *-ьми* (в м. р и в ж. р.) и *-и/-ы* (в м. р., ср. р.) в творительном падеже, *-ом/-ем* в дательном падеже.

В текстах Демидова зафиксированы нетипичные для современного русского языка формы множественного числа абстрактных и вещественных существительных всех трех родов, преимущественно женского и среднего:

...чтобы прижитии воздерженномъ всякие в'людѣх злобы искоренялис, а'добродетели возрастали... (31.10.1731); а'мне в[а]ша руда не'нужна мне хочется немецкая хвасты (от глагола хвастать) изповедать есть'ли в'них хотя малой прокъ... (31.01.1732); ...и'те'б люди оныя л[ь]ны сушили, мяли и'трепали во'отдаленных от'жил[ь]я банях... (18.10.1743).

Материал показывает, что существительные в текстах А. Демидова в целом распределяются по трем основным типам склонений. Можно говорить о словах, нестандартно изменяющихся, поскольку исторически они относились к древнему склонению основ на согласные (*имя, камень, день*). В этой связи имеет смысл обратиться к «Российской грамматике» М.В. Ломоносова (1755), так как в ней отразился языковой опыт первой половины XVIII в. и решается вопрос о типах склонения имен существительных [2. С. 399—403]. Автор выделяет четыре типа склонения существительных: 1) слова типа *слуга, изба, княгиня, пустыня, дядя*; 2) слова типа *сокол, орех, злодей, рой, богатырь, олово, здание, копье*; 3) слова типа *семья, жеребья*; 4) слова типа *добродетель*. Первому, второму и четвертому типам склонений соответствуют выявленные в текстах А. Демидова (и современные) первое, второе и третье. А выделяемое М.В. Ломоносовым третье склонение — древний тип основ на согласный (самый разнородный) — и сейчас не до конца распределяется между тремя основными типами: в современной грамматике русского языка слова на *-мя* подаются как существительные, имеющие особое склонение, наряду со словом *путь*, которое исторически относилось к древним основам на **-ї*. Морфология имени существительного у А. Демидова соответствует той, которую зафиксировал в своей грамматике М.В. Ломоносов.

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ

Краткие (исторически нечленные) *формы* в письмах А. Демидова еще не до конца утратили возможность склоняться и представлены в текстах некоторыми падежными формами: род. п. ед. ч.: *мужеска* и *женска (полу)* — эти формы, как правило, употребляются в формулах, связанных с учетом крепостных, мастеровых; вин. п. ед. ч.: *в генеральну и Толбузину* (т.е. полковника Толбузина) *переписи*,

за речну мельницу. Форма *Толбузину* (притяжательное прилагательное) выглядит скорее окказиональной, появившейся под воздействием формы *генеральну*.

Варьирование **полных форм** прилагательных мужского рода связано с именительным, родительным и винительным падежами.

В **именительном падеже единственного числа** варьируют собственно русские (-*ой/-ей*) и церковнославянские по происхождению (-*ый/-ий*) окончания: *общей, висячей, медной, ласковой, Невьянской / Невьянский, доброй / добрый* (м. р.).

В **родительном падеже единственного числа** наблюдается колебание между русскими (-*ого/-его*, графически чаще -*ово/-ево*, -*ова/-ева*) и церковнославянскими (-*аго/-яго*) окончаниями: *двоетесного, доменного, горноваго (камня), императорского, доброво, мастерскова, работничева, старшева, святаго, с прошлоаго, меднаго, милостиваго, чудовскаго, нынешняго*. Эти окончания используются для образования соответствующих падежных форм в мужском и среднем роде. Процентное соотношение вариантов окончаний таково: -*ого/-его (-ова/-ева)* — 87%; -*аго/-яго* — 13%.

В **винительном падеже единственного числа** формы прилагательных отражают реакцию на оформление категории одушевленности у существительных: варианты окончаний такие же, как в формах родительного падежа -*ого/-его* (графически -*ово/ево*, -*ова/-ева*) и -*аго/яго*. Например, *родного* при согласовании с одушевленным существительным м. р. — *брата*), но на *Невьянской завод, на Верхнотагильской завод* (м. р. неодушевленное).

В **словообразовании имен прилагательных** отметим достаточно частотные у А.Н. Демидова формы с суффиксом -*оват/-еват*- со значением неполноты признака (слова с этим суффиксом не зафиксированы в Словаре русского языка XVIII в.): *дребезговатый* (поломанный, нецельный), *зябловатый* (поврежденный морозом), *метоватый* (помеченный, с отметинами); *мусороватый*, о железе: *переслеговатый* (попорченный), *пленоватый* (неоднородный), *пузыреватый*, *чугуноватый* (тяжелый), *суковатый*; цветообозначения — *беловатый, седоватый*.

ИМЯ ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ

Использование различных разрядов числительных для указания количества или порядка предметов при счете связано со специальной частью речи — именем числительным.

Класс русских числительных неоднороден: его формировали местоимения (один, два), прилагательные (три, четыре), существительные (пять — девять, десять, сто, тысяча) [1. С. 267—269].

В письмах А. Демидова отмечаются архаичные формы числительных: в род. п. кроме формы *двух* отмечается форма *дву*: *взяль с'моих заводов на'время для'постройки вновь казенных заводов плотъниковъ дву ч[e]л[о]в[e]къ*. В.А. Чернов подтверждает равнозначность этих форм в языке XVI—XVII в. [4. С. 110], ту же особенность мы констатируем и для исследуемых текстов первой половины XVIII в., поскольку эти формы встречаются в однотипных позициях, и даже в одном тексте. У А. Демидова фиксируется также форма дат.п. *по шти* от числительного *шесть*, которую В.А. Чернов относит к общеславянской эпохе [4. С. 113]. В анализируемых текстах отмечаются также формы *по штисот* и *по штидесят*.

В текстах количественные числительные пишутся как раздельно, так и слитно, возможно варьирование типов написаний: *дву сот*, не меньше *четырёх сотъ*, *пять сотъ / пятьсотъ*, *шесть сотъ*, *семь сотъ*, *восемсотъ*, *девяти сотъ / девять-сотъ*. Сложные числительные со вторым компонентом *десять* выглядят иначе: этот компонент написан почти во всех случаях слитно. Например, *шестьдесят*, *семьдесят (седмдесят)*, *восемьдесят (осмидесят)*, *пятьдесятъ / до пяти десятъ*. Слитные и раздельные написания числительных отражают процесс сращения синтаксической конструкции в одно слово.

Накопление счетных слов и поиск общей для них грамматики — тенденции, которые начали действовать задолго до XVIII в., представлены и в текстах А. Демидова.

Порядковые числительные ведут себя в тексте как прилагательные. Например, отмечаются варианты в им. п. (вин. п.) *третей / третий*, в род. п. *перваго / первого*, *втораго*, *третьяго*.

Порядковые числительные с *перваго на десять* числа (т.е. с *одинадцатого* числа), *июня со осмаго на десять* числа (т.е. с *восемнадцатого* июня), в *шестом на`десять* пункте (т.е. в *шестнадцатом* пункте) — более древние формы.

Определенная диалектика состоит в том, что различные личности для создания своих индивидуальных текстов пользуются неким сложившимся инвариантом грамматики, поэтому находятся в зависимости от грамматической нормы. Так, материал писем дает возможность определить морфологические предпочтения А. Демидова как языковой личности:

1) наличие морфологических церковнославянизмов (в окончаниях имен прилагательных (ед. ч.: *-ый/-ий*, *-аго/-яго*, ж. р. дат.п. — *-еи/-ии* (ко *святей*, по *божии*), м. р. тв. п. *-имъ* (*божиимъ*); мн. ч. им. и вин. п. — *-ья/-ия*); род. вин. пад. ед. ч. ж. р. *-ея* (*тоя*, *нашея*); суффиксах степеней сравнения прилагательных (*-ея*, *-яя*);

2) использование морфологических архаизмов для создания стилистически выделенных фрагментов текста или текстов;

3) наличие архаических и новых вариантов окончаний (существительных ед. ч. *-ою/-ею* и *-ой/-ей*, *-у/-ю* и *-а/-я*; мн. ч. *-ом/-ем* и *-ам/-ям*, *-ы/-и*, *-ьми* и *-ами/-ями*, *-ох/-ех* и *-ах/-ях*; прилагательных ед. ч. *-ый/-ий* и *-ой/-ей*, *-аго/-яго* и *-ого/-его*; мн. ч. *-ья/-ия* и *-ье/-ие*; суффиксов (сравнит. степень прил. *-яя/-ея* и *-ее*, *-ей*).

Таким образом, морфологическая система именных частей речи в текстах А. Демидова сочетает архаические и новационные элементы, характерные для первой половины XVIII в. и нашедшие отражение в грамматике М.В. Ломоносова. Очевидно, система частей речи весьма устойчива, усваивается в раннем детстве и является основой для формирования языковой компетенции личности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Горшкова К.В., Хабургаев Г.А. Историческая грамматика русского языка. — М., 1981.
- [2] Ломоносов М.В. Российская грамматика [1755] // Ломоносов М.В. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 7. Труды по филологии. — М.; Л., 1952.
- [3] Русская диалектология: Учебник / Под ред. Р.И. Аванесова, В.Г. Орловой. — М., 1964.
- [4] Чернов В.А. Русский язык в XVII веке. — Красноярск, 1984.

LITERATURA

- [1] *Gorshkova K.V., Xaburgaev G.A.* Istoricheskaya grammatika russkogo yazy'ka. — M., 1981.
- [2] *Lomonosov M.V.* Rossijskaya grammatika [1755] // Lomonosov M.V. Poln. sobr. soch.: V 10 t. T. 7: Trudy' po filologii. — M.; L., 1952.
- [3] *Russkaya dialektologiya: uchebnik / Pod red. R.I. Avanesova, V.G. Orlovoj.* — M., 1964.
- [4] *Chernov V.A.* Russkij yazy'k v XVII veke. — Krasnoyarsk, 1984.

MORPHOLOGICAL PREFERENCES OF THE HISTORICAL LANGUAGE PERSONALITY

E.N. Ivanova

Ural State Pedagogical University
Kosmonavtov Ave., 26, Yekaterinburg, Russia, 620017

This article is executed in line with anthropocentric researches. Possibilities of the personality in a choice of these or those forms of nominal parts of speech from positions of the personality are analyzed.

Key words: historic language personality, morphological norm, morphological archaism, noun, adjective, numeral.

КОНВЕНЦИОНАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ И ИХ ОСОБЕННОСТИ ПРИ ОБЩЕНИИ С ДЕТЬМИ

Ю.В. Каховская

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена обзору проблемы конвенциональности в ситуации общения «взрослый — ребенок».

Ключевые слова: общение, коммуникация, конвенциональность, ситуация общения, речевые стереотипы, взрослый, ребенок.

Изучение проблем речевого общения на протяжении нескольких десятилетий привлекает внимание исследователей таких областей науки, как философия (Ю. М. Лотман, Ю.С. Степанов), социология (А.Д. Швейцер), психология (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), лингвистика (Л.П. Крысин, Е.Ф. Тарасов, Т.Г. Винокур, Е.А. Земская) и психолингвистика (С.Н. Цейтлин, А.Н. Гвоздев). В последнее время предметом исследований зарубежных и отечественных ученых становятся не только нормы и правила общения, его индивидуальные, гендерные и возрастные особенности, но и социокультурные конвенции, непосредственно регулирующие процесс коммуникации. Термин «конвенция», изначально обозначающий международный договор по какому-либо вопросу, в лингвистическом употреблении определяется как договоренность, соглашение (в том числе и международное) и способы его достижения, общепринятые правила поведения, нормы, обычаи.

В конце XX столетия коммуникативный акт напрямую связывают с личностью носителя языка. Внимание к языку как к орудию общения сменилось интересом к самому процессу языкового взаимодействия, а также его социолингвистической и культурной сути. Впервые к «конвенции» как лингвистическому термину обратился Дж. Серль. В лингвистических работах Д. Остина, Дж. Серля и других представителей зарубежной прагматической школы конвенция понимается как регулярно повторяющаяся закономерность действий человека, которая постепенно закрепляется в социуме как норма коммуникативного поведения. Вводя новую терминологию, Д. Остин выделяет два вида полных речевых актов: иллокутивные (утверждения, предупреждения) и противопоставленные им перлокутивные, задача которых состоит в воздействии на адресата с определенной целью (уговорить, убедить и т.д.) [4]. Иллокутивные акты являются конвенциональными, так как для их реализации нужны экстралингвистические соглашения. Дж. Серль выделяет регулятивные правила и те, которые «не просто регулируют, а создают новые формы поведения — конститутивные» [7. С. 15—16].

Нарушение конвенциональных норм приводит к недопониманию, коммуникативным конфликтам. Поэтому важно построить диалог таким образом, чтобы (да-

же в ситуации, когда нет ответной реакции собеседника) привести беседу к коммуникативному соглашению.

— Ну вот, — сказала Лидия Михайловна, открывая журнал. Среди нас есть раненые...

— И что случилось? — спросила она.

— Упал, — брякнул я, почему-то не догадавшись заранее придумать хоть маломальски приличное объяснение.

— Ой, как неудачно. Вчера упал или сегодня?

— Сегодня. Нет, вчера вечером, когда темно было... [5. С. 10].

В приведенном примере представлена ситуация, когда в начале диалога адресат не стремится к поддержанию беседы, но говорящий меняет речевую стратегию, и общение (хоть и напряженно) продолжается.

Среди социальных поведенческих конвенций специалисты (в том числе М.В. Колтунова) выделяют расовые, этнические, гендерные, профессиональные, возрастные. При любом подходе к построению модели коммуникативного акта основными являются понятия «говорящий» и «адресат» [2]. В связи с этим всегда оценивается речевое взаимодействие коммуникантов: достижение ими поставленных целей, удачи и неудачи коммуникации, применяемые речевые тактики и ходы.

В отечественных работах по разговорной речи выработано понятие коммуникативной ситуации и исследованы некоторые случаи зависимости структуры речи от ситуации общения. Л.П. Крысин отмечает значение понятия роли в определении характера коммуникации: «роль подразумевает определенные права и обязанности, в том числе в речевом плане, проявление которых ожидается в определенной ситуации» [3. С. 138]. Одним из основных факторов, определяющих развитие межличностного общения, является социальная составляющая. Социальные характеристики носителей языка определяют виды общения, отличающиеся ролевыми параметрами собеседников: общение со своими — чужими; общение сверху — вниз; снизу — вверх; на равных.

Большой интерес у исследователей вызывает речь, часто называемая «motherese — сюсюкающий, неестественный язык», которая соотносится с понятием «baby talk» [1. С. 60]. С.Н. Цейтлин под термином «baby talk» понимает «специальный лексикон, ориентированный на ребенка» [9. С. 30]. На процесс формирования конвенциональности ребенка в большей степени, как известно, влияют особенности воспитания. Воспитание в семье всегда основывается на определенных представлениях, идеалах и ценностных установках, которые существуют у родителей по отношению к личностным качествам и поведению ребенка.

Одной из проблем в диалоге «взрослый — ребенок» является проблема понимания. Данный аспект важен при любом типе диалога: взрослый — взрослый, носитель языка — иностранец, мужчина — женщина. Непонимание — это прежде всего результат нарушения конвенциональных норм. Основными конвенциями в речи взрослого в общении с ребенком являются распространение высказываний ребенка, уточняющие вопросы, повторения [9]. Стратегия использования понят-

ного ребенку языка основывается, в свою очередь, на частных конвенциях — морфологических, лексических, синтаксических и стилистических.

Морфологическими особенностями говорящего (взрослого) является использование в большей степени существительных и глаголов, так как ребенок в раннем возрасте воспринимает лишь действие, быстрое чередование событий. Чем старше становится ребенок, тем чаще в его речи появляются прилагательные. Соответственно, и взрослые используют их гораздо активнее и в большем количестве. Неслучайно большинство стихотворений-потешек для малышей содержат именно субъектно-предикатные формы:

Ночь пришла, Темноту привела, Задремал петушок, Запел сверчок... [6].

В стихах, обращенных к маленьким детям, мало эпитетов, так как эпитет является результатом более или менее длительного ознакомления с речью.

Также одной из морфологических особенностей языка взрослого, обращенного к детям, является большое количество уменьшительно-ласкательных суффиксов (*солнышко*, *цветочек*, *зайка*):

Илюшенька, солнышко мое, иди ко мне!; Где мой зайка?!; Посмотри, котик идет! (Из речи мамы, обращенной к сыну полутора лет); «Котя, котик, коток, Котя, серенький хвосток!...»; «Водичка, водичка, умой мое личико!...» [12].

Лексические конвенции «детского» варианта общения основаны на максимальном использовании реминисценции, которые знакомы ребенку по сказкам, потешкам, мультфильмам: например, постоянно повторяющиеся эпитеты (*зайка серенький*, *лиса-краса*, *мишка косолапый* и т.д.).

Следует отметить наличие большого количества пауз между репликами, повторов, так как основная задача говорящего (взрослого в данном случае) — поддержать диалог, привлечь внимание адресата и достичь понимания. Например, повторение императивов может способствовать совершению действия или получения ответа.

Ярким примером наличия фонетических изменений в языке взрослого при общении с ребенком является (в числе других) замещение небно-зубных согласных переднеязычными (*Ты мой хорос'ий!*), смягчение согласных (*Мусечка моя, посмотри! Снег ид'ет', снег ид'ет', первый снег!* (из речи папы, обращенной к ребенку в возрасте полутора лет).

В области синтаксиса необходимо выделиться следующие особенности: в большом количестве употребление простых конструкций, состоящих на раннем этапе из субъекта и предиката: *Наш малыш пошел, Полюшка улыбнулась!*; конструкций с повторениями и вопросительной структурой: *Кто это пошел?*; *Кто кашку кушает?* и т.д. Смысловый акцент в предложении приходится на действие. Изъяснения включают: а) глаголы, обозначающие восприятие информации (слышать, видеть); б) глаголы, обозначающие движение (идти, бежать, брать); в) оценочные предикативные наречия (*хорошо*, *плохо*).

Сложные конструкции предложений появляются в речи взрослых, обращенной к детям, только в следующем возрастном периоде, когда ребенку необходимо обосновать намерение, действие (изъяснительные придаточные). В общении

с детьми более раннего возраста преобладают предложения описательного характера, повествовательные; позже появляются предложения — рассуждения (причем чем старше ребенок, тем большее участие он принимает в развертывании и распространении суждения).

Исследователи, наблюдая за речью взрослых, обращенной к детям, утверждают, что эта речь и семантически, и синтаксически проще речи, адресованной взрослым, так как в ней содержатся обороты, семантически близкие к речи ребенка данного возраста.

Темой в диалоге «взрослый—ребенок» может стать: 1) просьба сделать что-либо, выраженная предложением с местоимением множественного числа со значением совместности действия (мы): *Давай уберем игрушки!* или саркастическим замечанием *Да, игрушки убрать некому! Правда, сынок?* (в разговоре с ребенком четырех лет); 2) благодарность, выраженная в стандартной форме: *Спасибо тебе большое!*; восклицанием: *Какой ты у меня молодец!*; 3) руководство к действию: *Давай спросим мальчика, как его зовут?!*

Среди стратегий в ситуациях общения «взрослый—ребенок» необходимо выделить похвалу и одобрение. Они способствуют благоприятному развитию ситуации, установлению речевого контакта, помогают избегать конфликтов. В качестве стратегии речевого общения в разговоре с ребенком взрослый может использовать игровые приемы. Игра всегда несет в себе элемент новизны, что особенно важно для достижения положительного эффекта коммуникации. Благодаря наличию игровой составляющей в процессе общения становится возможным не только передать уже известные, но и включить новые смысловые обороты речи.

Наблюдая реакцию собеседника, коммуникатор (в данном случае взрослый) корректирует речевое поведение, учитывая при этом социальные, личностные и возрастные параметры адресата. Е.Ф. Тарасов подчеркивает важность системы обращений, а также языковые, паралингвистические средства достижения конвенционального общения при ориентации на собеседника [8. С. 55]. Для слушающего (ребенка) важны информативность, экспрессивность и степень ясности обращения:

Мусечка моя, посмотри! Снег ид'ет'! (из речи отца, обращенной к сыну полутора лет). *Где моя любяшечка? Кто моя любяшечка? Илюшенька!* (из речи мамы, обращенной к сыну полутора лет).

В ситуации, когда взрослому необходимо «донести» до ребенка важную информацию или побудить к совершению того или иного действия, важен тон говорящего, обращение:

Душа моя, почему бы тебе не повторить текст? Думаю, это будет полезно для тебя! (Из диалога отца и дочери 11 лет).

Также в диалоге взрослого (мамы) с детьми среднего школьного возраста встречаются фразы, употребленные на иностранном языке:

Диночка, радость моя, помоги мне, будь ласка! (Из диалога мамы с дочерью 11 лет).

Обращение, направленное на привлечение внимания и эффективное начало общения, обычно способствует благоприятному протеканию коммуникации и предопределяет положительный результат.

Характер ролевых взаимоотношений определяет речевую стратегию говорящего, тональность высказываний, приемы воздействия. Времяпрепровождение является одним из видов общения, в процессе которого реализуется фатическая функция (установления и поддержания контакта). Примером может служить разговор взрослого (мамы) с ребенком в конфликтной ситуации с целью устранения «напряжения». В данном случае общение содержит лишь общие высказывания (вопросы, утверждения), не требующие подробного объяснения по сути дела и предполагает установление контакта:

А кто у нас там такой хмурый? Почему молчим? Почему доченька молчит?
(Диалог происходит между мамой и ребенком, девочкой пяти лет).

В данном примере взрослый использует при обращении морфологическую форму 2 л. мн. ч. с целью отождествления говорящего с адресатом; форму 3 л. ед. ч. для акцентирования внимания на действии; замена личного местоимения на относительное.

Сторонники нативистского подхода (Н. Хомский) отрицали влияние речи взрослых на процесс формирования «детской речи». Однако сравнительно недавние исследования в области, которая в настоящее время определяется как «речь взрослых» в процессе усвоения детьми родного языка, показывают, что «взрослые (родители) отнюдь не пассивны в этом процессе и реагируют различным образом на грамматически правильные и неправильные высказывания детей» [9. С. 9—23]. Исследователи, которые изучают влияние речи взрослых на речевое развитие ребенка, анализируют высказывания взрослого (оценивают их сложность/простоту, правильность/неправильность, объем словаря). «Речь взрослого, звучащая вокруг ребенка и в особенности обращенная к нему, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе аналогий и ситуаций) перерабатывает» [10. С. 18]. Одним из методов изучения взрослой речи, обращенной к детям, является изучение «взрослой» речи на протяжении длительного времени, в течение которого проводятся записи с интервалом в несколько дней, недель или месяцев (в зависимости от возраста ребенка).

Таким образом, очевидно, что на процесс формирования конвенциональности ребенка в первую очередь влияют особенности воспитания, которые основываются на ценностных установках и идеалах, существующих у родителей, и реализуются с помощью системы требований-запретов, убеждений и похвалы. Родительское одобрение способствует усвоению ребенком конвенциональных норм.

Подытоживая сказанное, заметим, что проблемы речевого общения взрослого и ребенка остаются чрезвычайно интересными для изучения как с психологической точки зрения, так и с точки зрения лингвистической, и, безусловно, многие вопросы еще не изучены и требуют своего решения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Карасик В.И. Язык социального статуса. — М.: Гнозис, 2002.
- [2] Колтунова М.В. Конвенциональность, как основа делового общения: Дисс. ... докт. филол. наук. — М., 2006.

- [3] Крысин Л.П. Язык в современном обществе. — М.: Просвещение, 1977.
- [4] Остин Д. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVIII. — М., 2004.
- [5] Распутин В. Уроки французского. Повести и рассказы. — М.: Эксмо, 2010.
- [6] Пение и стихи в повседневном общении мамы и ребенка: Сборник стихов / Под ред. М.Е. Ланцбург, С.А. Бузиной. — М.: Родительский дом, 2008.
- [7] Сёрль Дж. Философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVIII. — М., 2004.
- [8] Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте // Социально-культурная специфика речевого поведения. — М.: Наука, 1977.
- [9] Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М.: Владос, 2000.
- [10] Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — СПб.: Знак, 2009.
- [11] Halliday M.A.K. Learning how to mean. — London, 1978, Edward Arnold.

LITERATURA

- [1] Karasik V.I. Yazyk sosial'nogo statusa. — M.: Gnosis, 2002.
- [2] Koltunova M.V. Konvensional'nost' kak osnova delovogo obshcheniya: Diss. ... doct. filolog. nauk. — M., 2006.
- [3] Kry'sin L.P. Yazyk v sovremennom obshchestve. — M.: Prosvesthenie, 1977.
- [4] Ostin D. Slovo kak dejstvie // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vy'p. XVIII. — M., 2004.
- [5] Rasputin V. Uroki francuzskogo. Povesti i rasskazy. — M.: E'ksmo, 2010.
- [6] Penie i stixi v povsednevnom obshchenii mamy i rebenka: sbornik stixov / Pod red. M.E. Lancz-burg, S.A. Buzinoy. — M.: Roditel'skij dom, 2008.
- [7] Syorl' Dzh. Filosofiya yazyka // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vy'p. XVIII. — M., 2004.
- [8] Tarasov E.F. Mesto rechevogo obshcheniya v kommunikativnom akte // Soczial'no-kul'turnaya specifikya rechevogo povedeniya. — M.: Nauka, 1977.
- [9] Czejtlin S.N. Yazyk i rebenok. Lingvistika detskoj rechi. — M.: Vlados, 2000.
- [10] Czejtlin S.N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. — SPb.: Znak, 2009.
- [11] Halliday M.A.K. Learning how to mean. — London, 1978, Edward Arnold.

CONVENTIONAL MECHANISMS AND THEIR COMMUNICATIVE FEATURES WHEN DEALING WITH CHILDREN

Y.V. Kakhovskaya

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 10, Moscow, Russia, 117198

The article provides an overview of the problem of conventionality in the situation of communication “adult — child”.

Key words: communication, communication, conventionality, the situation of communication, speech patterns, adult, child.

ВЕРБАЛЬНЫЕ МНЕМОТЕХНИКИ КАК МЕХАНИЗМ КОДИРОВАНИЯ И ДЕКОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ

Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова

Уральский государственный педагогический университет
пр. Космонавтов, 26, Екатеринбург, Россия, 620017

В статье рассматривается проблема использования вербальных мнемотехник в когнитивных процессах обработки информации. Экспериментально выявляются универсальные и индивидуальные стратегии кодирования и декодирования с учетом продуктивности этих стратегий для хранения и воспроизведения стимульного материала.

Ключевые слова: мнемотехники, эксперимент, стратегии кодирования и декодирования информации.

Одним из приоритетных направлений психолингвистических исследований является обнаружение «внутренних», скрытых от непосредственного наблюдения условий, определяющих успешность речевой деятельности. Это процессы формирования ассоциаций, особенности воображения, связанные с обработкой, хранением и извлечением информации. Переработка информации зависит, как известно, от целого ряда факторов, среди которых можно выделить, во-первых, факторы ситуативной прагматики, такие как полезность/бесполезность информации для адресата, заинтересованность в получении и хранении новой информации; во-вторых, факторы когнитивной компетенции — сложность/легкость усвоения информации для воспринимающего; в-третьих, психологические особенности восприятия: соотношение канала передачи информации и ведущего канала ее восприятия; объем оперативной памяти и т.п.

Мнемотехники как операциональный механизм кодирования и декодирования когнитивных предположений предполагают хранение в памяти приобретенной ранее информации в такой форме, которая обеспечивает наиболее адекватное ее воспроизведение (актуализацию), в том числе и в ситуации, связанной с освоением и закреплением *нового* в процессах познавательной деятельности. В основе формирования мнемотехник лежит, таким образом, некая «ментальная структура, или организация индивидуальных знаний» [2], которая придает осмысленность переживаемому человеком опыту (как внеязыковому, так и языковому). Выведение на поверхность этих «скрытых от наблюдения» операций сознания возможно путем экспериментального исследования мнемотехник.

С этой целью нами была проведена серия экспериментов, направленных на выявление стратегий запоминания при предъявлении респондентам вербальных стимулов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о зависимости стратегий кодирования информации (на этапе ее запоминания) и декодирования (на этапе ее извлечения из памяти) как от характера предъявляемого стимула, так и от индивидуально-психологических особенностей личности.

Испытуемым предлагалось применить любой из словесных кодов шифровки предъявленных вербальных стимулов, исключая прямое повторение стимульного слова и использования однокоренных слов. Декодирование стимулов производилось на следующий день. Такая установка была связана с задачей выявить разные стратегии использования вербального кода с учетом их эффективности для запоминания и воспроизведения информации. Кроме того, предполагалось, что выбор мнемотехники в определенной степени зависит от профессиональной направленности личности: все участники эксперимента — филологи (студенты и учителя разных образовательных учреждений).

Стимульный материал в соответствии с выдвинутой гипотезой включал в себя слова и выражения с разной степенью потенциальной запоминаемости и предпочтительности определенной стратегии вербального или невербального кодирования при последующем воспроизведении соответствующих единиц: **ус** — конкретное существительное, употребляемое преимущественно во множественном числе, что усложняло задачу кодирования данного стимула для его запоминания и воспроизведения именно в заданной форме; ср. также *прядь*; *бигуди* — конкретное слово, предполагавшееся сложным для кодирования и декодирования при выборе стратегии дефинирования; *каникулы* — стимул, потенциально предполагающий воспроизведение с предъявлением в устойчивом тематическом контексте (тема школы); *вера* — абстрактное существительное, омонимичное имени собственному; *сосед* — существительное с ярко выраженной личностной доминантой восприятия (так, в ассоциативных экспериментах на данное слово нередко даются реакции, обнаруживающие референтную «привязку» стимула [1] к конкретному лицу, известному информанту); это потенциально задает выбор соответствующей мнемотехники; *на одном дыхании* — устойчивое наречное выражение с переносным значением, что затрудняет его буквальное кодирование как вербальными, так и невербальными средствами; *стунать* — глагол движения, имеющий многочисленные синонимы с разными коннотациями, что затрудняет кодирование в плане точного дефинирования обозначенного процесса, а декодирование — в плане выбора слова из имеющихся в сознании симиляров; *молиться* — глагол с сакральной семантикой, актуализирующий стереотипные представления о молитве как части религиозного ритуала; это задает возможность использования символического невербального кода (например, изображение креста и т.п.), что при декодировании часто дает когнитивный сбой в силу диффузности и многозначности символа; *теплый* — многозначное прилагательное, используемое как среднее звено в градационном ряду — при наличии синонимических и антонимических ассоциатов. Это создает трудности для использования респондентами парадигматического кода дешифровки слова.

Полученные экспериментальные результаты позволяют выделить ряд универсальных и индивидуальных стратегий кодирования и декодирования формы и содержания заданных стимулов при использовании вербальных и невербальных мнемотехник.

К числу основных *стратегий*, востребованных обследованной группой респондентов, можно отнести следующие мнемотехники.

1. Принцип «шарады».

Воспроизведение стимула обеспечивается в таких случаях его «прочитыванием» в составе слов-заместителей (где соответствующие буквенные элементы специально выделены). Например, *прядь* зашифровывается при помощи омофонического произвольного членения слова-стимула на два сегмента, к каждому из которых подбирается условный вербальный ассоциат *п'р'осто яд'*. Первый сегмент формально отождествляется с двумя начальными буквами подобранного для шифровки слова (*просто*). Второй сегмент ассоциируется с омонимичным словом *яд*. Мягкость согласных обозначается специальными значками, принятыми в фонетической транскрипции, эти же значки служат средством указания на количество «учитываемых» буквенных знаков. Ср. также игровую мнемофразу *бегу к дивану* для зашифровки слова *бигуди*. При воспроизведении («прочтении») заданного стимула учитывается омофоническое тождество начального сегмента слова *бигуди* и словоформы *бегу* + первый слог слова *диван*.

Мнемотехникой лингвистической шарады с некоторой долей условности можно считать прием «игровой транслитерации», передачи облика русского слова средствами другого языка: например, *be good* (у); слова английского языка, имеющие самостоятельное значение, омофонически воспроизводят звуковой облик слова-стимула *бигуди*.

Данный принцип не является частотным, однако популярен у некоторых респондентов-учителей и востребован в целом в филологической среде.

2. Метафорическая стратегия кодирования, основанная на опосредованном представлении стимула через образ (словесный или визуальный) и использующая в том числе креолизованный (смешанный) код. Ср., например, *каникулы* = К + (смайлик — принятое в интернет-коммуникации изображение улыбки) + Ы. Первая и последняя буквы слова *каникулы* обозначают его «границы», позволяя извлечь нужное слово из памяти, смайлик служит символической метафорой радости (эмоционального состояния, связанного у респондента с обозначаемой ситуацией); ср. *пудель* — ассоциативный заместитель слова *бигуди* (актуализирована опосредованная метафорическая связь между признаком внешнего вида собаки — *кудрявый* — и завитыми на бигуди волосами).

3. Метонимическая стратегия запоминания, основанная на отношениях смежности при подборе вербальных ассоциатов. Ср.: *морж* как ассоциативный коррелят слова-стимула *ус*. Мнемотехника позволяет при восприятии слова-заместителя извлечь из памяти вербальный стимул *ус (усы)* как указание на неперменный атрибут внешнего облика моржа; или: *казак, лицо, мужчина* → *ус*. Данная стратегия представлена в экспериментальном материале и креолизованным (вербально-символическим) кодом: так, глагол *молиться* «зашифрован» изображением креста (типичный символ веры) и словами *церковь, икона*.

4. Мотивационные перифразы как стратегия кодирования (запоминания) и декодирования вербального знака. Данная мнемотехника основана на описании значения вербального стимула через отсылку к его внутренней форме (объяснение через мотиватор или через однокоренное слово): *sosед* = тот, кто живет по *sоседству*; человек, живущий в соседней квартире; *молиться* = совершать (произно-

силь) молитву; имя женщины, связанное с *доверием* (слово-стимул *вера*). Особый случай представляет мнемотехника мотивационной рефлексии через обращение к этимологии слова: например, *собачьи дни* (= каникулы), ср. каникулы, восходящее к лат. *canicula* «собачка», *dies caniculāgis* — буквально «собачьи дни» [5]. Данная мнемотехника использована одним из респондентов — учительницей, которая приводила соответствующий комментарий на уроке русского языка.

5. Запоминание и воспроизведение слова в опоре на его устойчивую сочетаемость. Так, синтагматические корреляты *китовый*, *золотой* были использованы испытуемыми для кодирования слова *ус* (заметим, что сама форма единственного числа прилагательных указывает именно на слово-стимул *ус*, а не *усы*). Особо применительно к данному слову отметим мнемотехнику использования незаконченного фразеологизма, в состав которого входит заданный стимул: *наматать на... (ус)*.

6. Мнемотехника, основанная на актуализации типичных (тематически или ситуативно связанных со стимулом) вербальных ассоциатов, однозначно прогнозирующих извлечение из памяти нужного слова: например, *зимние*, *летние*, *осенние*, *весенние* ... (каникулы). Эта стратегия верифицирована данными обратных ассоциативных экспериментов (от реакции к стимулу), когда предъявление наиболее частотных ассоциатов на какое-либо слово позволяет опознать стимул, где реакции *весенние*, *осенние*, *зимние*, *летние* приводятся как первые на стимул *каникулы*) [4]. В качестве мнемонического средства могут выступать и устойчивые ассоциаты эмоционально-оценочного характера. Например, *ура!* — на слово *каникулы*. В Русском ассоциативном словаре [4] данная ассоциативная связка отмечена как частотная.

7. Популярной мнемотехникой является парадигматическая стратегия, основанная на синонимических и антонимических заменах слова-стимула. Ср. прилагательные *негорячий*, *нехолодный*, позволяющие информантам извлечь из памяти слово-стимул *теплый*. Для кодирования слова *теплый* использовались также ассоциаты *холодный*, *горячий*, однако в таких случаях при припоминании стимула наблюдалось его неточное воспроизведение (очевидно, из-за того, что *теплый*, занимая срединное положение между антонимами *холодный* — *горячий*, не соотносится ни с одним из них как однозначный «опозит» (термин А.А. Залевской). Это делает затруднительным его безошибочное извлечение из памяти (без смещения в сторону одного из крайних членов ряда). Так, например, мнемофразы *находящийся в состоянии нехолодном* и *антоним к холодный* при декодировании дали вместо ожидаемого слова-стимула *теплый* лексему *горячий*. В то же время мнемофраза *менее горячий*, учитывающая градуальный характер обозначенного прилагательным признака, обеспечила правильный результат — воспроизведение стимула *теплый*.

Синонимические замены могут выступать как способ запоминания не только отдельных слов, но и фразеологизмов. Например, фраза *на одном дыхании* кодируется однословными синонимическими ассоциатами *легко*, *быстро*, *увлеченно*.

Стратегия подбора *антонимов* как мнемотехника встретила в нашем экспериментальном материале лишь в двух вариантах кодирования предложенных слов-

стимулов, что позволяет сделать предварительный вывод о ее меньшей продуктивности по сравнению с подбором синонимов: на стимул *каникулы* приведен вариант кодирования: *антоним учебы в школе*; на стимул *вера* — ассоциат *безверие*. Использование антонимических замен как вариант мнемотехники, очевидно, эффективно только в случаях четкого бинарного противопоставления значений соответствующих лексем (*день* — *ночь* и т.п.).

К парадигматическому типу мнемотехник можно отнести и паронимастическое кодирование стимула: *прятки* — ассоциат на стимул *прядь* (ср. омофонию *прятки* со словом *прядки*).

8. Мнемотехника дефинирования, основанная на разных стратегиях толковании значения слова-стимула). Такие толкования (в частности, по данным полученной экспериментальной выборки) отражают обыденные, эмпирические (часто ситуативные) представления говорящих об обозначаемом (в том числе возрастные, профессиональные, гендерные и т.п. «стереотипы»): например, *балдеж для детей между четвертями* (= каникулы); *у мужчин под носом* (= ус); *у женщин на голове для прически* (= бигуди); *осторожно идти по стеклу, важно идти* (= ступать); *частичка волос для косички* (= прядь); *обращаться к Богу в церкви* (= молиться); *тот, кто сидит со мной за партией по отношению ко мне* (= сосед).

Особую группу составляют мнемотехники дефинирования фразем, которые строятся на толкованиях, учитывающих переносное значение таких выражений, или имеют буквальный характер: ср. *быстро, без запинки сделать что-нибудь; легко выдохнуть* — толкования фраземы *на одном дыхании*. В экспериментальном материале отмечена также стратегия замены фраземы междометием *ах!* (как обозначения вдоха/выдоха).

9. Стратегия введения запоминаемого (кодированного в памяти) слова в «наглядно-действенную ситуацию» [3] в виде индивидуальных ассоциатов, понятных только самому испытуемому: *читала Сартра, написал «Архипелаг ГУЛАГ»* (ассоциаты к фраземе *на одном дыхании*). В данном случае проявленной оказывается филологическая компетенция респондентов. Ср. также: *дрель, забор, Владимир Кириллович, Матвей, тетя Галя, дедушка с третьего этажа* — ассоциаты на слово-стимул *сосед*.

10. Стратегия кодирования слова или выражения через ассоциацию с прецедентным текстом (в широком смысле этого слова). При этом используются разные приемы актуализации связи прецедентного выражения и слова-стимула: *В нашем доме поселился замечательный...* (сосед) — слова из известной песни; ..., *Надежда, Любовь* (на место многоточия должно быть поставлено стимульное слово *вера*, в данном случае омонимически ассоциируемое с именем собственным; прецедентность имен *Вера, Надежда, Любовь* обусловлена христианским сюжетом); *Как убить ... (им. пад.)* — ассоциат к слову-стимулу *сосед*, отсылающий (по объяснению информанта) к названию компьютерной игры «Как достать соседа» (указанный в скобках падеж позволяет скорректировать грамматическую форму при извлечении из памяти стимульного слова). В большинстве таких прецедентных «перекодировок» слова-стимула использована мнемотехника прогнозируемого завершения фразы. Отмечен один случай игровой интерпретации при таком «до-

страивании»: *На заре ты ее не буди ...* (ассоциат на слово-стимул *бизуди*, поддерживающий заданный стимул шуточной паронимастической рифмой).

Обобщая сказанное, заметим, что при отсутствии жесткой установки на использование только вербального кода для запоминания слов-стимулов в большинстве случаев он все же оказался преобладающим в выборе мнемотехник, что, возможно, связано с профессиональным и возрастным составом респондентов, а также с самим стимульным материалом: очевидно, усвоение и переработку вербальной информации для запоминания респондентам-филологам (студентам и учителям) легче фиксировать в сознании также в вербальной форме. Операциональная активность использования респондентами вербальных мнемотехник (стратегий) связана с лингвистической компетенцией и развитостью словесно-логического мышления.

Подводя итоги проведенного экспериментального исследования мнемотехник, можно отметить, что стратегии кодирования и декодирования вербальной информации зависят в первую очередь от ассоциативного контекста, в который погружается слово, пропущенное сквозь фильтры социальных и индивидуальных стереотипов обыденного сознания. Выбор вербальной мнемотехники во много определяется абстрактностью или конкретностью заданного словесного стимула. Известно, что усвоение (и соответственно, запоминание) конкретной лексики (например, в онтогенезе, а также при изучении иностранного языка) основано на соотношении с определенным предметным эталоном или конкретно-действенной операцией с предметом. Усвоение абстрактных слов (в силу невозможности оперирования предметными эталонами) опрокинуто в ситуативный контекст и/или опирается на абстрактно-логическую категоризацию.

Экспериментальные исследования мнемотехник позволяют углубить представление об устройстве ментального лексикона и роли ассоциативных связей (вербального и невербального характера) в организации репродуктивной и продуктивной речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры). АДД. — М., 1996.
- [2] Лефрансуа Ги. Практическая и прикладная, педагогическая психология. — М., 2002.
- [3] Лурия А.Р. Язык и сознание. — М., 2001.
- [4] Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т. II. От реакции к стимулу / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. — М., 2002.
- [5] Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. — М., 1994.

LITERATURA

- [1] Gridina T.A. Associativnyj' potencial slova i ego realizacija v rechi (yavlenie yazy'kovoj igry). ADD. — M., 1996.
- [2] Lefransua Gi. Prakticheskaya i prikladnaya, pedagogicheskaya psixologiya. — M., 2002.
- [3] Luriya A.R. Yazyk i soznanie. — M., 2001.

- [4] Russkij associativnyj slovar'. V 2 t. T. II. Ot reakcii k stimulu / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.A. Ufimceva, Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov. — M., 2002.
- [5] *Shanskij N.M., Bobrova T.A.* E'timologicheskij slovar' russkogo yazy'ka. — M., 1994.

**VERBAL MNEMONICS AS A MECHANISM
FOR ENCODING AND DECODING INFORMATION
(experimental data)**

T.A. Gridina, N.I. Konovalova

Ural State Pedagogical University
Kosmonavtov Ave., 26, Yekaterinburg, Russia, 620017

The article deals with the problem of using the verbal mnemonics in the information processing: experimentally identified universal and individual strategies of encoding and decoding with the productivity of these strategies for the storage and playback of the stimulus material.

Key words: mnemonics experiment, encoding and decoding information strategy.

РУССКАЯ КУЛЬТУРА И ЛИТЕРАТУРА: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

АЛЕКСАНДР ТВАРДОВСКИЙ И ЛИТЕРАТУРА ОРЛОВСКОГО КРАЯ

С.Р. Туманова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье впервые рассматриваются вопросы взаимодействия художественных миров А.Т. Твардовского и писателей Орловского края. Близость к мировосприятию И.А. Бунина, интерес к творчеству И.С. Тургенева позволяют говорить о глубине творческих связей Твардовского с писателями Орловщины в понимании смысла жизни, в ощущении природы, в любви к малой родине и ее природе.

Ключевые слова: И.А. Бунин, И.С. Тургенев, малая родина, природа, жизнь, смерть, детали, звуки, запахи, язык, философия.

Жизнь и творчество Александра Трифоновича Твардовского многими своими сторонами перекликаются с жизнью и творчеством писателей разных времен, различных творческих устремлений. С одними жизнь сводила его лично, с другими он не мог встретиться по причине их несовпадения во времени, однако относился к ним с большим интересом, с третьими он был близок духовно всю жизнь. Особое место в этом ряду занимают писатели Орловщины.

Иван Алексеевич Бунин, как известно, своим отзывом о поэме «Василий Теркин» утвердил Твардовского в русской литературе. Вот что пишет он Н.Д. Телешову 10 ноября 1947 года: «...я только что прочитал книгу А.Т. Твардовского („Василий Теркин“) и не могу удержаться — прошу тебя, если ты знаком и встречаешься с ним, передать ему при случае, что я (читатель, как ты знаешь, придирчивый, требовательный) совершенно восхищен его талантом, — это поистине редкая книга: какая свобода, какая чудесная удаля, какая меткость, точность во всем и какой необыкновенно народный, солдатский язык — ни сучка, ни задоринки, ни единого фальшивого, готового, то есть литературно-пошлого слова! Возможно, что он останется автором только одной такой книги, начнет повторяться, писать хуже, но даже это можно будет простить ему за „Теркина“» [1. С. 282].

Духовное родство Твардовского с таким писателем, как Бунин, мы обнаруживаем в глубинных основах их жизненной философии. Не случайно на протяжении всей жизни Твардовский обращается и к творчеству, и к эпистолярному, пуб-

лицистическому, мемуарному наследию этого писателя. В «Рабочих тетрадах» мы находим россыпи прямых и косвенных высказываний о личности и творчестве Бунина. Известно и не один раз высказанное Твардовским сожаление о том, что он не ответил Бунину: «Он мне словно с того света прислал привет, — говорил Александр Трифонович, а я по какой-то непостижимой причине словом ему в ответ не обмолвился», — вспоминал А.И. Кондратович [2. С. 244].

Это упущение Твардовский восполнил тем, что посвятил Бунину одну из своих самых значительных и объемных критических работ — статью «О Бунине», история написания которой отражена в «Рабочих тетрадах» и может составить основу для отдельного исследования. Она была написана и опубликована в 1965 году сначала в журнале «Новый мир» № 7, а затем в качестве предисловия к собранию сочинений Бунина в девяти томах в первом томе, вышедшем в том же 1965 году.

Твардовский высоко ценил творчество Бунина и открыто признавал его влияние на свое творчество: «В моей собственной работе, — писал он, — я многим обязан И.А. Бунину, который был одним из самых сильных увлечений моей юности» [3. С. 59]. Можно вспомнить и те усилия, которые предпринимал Твардовский для возвращения наследия Бунина из эмиграции. Подробно об этом пишет А.К. Бабореко в книге воспоминаний «Дороги и звоны»: «Твардовский вложил немало своих сил и своего ума» [4. С. 98].

Оказывается близок Твардовскому Леонид Николаевич Афонин — писатель, литературовед, театральный критик. По крайней мере, два года они были однокашниками по учебе в Московском институте истории, философии и литературы — знаменитом ИФЛИ, который был одним из самых престижных вузов Москвы того времени. В 1936 году Твардовский стал студентом ИФЛИ, куда перевелся на четвертый курс с третьего курса Смоленского педагогического института и окончил его в 1939 году. Афонин ценил и любил Твардовского. Особенно драгоценно, что рассказ «Когда вы будете в Спасском...» о малой родине Тургенева — Спасском-Лутовинове — Леонид Николаевич начал словами Твардовского о родине большой и малой: «Вспомните, — пишет Афонин, — глубоко верное, согретое теплотой патриотизма суждение Александра Твардовского „О родине большой и родине малой“: „У большинства людей, — писал великий поэт, — чувство родины в обширном смысле, — родной страны, Отчизны — дополняется еще чувством родины малой, первоначальной, родины в смысле родных мест, отчих краев, района, города или деревушки. Эта малая родина со своим особым обликом, со своей — пусть самой скромной и непритязательной — красотой предстает человеку в детстве, в пору памятных на всю жизнь впечатлений ребяческой души, и с нею, этой отдельной и личной родиной, он приходит с годами к той большой родине, что обнимает все малые и — в великом целом своем — для всех одна.

Для всякого художника, в особенности художника слова, писателя, наличие этой малой, отдельной и личной родины имеет огромное значение...

В творениях подлинных художников мы безошибочно распознаем приметы их малой родины. Они принесли с собой в литературу свои донские, орловско-курские, тульские, приднепровские, волжские и заволжские, степные и лесостеп-

ные, уральские и сибирские родные места. Они утвердили в нашем читательском представлении особый облик этих мест и краев, цвета и запахи их лесов и полей, их весны и зимы, жары и метели, отголоски их исторических судеб, отзвуки их песен, своеобразную прелесть иного местного словечка, звучащего отнюдь не в разладе с законами единого великого языка“» [5. С. 5].

Твардовский не оставил без внимания и творчество Ивана Сергеевича Тургенева. В «Рабочих тетрадях» Твардовского, которые он вел всю жизнь, можно найти размышления о Тургеневе и его произведениях.

Так, в размышлениях о своем 50-летию (Твардовский был очень чувствителен ко всему, что касается возраста, времени, смерти) он вспоминает слова Тургенева о том, что «после 50 лет, в сущности, живешь уже в осажденной крепости, которая так или иначе должна быть не в далеком будущем сдана». Развивая этот образ, Твардовский высказывает мысль о том, что «его и нет, такого времени, когда крепость не осаждена» [6. С. 186] «Думайте о том, как отредактироваться, округлиться, по одежке протягивать ножки», — говорит он, хотя и как всегда с иронией, о напряженности жизни, о необходимости постоянной защиты не только своего возраста, но и своих убеждений. И это свидетельство того, как внимательно относился Твардовский не только к художественному творчеству Тургенева, но и к его внутреннему миру.

Твардовский в своих дневниках часто упоминает «Записки охотника». Одна из сторон этой книги оценивалась им в связи с анализом жанра рассказа у Бунина. Отдавая должное Бунину «в развитии им и доведении до высокого совершенства чисто русского и получившего всемирное признание жанра рассказа или небольшой повести», особенно в том, пишет он, что, «возникнув из живой жизни, конечно, преображенной и обобщенной творческой мыслью художника, эти произведения русской прозы в своих концовках стремятся как бы сомкнуться с той же действительностью, откуда вышли, и раствориться в ней, оставляя читателю широкий простор для мысленного продолжения их, для додумывания, „доследования“ затронутых в них человеческих судеб, идей и вопросов», он признает „ближайшим классическим образцом его“ „Записки охотника“» [6. С. 186]. Здесь надо сказать о том, что это была проблема не только жанра рассказа. Произведения самого Твардовского, как прозаические, так и стихотворные, представляют образцы такого растворения в жизни. Вспомним еще раз восторженные слова Бунина: «...какой необыкновенно народный, солдатский язык». То же можно сказать о поэме «Дом у дороги», которая своей незавершенностью сюжета выводит повествование в живую жизнь, и о медитативной, философской поздней лирике, которая становится потоком сознания, вытекающим из жизни и возвращающимся в нее, но при этом обогащенным душой поэта.

Твардовский прямо говорит о значении «Записок охотника» не только как художественного произведения, но и как свидетельства своего времени: «Непреодоляющая художественная ценность „Записок охотника“, — утверждает он, — в том, что автор в них менее всего рассказывает о собственно охотничьих делах и не ограничивается описаниями природы. Чаще всего только по возвращении с охо-

ты — на ночлеге — или по пути на охоту происходят те встречи „охотника“ и волнующие истории из народной жизни, которые стали таким незаменимым художественным документом целой эпохи» [3. Т. 5. С. 83].

Твардовский, как известно, высоко ценил возможности русского языка и сам был носителем прекрасной речи, выливавшейся в стихи. И в шутку и всерьез напишет он в последних строках своей великой поэмы «Василий Теркин»:

Пусть читатель вероятный
Скажет с книжкой в руке:
— Вот стихи, а все понятно
Все на русском языке... [7. Т. 2. С. 33].

В статье о Бунине Твардовский отдает дань уважения писателям Орловщины: «Бунин родился, вырос и определился как художническая натура „в том плодородном Подстепье, где древние московские цари, в целях защиты государства от набегов южных татар, создавали заслоны из поселенцев различных русских областей, где благодаря этому образовался богатейший русский язык и откуда вышли чуть не все величайшие русские писатели во главе с Тургеневым и Толстым“», — цитирует он «Автобиографические заметки» Бунина [3. Т. 5. С. 82]. И далее: «Язык Бунина это язык, сложившийся на основе орловско-курского говора, разработанный и освященный в русской литературе целым созвездием писателей — уроженцев этих мест. Язык этот не поражает нас необычностью звучания — даже местные слова и целые выражения выступают в нем уже узаконенными, как бы искони присущими русской литературной речи. И мы, читатели, уроженцы иных областей, обычно с трудом расстающиеся с привычными с детства словечками и предложениями родных мест и с неприязнью относящиеся к замене их иными, порожденными в другой языковой стихии, легко принимаем особенности речи Бунина, густо, как у Тургенева и у Толстого, пересыпанной областническими словами» [3. Т. 5. С. 96].

Но более всего сближает великих писателей то самое чувство родины, о котором они писали и которое было заложено в их произведениях, дневниках и письмах. И прежде всего в изображении природы. Они умели проникать в ее тайны, и тогда образы природы сливались с образом родины.

Мы помним знаменитые строчки из повести Тургенева «Ася» о запахе конопли, вызвавшем у героя глубокое чувство тоски по родине: «Помнится, я шел домой, ни о чем не размышляя, но с странной тяжестью на сердце, как вдруг меня поразил сильный, знакомый, но в Германии редкий запах. Я остановился и увидел возле дороги небольшую грядку конопли. Ее степной запах мгновенно напомнил мне родину и возбудил в душе страстную тоску по ней.

Мне захотелось дышать русским воздухом, ходить по русской земле. „Что я здесь делаю, зачем таскаюсь в чужой стороне, между чужими?“ — воскликнул я, и мертвенная тяжесть, которую я ощущал на сердце, разрешилась внезапно в горькое и жгучее волнение» [8. Т. 7. С. 85].

Такое глубокое восприятие природы было свойственно и Твардовскому.

В первые дни Великой Отечественной войны (а Твардовский выехал по назначению из Москвы 25 июня вместе с другими писателями в качестве литератора

редакции газеты Киевского Особого военного округа «Красная Армия») Твардовского волновало несоответствие, контраст между красотой и покоем природы и жестокостью войны, контраст между жизнью и смертью: с одной стороны, беженцы, судьба которых неизвестна и, скорее всего, жестока, с другой — поля цветущей пшеницы: «Как поразил меня запах в открытом поле, вдалеке от каких-либо садов или пчельников, — густой медовый запах, исподволь сдобренный еще чем-то вроде мяты» [3. Т. 4. С. 230]. Можно отметить, что даже слово «поразил», которое использует Твардовский для того, чтобы передать свои ощущения, совпадает с тургеневским.

Твардовский у Бунина также отмечает «обонятельное впитывание мира в себя». «О запахах в стихах и прозе Бунина, — отмечает он, — стоило бы написать отдельно и подробно — они играют исключительную роль среди других его средств распознавания и живописания мира сущего, места и времени, социальной принадлежности и характера изображаемых людей» [3. Т. 5. С. 87]. Одним из самых любимых Твардовским рассказов Бунина были «Антоновские яблоки»: «Исключительно „душистый“, элегически-раздумчивый рассказ „Антоновские яблоки“ как бы непосредственно навеян автору запахом этих плодов осеннего сада, лежащих в ящике письменного стола в кабинете с окнами на шумную городскую улицу. Он полон этих яблочных запахов «меда и осенней свежести» и поэзии прощания с прошлым, откуда лишь доносится старинная песня подгулявших „на последние деньги“ обитателей степных захолустных усадеб» [3. Т. 5. С. 87]. В одном из своих стихотворений Твардовский вспоминает этот образ с целью усиления контраста доброй осени и страшного события: вхождения наших войск в Чехословакию в 1968 году, о котором он много и тяжело думал в эти дни.

В чем хочешь человечество вини
И самого себя, слуга народа,
Но ни при чем природа и погода:
Полны добра перед итогом года,
Как яблоки антоновские, дни.

Безветренны, теплы — почти что жарки,
Один другого краше, дни-подарки
Звенят чуть слышно золотом листвы
В самой Москве, в окрестностях Москвы
И где-нибудь, наверно, в пражском парке.

Перед какой безвестною зимой
Каких еще тревог и потрясений
Так свеж и ясен этот мир осенний,
Так сладок каждый вдох и выдох мой? [7. Т. 3. С. 198].

Для Твардовского важно, что «Бунин, — как он пишет, — слышит и запоминает еще множество запахов, свойственных, так сказать, историческому времени, эпохе. Это запахи веничков из перекасти-поля, которыми в старину чистили платье; плесени и сырости нетопленного барского дома; курной избы; серных спичек и махорки: вонючей воды из водовозки; москательных товаров, ванили и рогожи в лав-

ках торгового села; воска и дешевого ладана; каменноугольного дыма в хлебных степных просторах, пересеченных железной дорогой... А за выходом из этого деревенского и усадебного мира в города, столицы, за границы и далекие экзотические моря и земли — еще множество других разительных и памятных запахов» [3. Т. 5. С. 87].

Еще одна особенность поэтики Бунина, близкая Твардовскому, отмечается им в статье: «По части красок, звуков и запахов, «всего того, — выражаясь словами Бунина, — чувственного, вещественного, из чего создан мир», предшествующая и современная ему литература не касалась таких, как у него, тончайших и разительнейших подробностей, деталей, оттенков» [3. Т. 5. С. 86]. Известна зоркость поэтического взгляда и самого Твардовского.

Вспомним хотя бы описание из поэмы «Дом у дороги», которое служит контрастом трагедии начавшейся войны:

Трава была травы добрей —
Горошек, клевер дикий,
Густой метелкою пырей
И листья земляники.

И ты косил ее, сопя,
Кряхтя, вздыхая сладко.
И сам подслушивал себя,
Когда звенел лопаткой.

Таков завет и звук таков,
И по косе вдоль жала,
Смывая мелочь лепестков,
Роса ручьем бежала.

Покос высокий, как постель,
Ложился, взбитый пышно,
И непросохший сонный шмель
В покосе пел чуть слышно [7. Т. 2. С. 337].

Твардовский видит особый смысл в вечности природы и в самом природном цикле: «Из всех ценностей того уходящего мира оставалась прелесть природы, менее заметно, чем общественная жизнь, изменяющейся во времени и повторяемостью своих явлений создающей иллюзию „вечности“ и непреходящести, по крайней мере, хоть этой радости жизни. Отсюда — особо обостренное чувство природы и величайшее мастерство изображения ее в поэзии Бунина» [3. Т. 5. С. 85].

Философские размышления Твардовского, особенно последних лет, о смысле жизни и смерти, о роли памяти также связаны с мыслями о творчестве Бунина. Важной частью творчества Твардовского становится мотив памяти, который не только воплощается в его стихах о войне, но и постоянно присутствует в лирических размышлениях о детстве, о прожитой жизни и связанных с ними образах природы. «Бунин, — пишет он, — не просто мастер необычайно точных и тонких запечатлений природы, он великий знаток „механизма“ человеческой памяти, в любую пору года и в любом нашем возрасте властно вызывающий в нашей душе

канувшие в небытие часы и мгновения, сообщающий им новое и новое повторное бытие и тем самым позволяющий нам охватить нашу жизнь на земле в ее полноте и цельности, а не ощущать ее только быстрой, бесследной и безвозвратной пробежкой по годам и десятилетиям...» [3. Т. 5. С. 86].

Перечисляя все те образы, которыми так насыщены художественные произведения Бунина, Твардовский завершает размышления: «Все это приобретает для нас натуральность и остроту лично пережитых мгновений, щемящей сладости личного воспоминания» [3. Т. 5. С. 85]. И, что еще более важно, делает вывод о смысле человеческой жизни: «Собственно, с этой способности к таким мгновенным, но памятным переживаниям начинается человек с его способностью любви к жизни и к людям, к родной земле и самоотверженной готовностью сделать для них что-то нужное и хорошее» [3. Т. 5. С. 86].

Твардовский писал статью о Бунине в тяжелый период своей жизни. 1965 год был годом подведения итогов десятилетней деятельности журнала «Новый мир» и все усиливавшихся гонений на журнал, это был и год смерти матери Твардовского. Его записи в «Рабочих тетрадях» поражают мужеством и силой жизни и пониманием своего предназначения, и глубиной страдания. «Понедельник, — пишет он, — день, когда предположительно должно быть известно, что со статьей, с ж<урналом>, со мной и др.» [9. С. 306].

Потрясает следующая за этим запись: «Все нависло — должно рухнуть в том или ином смысле. — Читаю Бунина» [9. С. 306]. В этом и неразрывная связь Твардовского с любимым писателем, о котором он думает всю жизнь.

«Мы слышим в вечности друг друга и различаем голоса», — напишет Твардовский о духовной связи со всеми настоящими и будущими поколениями.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Литературное наследство. Т. 84. Кн. 1. — М., 1973. — С. 637 [Цит. по кн.: Романова Р.М. Александр Твардовский. Труды и дни. — М., 2006.
- [2] Кондратович А.И. «Ровесник любому поколению». — М., 1984.
- [3] Твардовский А.Т. О Бунине // Собр. соч. в 6 т. Т. 5. — М., 1976.
- [4] Бабореко А.К. Дороги и звоны. — М., 1993.
- [5] Афонин Л.Н. Рассказы литературоведа. — Тула, 1979.
- [6] Твардовский А.Т. Из рабочих тетрадей (1953—1960) // Знамя. — 1989. — № 9.
- [7] Твардовский А.Т. Собр. соч. в 6 т. — М., 1976.
- [8] Тургенев И.С. Ася // Собр. соч. в 28 т. — М.; Л., 1964.
- [9] Твардовский А.Т. Новомирский дневник. В 2 т. Т. 1: 1961—1966. — М., 2009.

LITERATURA

- [1] Literaturnoe nasledstvo. T. 84, kn. 1. — M., 1973. — S. 637 [Tsit. po kn.: Romanova R.M. Aleksandr Tvardovskij. Trudy i dni. — M., 2006.
- [2] Kondratovich A.I. «Rovesnik lyubomu pokoleniyu». — M., 1984.
- [3] Tvardovskij A.T. O Bunine // Sobr. soch. v 6 tt. — M., 1976.
- [4] Baboreko A.K. Dorogi i zvony. — M., 1993.
- [5] Afonin L.N. Rassказы literaturoveda. — Tula, 1979.

- [6] *Tvardovskij A. T. Iz rabochikh tetradj (1953—1960) // Znamya. — 1989. — № 9.*
[7] *Tvardovskij A. T. Sobr. soch. v 6 t. — M., 1976.*
[8] *Turgenev I. S. Asya // Sobr. soch. v 28 t. — M.; L., 1964.*
[9] *Tvardovskij A. T. Novomirskij dnevnik. V 2 t. T. 1: 1961—1966. — M., 2009.*

ALEXANDER TVARDOVSKY AND THE ORYOL REGION LITERATURE

S.R. Tumanova

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

The article suggests the first discussion of the issues of interaction between the art world of A.T. Twardowski and that of the Oryol region writers. Closeness to the world view of I.A. Bunin, creativity I.S. Turgenev allows to talk about the depth of creative ties between A.T. Twardowski and the Orel region writers in understanding the meaning of life, the feeling of nature, love to the small native land and its nature.

Key words: I.A. Bunin, I.S. Turgenev, small Motherland, nature, life, death, details, sounds, smells, language, philosophy.

К ВОПРОСУ О САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПИСАТЕЛЯ В ИНТЕРВЬЮ

В.В. Кочергина, И.А. Кочергина

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Интервью писателя — всегда интерпретация его творчества. Это интересно и автору, и читателю. Исследуя проблему самоидентификации писателя, авторы статьи анализируют различные подходы к диалогу с писателем, где целью разговора-интервью является самораскрытие творческой личности.

Ключевые слова: самоидентификация, интервью, творческая личность, методология, рефлексия, творческая мастерская, автомиф, имитация диалога.

Вопросом самоидентификации личности изначально занимались философы, психологи и социологи, в настоящее время данная проблема находится главным образом в фокусе исследовательского интереса лингвокультурологии, а также филологии. Термин «самоидентификация» заимствован из психологии и понимается как процесс соотнесения «себя с собой», в результате которого формируются представления о себе как о самотождественной, цельной и уникальной личности. «Отмечается, что данный процесс обусловлен влиянием экономических, политических, социальных факторов, а также национально-культурным самоопределением целой нации» [6. С. 67]. «В социологии под самоидентификацией принято понимать отождествление себя с определенной социальной группой, образом, архетипом и т.д., например, я — писатель, я — отец, я — человек, в лингвокультурологии — это процесс достижения тождества с собой, или самоотождествление» [7. С. 29].

В вопросе самоидентификации интервью — это презентация себя как личности. Методологической основой для определения самоидентификации писателя можно считать работу С.Н. Есина «Писатель в теории литературы: проблема самоидентификации», в которой он детально анализирует разные подходы к самоидентификации различных писателей (начиная с Августина Блаженного, Ж.-Ж. Руссо и заканчивая современными писателями). «Писатель — некая сущность, которую нужно выделить и охарактеризовать как-то помимо биографических данных, характеристики обыденных, эмоциональных и других проявлений конкретного писательского дара... Подобного рода самоанализ следует выделить в особую проблему и определить ее термином, подчеркивающим специфическую направленность, векторность самоанализа, осуществляемого писателем как писателем. Таким термином вполне закономерно становится писательская самоидентификация» [1. С. 22].

Таким образом, С.Н. Есин «делает попытку» (по его собственному замечанию) вывести определение писательской самоидентификации в собственном писательском тезаурусе.

«Писательская самоидентификация, — пишет С.Н. Есин, — это зафиксированная в тексте рефлексия писателя над своей особостью: кто я? каков мир? какое место я в нем занимаю? и какое среди людей? что я им хочу сказать? в чем мой талант? каково мое отношение к слову и к литературе? как я вижу, слышу, чувствую, мыслю? и какими способами перевожу это в слова и в произведения? чем отличаюсь от других писателей? что меня с ними сближает? писательство — это какая-то отдельная сущность во мне (чужой голос — Бога, дьявола, вселенной) или моя неотъемлемая часть? в чем моя писательская сила? слабость? и смогу ли...» [1. С. 9]. «... Специфика писательской самоидентификации не сводится только к содержанию — рефлексии над особенностями дара словесного творчества, но имеет отношение и к форме — письменной фиксации этой рефлексии. Потому что иначе, без перевода с языка мыслей и ощущений на язык словесных формул, она малодоступна размышляющему и вовсе недоступна для исследования... Применительно к фигуре писателя в теории литературы такая самоидентификация позволяет раскрыть бытие писателя в писателе» [1. С. 17]. Итак, у С.Н. Есина приводятся довольно подробные и конкретные рассуждения о понятии «писательская самоидентификация» в собственно писательском творчестве. Это, безусловно, большое и важное исследовательское направление в литературоведении.

Но напрашивается вопрос: а возможно ли в процессе беседы с писателем, т.е. в интервью, достичь самораскрытия его личности и творческой мастерской на таком уровне и глубине, которые позволили бы говорить о самоидентификации писателя? Конечно, вряд ли можно вести речь об этом факте как о чем-то само собой разумеющемся. Далеко не каждый писатель способен раскрыть себя перед читателем, обнажить свою душу, пустить в творческую мастерскую. Более того, скорее речь стоит вести об единичных примерах такого самораскрытия. Безусловно, такое явление не может быть типичным, ибо писатель в сущности своей — «сказочник» (по словам Бориса Хазанова), его произведения — «...сотворение мифа о жизни...» [8. С. 36].

Что же необходимо знать интервьюеру при подготовке к беседе с писателем? Какие глубинные сведения о психологии творческой личности и собственно личности писателя важно постичь интервьюеру, прежде чем решиться на «самоидентификационное» интервью?

Обратимся к примеру: интервью с Умберто Эко (2001). Журналист задает вопрос из разряда вопросов «в лоб»:

— А Вы нравитесь себе самому?

— Нет, мне мое лицо не нравится, больше Ваше. Мне всегда больше нравились другие [9. С. 47].

— Слово, которое Вам нравится.....

— Сигарета. Быть может, она убьет меня, но она помогает мне пережить интервью.

— Тогда закурю и я, сеньор Эко, Эко... Откуда идет это Эко?

— Мой друг нашел список высказываний, которые... использовались иезуитами, для того чтобы дать имя найденышам. Одно из них было “*excelsis oblatos*”, что означает дар неба, отсюда и происходит Эко — имя, которое дали моему деду, поэту-трубадуру, без отца. Значит, и я дар неба, который, полагаю, люди смогут оценить [2. С. 35].

Подобный стиль интервьюирования, думается, способен «расположить» к себе собеседника, привести к свободному общению, искренности, «свойскости», простоте и доверительности. За обыденными на первый взгляд словами кроется глубинное содержание разговора. В характере писателя (имеются в виду его профессиональные свойства) всегда есть желание что-то узнать о себе. Как это делается? Наверное, уже не требует доказательства, что писатель не просто «списывает» мир и все окружающее, ведь практически и списать-то невозможно, потому что прикосновение к слову, расстановка слов в определенном порядке уже несет некий субъективный смысл. Творчество писателя базируется на соединении его собственных сновидений и обрывков той объективной реальности, которую ему удалось охватить, — реальности, прошитой фантазиями. По своему характеру и образу деятельности писатель склонен к рефлексии, к излишним вопросам не только относительно самой материи, не только относительно словесной данности, но и по поводу того, из чего эта данность состоит и как эта данность трансформируется в процессе творчества. Обычно писатель остро ощущает собственное творчество, позывы к нему и мотивы, которые он сам не всегда может обосновать. Почему так или иначе? Что диктует тот или иной эпитет?.. Писатель рано задает себе вопрос: как это все получается? Всем известно хрестоматийное замечание Анны Ахматовой: «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда, как подорожник у забора, как лопухи и лебеда...» Но ведь не только из сора. В строительство идет и философия, и последние достижения филологии, и отголоски политических дискуссий, и художественных мнений, наконец, даже ошибки и оговорки жизни могут стать определенными ходами и ступенями творчества.

Есть суждения некоторых писателей о «кухне» своего творчества, которое предполагает всегда особое знание писателя-теоретика и имеет определенное значение и для науки, и для литературы. «Никогда не принимайте на протокольную веру ничего из того, что описывает писатель... Не путайте его с журналистом, — предостерегает Дина Рубина, — ...художественную ткань надо трогать осторожно. Она расползается при вынесении из контекста... И никогда не считайте, что писатель описывает свою жизнь...» [5. С. 19—20]. В одном из последних интервью Дина Рубина продолжает эту тему. Вот пример из интервью «ЛитАкадемии» от 31 января 2011 года:

Корр. — Как Вы считаете, имеет ли значение натура писателя, его характер? Иными словами, можно ли быть плохим, злым человеком в жизни и успешным, читаемым, любимым публикой автором?

Д.Р. — Сколько угодно! Никто из писателей не был душкой. И работа вредная, и талант благодушествовать не велит, и писательское зрение достается обычно людям острым и не добреньким. Помните, у Набокова: «Господин со слишком добрыми для писателя глазами»? Никто из известных русских писателей не был так называемым «хорошим человеком» — в общепринятом смысле этого понятия. Издержки профессии [4. С. 19].

И еще — о самоидентификации «я — писатель» в этом же интервью:

Корр. — Как вы ощутили себя настоящим писателем?

Д.Р. — ...Тут ведь совершенно неважно — понимает ли что-то автор о «качестве» своей литературы, или нет. Если он считает, что должен писать всегда, что бы ни

случилось, будут или не будут печатать его произведения, значит, он решил, что его профессия — писатель [5. С. 21—22].

Чрезвычайно интересной представляется манера интервьюирования с целью самораскрытия конкретного автора у Юрия Нагибина. Безусловно талантливый писатель сам по себе, Ю. Нагибин был и талантливейшим журналистом. Его «Голландия Боба ден Ойла» являет собой образец публицистического портрета совсем «необщительного» писателя. Поставив цель написать очерк о Бобе ден Ойле, молодом голландском писателе, Нагибин максимально использует главное качество хорошего писателя — наблюдение за объектом. Собирая по крупницам скудные слова своего респондента, он создает поистине шедевр психологического портрета писателя, который всячески избегал какого-либо общения и публичности. «Одиночество и его преодоление» — так определяет Ю. Нагибин главную «тему» жизни писателя Боба ден Ойла.

«Был ли счастлив Боб ден Ойл, осознав литературу как единственную цель в жизни, — не знаю. Да и бывают ли вообще счастливые писатели? Я имею в виду не тех, кто, поплеывая, заполняют бумагу словами, а тех, для кого непосильное занятие литературой — рок» [3. С. 209]. «Иные писатели ломаются, „интересничают под абсурд“, пронизательный взгляд легко обнаружит подделку, но этот способ литературного изображения мира может быть естествен, как дыхание, органичен, как почерк, и, как почерк, связан со всей сутью человека» [3. С. 208].

Создатель художественного текста, творящий собственную реальность, постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях, равно как и читатель-реципиент предпринимает попытку идентификации и художественного текста, и реальной писательской личности на основе конструируемого в тексте образа повествователя, рассказчика, автора.

«К сожалению, разговора не получилось... Боб... притемнелся, замкнулся, а там и вовсе уполз в свою раковину, и вытащить его оттуда не было никакой возможности» [3. С. 210]. И все-таки Нагибин использует весь арсенал человеческого и писательского дара, чтобы «разговорить» ден Ойла, увидеть, точнее — разглядеть его личностную сущность. «Боб ден Ойл — настоящий мужчина, он напрягается всем своим телом, всей своей гордой душой для самозащиты от сочувствия, упаси боже, от жалости и даже от ничем не обидной симпатии, он готов дать решительный отпор любой бесцеремонной попытке толкнуться в его храм... Он дергается при каждом моем вопросе, в серых глазах проблескивает если и не возмущение, то резкий протест свободного гражданина, не желающего давать кому-либо отчет о своих поступках, тем более в мыслях, потом спохватывается, добрая, слабая улыбка косит рот, и он выфыркивает ответ, сплетая длиннющие пальцы на худом колене, хрустит суставами, сводит узкие плечи, словно собираясь пролезть в игольное ушко, и вдруг откидывается в кресле и устремляет взор мучимого на кресте Себастьяна к потолку, как к небу. А порой он огрызается. Он не дает спуску настырному допросчику и, похоже, очень доволен прочностью своей обороны.

Я сам отлично сознаю, сколь несовершенен, убог мой метод. Старая поговорка гласит: чтобы человека узнать, надо с ним пуд соли съесть. И это — о простом, бытовом, открытом, ничуть не зашифрованном человеке. А чтобы узнать художника,

натуру сложную, противоречивую, не желающую раскрываться, все время скрадывающую себя в защитный панцирь, сколько надо съесть соли?... но разве дано мне время, чтобы терпеливо выследить этого пугливого оленя. Потому и вынужден я ломиться напролом, хотя прекрасно знаю, что это наихудший способ...» [3. С. 206—207].

Здесь важно увидеть пути работы интервьюера для самораскрытия писателя, т.е. для его самоидентификации. И в этом смысле, думается, Ю. Нагибин может считаться «идеальным» интервьюером, несмотря на его собственную критичность к себе как к собеседнику. «...Стремление к искренности в процедуре самоидентификации неожиданно наталкивается на сопротивление... Нельзя не заметить стремления выстроить подобие автомифа... самоидентификация становится выстраиванием себя как литературного персонажа — и это не индивидуальная особенность автора, а, видимо, общее свойство писателя как такового, один из его существенных признаков. Всякий писатель конструирует „автомиф“, легенду о себе, позволяющую ему пребывать в двух ипостасях: человека со своей судьбой и — писателя», — пишет С.Н. Есин.

Тема самоидентификации писателя в интервью, думается, выстраивается по тем же правилам. Главное — это особое умение журналиста, способствующее самораскрытию писателя в диалоге. В таком интервью (писатель — журналист) есть своя специфика: так называемая имитация диалога. Журналист только умело направляет беседу, а говорит, по сути, только писатель. И от того, насколько сумеет журналист создать благоприятную атмосферу для такого рассказа-самораскрытия, зависит конечный результат.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Есин С.Н.* Писатель в теории литературы: проблема самоидентификации: Дисс. ... докт. филол. наук. — М., 2006. — С. 22.
- [2] *Нагибин Ю.* Голландия Боба Ден Ойла // *Иностранная литература.* — 1977. — № 4. — С. 209.
- [3] *Рубина Д.* Портрет на фоне русскоязычных писателей и Франца Кафки // *Наш современник.* — 2008. — № 17. — С. 19—20.
- [4] *Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко и др.* — М., 2003. — С. 67.
- [5] *Фокина К.В.* Самоидентификация личности как основа моделирования аксиологической картины мира // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* — 2009. — № 117. — С. 29.
- [6] *Хазанов Б., Джонс Глэд.* Допрос с пристрастием. Литература изгнания. — М.: Захаров, 2001. — С. 36.
- [7] *Эко У.* Мне не нравится, что они сомневаются в моей власти // *Иностранная литература.* — 2001. — № 10. — С. 47.
- [8] *Эко У.* Под сетью // *Искусство кино.* — 1997. — № 17. — С. 35.

LITERATURA

- [1] *Esin S.N.* Pisatel' v teorii literatury: problema samoidentifikacii: Diss. ... dokt. filol. nauk. — M., 2006. — S. 22.
- [2] *Nagibin Ju.* Gollandija Boba Den Ojla // *Inostrannaja literatura.* — 1977. — № 4. — S. 209.

- [3] *Rubina D.* Portret na fone ruskojazychnyh pisatelej i Franca Kafki // *Nash sovremennik*. — 2008. — № 17. — S. 19—20.
- [4] *Sociologija: Jenciklopedija* / Sost. A.A. Grishhanov, V.L. Abushenko i dr. — M., 2003. — S. 67.
- [5] *Fokina K.V.* Samoidentifikacija lichnosti kak osnova modelirovanija aksiologicheskoj kartiny mira // *Izvestiya RGPU im. A.I. Gerchena*. — 2009. — № 117. — S. 29.
- [6] *Hazanov B., Dzhon Gljed.* Dopros s pristrastiem. Literatura izgnanija. — M.: Zaharov, 2001. — S. 36.
- [7] *Jeko U.* Mne ne nravitsja, chto oni somnevajutsja v moej vlasti // *Inostrannaja literatura*. — 2001. — № 10. — S. 47.
- [8] *Jeko U.* Pod set'ju // *Iskusstvo kino*. — 1997. — № 17. — S. 35.

ON A QUESTION OF THE WRITER'S SELF-IDENTIFICATION IN INTERVIEW

V.V. Kochergina, I.A. Kochergina

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

Interview of the writer is always an interpretation of his creativity. It is interesting both to the author, and the reader. Investigating a problem of self-identification of the writer, the authors of article analyze various approaches to dialogue with the writer where the purpose of interview is self-disclosure of the creative person.

Key words: self-identification, interview, creative person, methodology, reflection, creative workshop, automyth, dialogue imitation.

ТЕМА ПОЭТА И ПОЭЗИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТОВ СОДРУЖЕСТВА «ПЕРЕВАЛ»: ОБЩИЙ ОЧЕРК

А.Ю. Овчаренко

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макляя, 6, Москва, Россия, 117198

В статье впервые дается общий очерк классической темы «Поэт и поэзия» в творчестве поэтов Содружества «Перевал» в контексте литературного процесса 1920—1930-х гг. Развитие этой темы дает возможность говорить о поэтах-перевальцах как о продолжателях классической традиции А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Блока и др.

Ключевые слова: поэзия 1920—1930-х гг., традиции и новаторство, Содружество «Перевал», поэт и поэзия, творческая позиция.

О молодой русской поэзии 1920—1930-х гг. написано уже немало: от не потерявшей своего значения книги А.Н. Меньшутина и А.Д. Синявского до книг В.И. Фатющенко, М.А. Левченко и коллективного тома ИМЛИ РАН «Портреты поэтов» (1). С публикацией текстов ситуация гораздо хуже: активнее издавалась пролетарская поэзия — последний по времени сборник «Комсомольские поэты 1920-х годов» вышел в «Библиотеке поэта» в 1988 г., издаются «новокрестьянская поэзия», К. Вагинов, обэриуты и «забытые» поэты (Т. Чурилин, А. Тиняков и др.). Поэзия «Перевала» как отдельное явление, как совокупность творческих судеб, как факт литературного процесса 1920—1930-х гг. по-прежнему остается вне поля зрения исследователей. Последние, далеко не полные, издания стихов ведущих поэтов «Перевала» выходили более 40 лет назад: Н.Н. Зарудина — в 1970 г., В.Ф. Наседкина — в 1978 г., П.Д. Дружинина — в 1962 г. и т.д. В 1989 г. в «Библиотеке поэта» вышла антология еще одного перевальца «Д.Н. Семеновский и поэты его круга», а в 2006 г. в «Истории русской литературы XX века. 20—50-е годы» впервые появилось несколько строк о поэзии «Перевала» как об отдельном явлении. Тексты менее известных перевальских поэтов Н. Тарусского, Е. Эркина, Н. Смирнова, А. Ясного, Н. Кауричева, Б. Ковынёва и др. не собраны и не изданы. Участие в «Перевале» Э. Багрицкого, М. Светлова, М. Голодного, Д. Кедрина, Н. Дементьева, Дж. Алтаузена и др. традиционно считается либо фактом личной биографии, почти ошибкой, либо воспринимается как этап «политической эволюции» (А. Селивановский).

Говорить о поэзии «Перевала» непросто по разным причинам. С одной стороны, надо преодолевать инертность российской литературной науки, сменившей одни штампы на другие, с другой — о составе поэтического «крыла» «Перевала», которое было в тени блестящих критиков и выдающейся прозы Содружества, мы не можем судить с полной уверенностью. Основными, хотя и формальными, критериями становятся подпись одного и того же поэта под перевальскими декларациями 1925, 1927 и 1930 гг. и частотность появления их имен в составе поэтиче-

ских разделов перевальских сборников, а также включение в единственную антологию «Перевальцы», призванную выразить «художественную сущность перевальского движения». Косвенную информацию можно получить из вступительных статей к сборникам стихов перевальцев, критических статей о творчестве поэтов (А. Селивановского, например), из воспоминаний современников (опубликованных, например, в альманахе «Эдуард Багрицкий»), статей и рецензий критиков-перевальцев — В. Дынник, А. Лежнева, Д. Горбова, А. Воронского и др. Опираясь на эти формальные критерии, мы можем говорить о том, находился ли тот или иной поэт в составе Содружества в течение всего периода активной деятельности «Перевала» в 1924—1930 гг. Соответственно, отдельные стихотворения и поэтические книги, вышедшие в этот период, также можно, хотя с некоторой долей условности, считать «перевальскими».

У истоков Содружества стояли комсомольские поэты из «Молодой гвардии», «Рабочей весны» и «Октября», которые решили присоединиться к «Перевалу». С. Пакентрейгер писал о них: «Как люди, как граждане, как поэты они вышли из шторма, духовно родились, формировались и закалялись в годы диктатуры, вместе с отцами проложили себе дорогу в историю, на гребне Октября увидели горизонты мирового социализма, „ползли на брюхе в грязи“ во время отступлений, оскаливали зубы и оттачивали волю к победе в борьбе с мятежниками, подымавшимися против революции, кровью оплатили завоевание политической власти и ныне оплачивают подчас суровой ценой сохранение своей сущности и возможности ее реализации» [1]. Тем не менее, из МАПП они ушли именно потому, что были «против казенного оптимизма и натужной бодрости», их лирика не была революционной. Перевальский критик В. Дынник называла такую лирику «личной» и писала о «повороте от декларативной поэзии первых лет революции к более органическому, более эмоциональному творчеству». Этот «отказ от демонстративно современных тем и от ультрареволюционной формы» у перевальцев она объясняла тем, что «поэзия подлинно-современного лирика не нуждается в обязательном пропуске своем сквозь фильтры отменно-современных тем» [2].

Этот общий эмоциональный настрой проявлялся и в отказе от бравурной революционной поэзии, космизма и индустриальной апологетики Пролеткульта и «Кузницы»: их заменяла традиционная медитативная и пейзажная лирика. Это нашло свое отражение в заглавиях книг поэтов «Перевала»: «Соломенный шум», «Теплый ветер», «Поле-юностью», «Благовещение», «Земля в цветах», «Ночные встречи», «Дороги», «Земное», «Корни», «Золотой ковш», «Серебряный ветер» и др. В заглавии демонстрировалась гармоническая связь с миром природы, внимание к первоосновам жизни; эти заглавия обладали значительным «запасом смыслов» (Л. Гинзбург), гораздо большими ассоциативными возможностями, чем книги их литературных противников («Партбилет № 224332», «Октябрьские зори», «Лесное комсомолье», «Тракторный пахарь» и многие другие). Тем не менее, перевальцы, по их собственным словам, всегда опирались на свою органическую принадлежность к революции, в которой большинство из них получило «общественное воспитание».

Перевальские поэты разрабатывали «вечные», традиционные для русской поэзии темы. Злободневные темы сменяли одна другую, ушла поэтизация завода, спор о «романтике революции» в поэзии закончился диалогом Э. Багрицкого и Н. Дементьева («Разговор с комсомольцем Николаем Дементьевым» и «Ответ Эдуарду»): «Любимых целуя — мы глаз не слепим / Патетикой кавалерийской степи». Тема же «Поэт и поэзия», тема творческого пути осталась. Программные стихи ведущих поэтов «Перевала» посвящены именно ей: «Мой стих» (М. Голодный), «Поэт» (Д. Семёновский), «Поэту» (С. Спасский), «Жизнепеснь», «Поэт» (П. Дружинин), «Творчество» (Н. Зарудин) и др.

У перевальцев был традиционный для русской поэзии выбор творческого поведения: идущая от К. Рылеева («Я не Поэт, а Гражданин») через Н. Некрасова («Поэтом можешь ты не быть / Но гражданином быть обязан») гражданская, политическая позиция или же философская от А. Пушкина и М. Лермонтова до А. Блока. Да, они не искали за каждой мелочью «мировую революцию», как А. Безыменский, не считали, что во всем «есть электроны классовой борьбы», как «кратковременный» перевалец Дж. Алтаузен, не писали «небо и забор» «сплошнойю красной краской», как Д. Бедный, и не «приравнивали к штыку перо», как В. Маяковский. Однако их стихи не могли не жить современной жизнью. Как и вся послереволюционная литература, поэзия «Перевала» развивалась в полемике, причем это была полемика с агитационной поэзией. Поэт «Перевала» — не «ассенизатор и водовоз», у него не «шершавый язык плаката», в лирике перевальцев практически отсутствует апелляция к «классу-победителю» или к народу, что было характерно для Д. Бедного и В. Маяковского. Д. Бедный свой творческий манифест, в рамках которого развивалась пролетарская в широком смысле слова поэзия, сформулировал еще в 1917 г. Он писал, обращаясь к народу: «...Мне важен суд лишь твой... / ...Ты, чьих надежд и дум я — выразитель верный, / Ты, темных чьих углов я — «пес сторожевой» [3].

Отвечая Д. Бедному, перевалец М. Голодный в своем поэтическом манифесте «Мой стих» говорил о своем стихе: «...Сливаясь с ним, могу метать / И ярый гнев, и нежный звон», декларируя разнообразие жанров и тем своей лирики (ср. оппозицию «литавры — гитара» у Ю. Тынянова). Главным для М. Голодного, как и для всех перевальцев, было не служение народу,ходящее у Д. Бедного до крайнего выражения — «сторожевой пес», не простая констатация фактов и учет материальных достижений: «Сыры не засижены... / Цены снижены» (В. Маяковский), а поэтическое предвиденье, взгляд в будущее, его стих «слышит запах перемен / Пока не слышных никому» [4. С. 256].

Поэт-перевалец и не «Железный мессия», не «певец труда и машин» Пролеткульта и «Кузницы». Облик музы поэтов-перевальцев не был «суров и дик», они не соединяли «меч борьбы священной» с «легковейными музами», как В. Кириллов и другие пролетарские поэты, и не использовали поэтический словарь К. Балмонта и И. Северянина. Их «мудрый в глупости поэт» (прямая отсылка к словам А. Пушкина о том, что «поэзия...должна быть глуповата» у Н. Зарудина) слышит «музыку мира» (Д. Семёновский), несет в себе «как чашу / И этот купол голубой, / И звезд нетронутую чашу» (В. Наседкин). Поэт-перевалец не ищет «места в рабо-

чем строю», он традиционно одинок в мире: это «мечтатель, чудака», «бедняка», «осмеянный, втоптаный в пыль» (Д. Семёновский апеллирует к «Пророку» М. Лермонтова), а не «горлан-главарь» В. Маяковского. И основы творчества для перевальских поэтов — в окружающем мире, в природе в первую очередь. Позднее также будет понимать истоки поэтического творчества и А. Ахматова, говоря о «соре» как о почве для стихов («Мне ни к чему одические рати...»). Их поэт, как и «Пророк» А. Пушкина, как и поэт в «Балладе» В. Ходасевича 1921 г. («Стопами в подземное пламя / В текущие звезды челом») обладает особым видением мира:

Я все душой приемлю тонко,
Все прославляя, все ценя —
И рев зверей, и крик ребенка,
И дразги будничного дня. [5. С. 63]

Не случайно поэзия для перевальцев — не ультрасовременная «добыча радия» (В. Маяковский), а плотницкое дело, вызывающее различные культурные ассоциации. В программном стихотворении «Творчество» Н. Зарудин следует за мыслью своего любимого, как и многими перевальцами, поэта — Александра Блока, высказанную им в речи «О назначении поэта» о том, что поэт должен «поднять внешние покровы». Подчеркнем, что плотник, как и скульптор, снимает внешние покровы, а не разрушает вещество. Вот почему «снятие покровов» стало одной из основ творческой философии «Перевала»:

Ворваться острою пилою мысли,
Пилить, строгать, в усталости стихать,
Чтоб закрепить все имена и числа
Железным обручем сурового стиха. [6. С. 59]

Перевальцы осознавали, как традиционно труден в России путь поэта, этот «кремнистый путь» (М. Лермонтов), «путь, открытый взорам» (А. Блок), который «неприметен», в «ухабах и сугробах», продуваем «шершавым ветром», сопровождаемый «волчьими взглядами» (В. Наседкин). Тревожные нотки особенно слышны в стихах 1927 г., после смерти С. Есенина и разгрома «Красной нови»:

Жуть — пристяжкой.
Час — глухой,
След дороги неприметен.
Леденелою трухой
Обдает шершавый ветер. [8]

Мы выделили лишь некоторые, наиболее типичные черты воплощения темы поэта, поэзии и творческого пути перевальских поэтов. Художественная философия «Перевала», сформированная на основе прозы и поэзии Содружества, выражалась в признании свободы художника («Ты — царь, иди один» А. Пушкин), в особом видении мира, способности, в частности, «слышать запах перемен» (развитие идей Е. Замятина о писателе как о «матросе на мачте»), в признании специфичности искусства как особого способа познания действительности и особого вида деятельности, предполагающей овладение всей культурой прошлого,

что невозможно без свободы творчества и свободы личности художника. Свобода подразумевает ответственность художника, убежденного в том, что его дело не является второстепенным в ряду других видов деятельности.

Эстетика и философия творчества, свобода художника, поиски новых творческих методов — все это должно было, по мнению «Перевала», служить революции, перестройке общества, созданию нового человека. Если для подавляющего большинства молодых писателей революция знаменовала начало совершенно нового мира, характеризующегося отказом от прошлого, то перевальцы говорили о том, что они идут «по семенам и по праху». Для них прошлое — русская поэзия — было не мертво: провозглашая культурную и эстетическую преемственность поколений, перевальцы говорили о «груде неразобранных зерен». И хотя прах явно ассоциировался с пожаром революции, то зерна — это семена, посеянные прошлым, и надо, очистив от плевел, дать прорасти этим семенам.

Для писателей, безоговорочно принявших революцию, напрямую связавших с ней свою литературную судьбу, традиционное понимание темы поэта и поэзии было нетипично: их «песнь должна вооружать на борьбу» (Дж. Алтаузен), в их любовной лирике должен «пламенеть красный цвет моих республик» (В. Маяковский), и т.д. На этом фоне своеобразие позиции поэтов Содружества «Перевал» было именно в традиционности: в их строчках были «И косы, и тучки, и век золотой», как у А. Блока, и подснежник — «синий лирик» (Н. Зарудин), как символ новой хрупкой жизни.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) *Левченко М.А.* Индустриальная свирель: Поэзия Пролеткульта 1917—1921 гг. — СПб.: СПГУТД, 2007; *Меньшутин А.Н., Синявский А.Д.* Поэзия первых лет революции. 1917—1920. — М.: Наука, 1964; *Русская литература 1920—1930-х годов. Портреты поэтов.* — М.: ИМЛИ РАН, 2008. Т. 1; *Фатющенко В.И.* Русская лирика революционной эпохи (1917—1922). — М.: Гнозис, 2008; *История русской литературы XX века (20—50-е годы): Литературный процесс.* — М.: МГУ, 2006. — С. 419—420.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Пакентрейгер С.* Александр Безыменский // *Красная новь.* — 1925. — № 8. — С. 247.
[2] *Дынник В.* Право на песню (О лириках) // *Красная новь.* — 1926. — № 12. — С. 245—246.
[3] *Бедный Д.* Мой стих // *Пролетарские писатели. Антология пролетарской литературы.* — М.: Гос. изд-во, 1924. — С. 38.
[4] *Голодный М.* Новые стихи. — М.: Молодая гвардия, 1928.
[5] *Дружинин П.* Соломенный шум. Стихи. — М.: Госиздат, 1924.
[6] *Зарудин Н.* Подем-юностью. Избранная лирика. — М.: Круг, 1928.
[7] *Наседкин В.* Ветер с поля. — М.: Советская Россия, 1968.

LITERATURA

- [1] *Pakentrejger S.* Aleksandr Bez y'menskij // *Krasnaya nov'.* — 1925. — № 8. — S. 247.
[2] *Dy'nnik V.* Pravo na pesnyu (O lirikax) // *Krasnaya nov'.* — 1926. — № 12. — S. 245, 246.
[3] *Bedny'j D.* Moj stix. — *Proletarskie pisateli. Antologiya proletarskoj literatury literatury'.* — М.: Gos. izd-vo, 1924. — S. 38.

- [4] *Golodn y'j M. Nov y'e stixi.* — M.: Molodaya gvardiya, 1928.
[5] *Druzhinin P. Solomenn y'j shum. Stixi.* — M.: Gosizdat, 1924.
[6] *Zarudin N. Polem-yunost`yu. Izbrannaya lirika.* — M.: Krug, 1928.
[7] *Nasedkin V.B. Veter s polya.* — M.: Sovetskaya Rossiya, 1968.

THEME OF A POET AND POETRY IN COMMUNITY “PEREVAL’S” WORKS: THE OVERALL SKETCH

A.Y. Ovtcharenko

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

The author investigates the role of the classic theme “A poet and poetry” in the context of the literary process 1920—1930-ies in the works of Community “Pereval’s” poets. The development of this theme gives the opportunity to talk about the “Pereval’s” poets as Successors of the classical tradition of Pushkin, Lermontov, Bloc etc.

Key words: poetry of 1920—1930, tradition and innovation, the Community “Pereval”, a poet and poetry, creative position.

МУЗЫКА РОССИЙСКОГО КИНО КАК СРЕДСТВО СОЦИО- И ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

О.В. Игнатъев

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются такие аспекты киновыразительности, как музыка и песни, анализируются вопросы их использования в процессе социо- и лингвокультурной адаптации иностранных учащихся к русскоязычной среде. В центре внимания — проблемы формирования и становления фонетической культуры русской речи инофонов.

Ключевые слова: киновыразительность, фильм, искусство, социо- и лингвокультурная адаптация, песня, музыка, фонетика.

В современном мире искусство рассматривается как важнейший способ гуманизации и гуманитаризации образования, как средство эстетического и морально-нравственного воспитания. В отечественной методике, как и в мировой практике обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному, традиционно используются разные виды искусства. Факты искусства при этом выступают как наглядное пособие при предъявлении учебного материала языкового и лингвострановедческого характера, а также как способ организации обучения речевому общению и коммуникации. При изучении иностранных языков особая роль принадлежит кинофильмам. Искусство кино обладает специфической силой психологического воздействия на человека. Об этом писал С. Эйзенштейн: «Только кино за основу своей эстетики и драматургии может взять не статику человеческого тела, не динамику его действий и поступков, но бесконечно более широкий диапазон отражения в ней всего многообразия хода движения и смены чувств и мыслей человека» [7. С. 91].

Киноискусство — одно из важнейших средств нравственно-эстетического воспитания, отличающееся высокой степенью воздействия на зрителя. Психологи объясняют эту его особенность тем, что при просмотре фильма в процессе художественного восприятия происходит идентификация зрителя с экранным миром. Идентификация рассматривается как психологическое отождествление зрителя с героями фильма, как своеобразный перенос своего Я — переживаний, оценок, мотивов, желаний, представлений и т.д. — на героев художественного произведения. Зритель словно попадает внутрь изображаемой жизни, становится действующим лицом, включается в события, происходящие на экране, и «проживает» их вместе с героями фильма. Именно поэтому, по мнению психологов, процесс восприятия фильма — и по существу, и по форме — становится аналогичным процессу накопления собственного опыта. При этом достигается уникальный эффект: кино обеспечивает динамику смыслообразования. «Для того чтобы процесс об-

щения посредством кино захватил нас, чтобы осуществилась динамика смыслообразования, необходимы некоторые предварительные условия. Важнейшим из них является перенос себя на место героя фильма, бессознательное сопереживание ему, взгляд на происходящее как бы его глазами» [4. С. 224]. По словам Л.С. Выготского, действие искусства переплавляет личность, перестраивает ее, т.е. осуществляет ее „катарсис“» [1. С. 316].

Киновыразительность предопределяет преобладание на экране эмоциональных факторов. Важны такие ее средства, как крупный план, показывающий эмоциональное состояние киногероев (выразительная игра актера), язык жестов, красочное и эмоционально детерминированное предъявление информации, возможность различного использования музыкального фона. При показе действий, происходящих на экране, создаются условия, наиболее приближенные к естественным: реальная языковая среда, гармоничное соединение речевых и неречевых компонентов, создающих коммуникативно реальную и «единичную», неповторимую ситуацию, в которой отражаются конкретные исторические, культурные, национальные, социальные, гендерные, бытовые и др. черты участников коммуникации. Все это определяет степень эмоционального воздействия на зрителя. Эмоциональная насыщенность материала кинофильма, создаваемая средствами киновыразительности, создает стойкую положительную мотивацию при овладении иностранным языком, что способствует достижению высокого уровня усвоения изучаемого языка.

Следует вспомнить, что 80% всех рефлекторных ощущений человек воспринимает по визуальному каналу. Так, визуальный образ актера, исполняющего песню или декламирующего стихи, многократно усиливает эмоциональное воздействие на зрителей, повышает познавательный интерес студентов. Комплексное аудиовизуальное восприятие ситуации в целом помогает иностранцам приблизиться к пониманию русского образа мыслей, русского мироощущения, позволяет включиться в непосредственное социально-культурное общение с носителями русского языка. Во время обучения в вузе человек успешно воспринимает и перерабатывает большой объем информации. У него отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, быстро развиваются речемыслительные функции, влияющие на интеллектуальные процессы, гибкость ума, способности к структурированию взаимоотношений, общения, ситуаций, личности в целом [5. С. 240]. Использование кинофильмов как нельзя лучше включается в этот процесс активизации резервных возможностей личности.

По данным нашего исследования (2009—2012 гг.), в котором участвовали экспериментальная (с просмотром фильмов) и контрольная (без просмотра) группы, наибольшие различия в уровне сформированности коммуникативной компетенции наблюдаются по социальному, дискурсивному и социокультурному компонентам (рисунок). В эксперименте участвовало 120 человек: в экспериментальной группе — 70 человек, в контрольной группе — 50 человек.

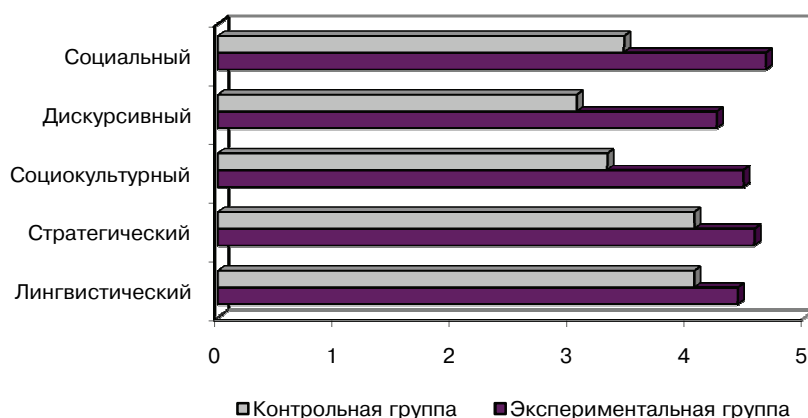


Рис. Сопоставление обобщенных показателей коммуникативной компетенции иностранных учащихся экспериментальной и контрольной групп в порядке значимости различий между ними

Факторный анализ показателей коммуникативной компетенции проводился в каждой группе учащихся с помощью статистического пакета SPSS Statistics 17.0. Результаты этого исследования показывают, что разработанные нами педагогические подходы и методы использования отечественных художественных фильмов при формировании коммуникативной компетенции у иностранных учащихся в первую очередь активизируют вышеназванные компоненты.

Обратим внимание и на то, что элементом выразительности любого кинофильма является музыка, песни. Многие песни, звучащие в отечественных художественных фильмах, в течение многих лет удачно используются в обучении русскому языку иностранных учащихся. Так, шуточные песни, прозвучавшие в знаменитых комедиях Л. Гайдая «Бриллиантовая рука» и «Кавказская пленница», наполнены юмором, лирикой, оригинальными интонациями и сопровождаются прекрасной игрой актеров. Они обладают также релаксирующей функцией, что в целом положительно влияет на учебный процесс. И если песни из фильмов соединяются в учебном процессе с другими, часто звучащими в эфире песнями (такими, как «Московские окна», «Дорогая моя столица», «А я иду, шагаю по Москве»), то у иностранца формируется образ города, в котором он проводит лучшие студенческие годы. Этот эмоционально насыщенный образ сохранится у него надолго.

Песенный текст можно отнести к типу учебных текстов, поскольку он расширяет лексический запас, грамматический потенциал, демонстрирует разнообразие синтаксического оформления фраз в стилистически маркированных текстах. Неслучайно в раздел «Учебно-воспитательная работа» входит аспект «Музыкальная фонетика». Например, он включен в учебный план работы по РКИ на кафедре русского языка № 2 подготовительного факультета РУДН с 1993 г. [6. С. 215]. Занятия по данному аспекту продолжаются в течение всего курса обучения на всех кафедрах

рах подготовительного факультета. Они создают позитивный эмоциональный настрой, атмосферу взаимопонимания и уважения, повышают когнитивную активность учащихся. Помимо того, что эти занятия играют немаловажную роль в комплексной социокультурной и социолингвистической адаптации учащихся, они выполняют важнейшие учебные задачи: активизируют слухо-произносительные навыки учащихся, пополняют их словарный запас. На занятиях музыкальной фонетикой ведется языковая подготовка к традиционным урокам-концертам «Мы говорим и поем по-русски», «День Победы» и «Прощай, подфак!», в которых в качестве артистов принимает активное участие большое количество иностранных студентов. Реализация данной идеи способствует, на наш взгляд, совершенствованию отечественной методики РКИ. Песня является насыщенным, хорошо организованным источником информации о разных исторических периодах страны и состоянии общества на разных этапах его развития. Тексты песен включают эмоционально окрашенные речевые интонации.

При опросе иностранных учащихся факультета русского языка и общеподготовительных дисциплин РУДН, принимавших участие в работе с фильмами, в которых были представлены соответствующие песни, получены следующие ответы. Так, на вопрос «Чем интересны для вас русские песни в фильмах?» были получены такие ответы: «Нравилось звучание, музыкальность, мягкость, поэтичность русского языка, а также юмор, романтизм, человечность». В современной молодежной среде кино выступает как предпочитаемый способ развлечения. В связи с этим целесообразным является системное включение работы с кинофильмами в практику преподавания иностранных языков и РКИ.

Эффективной формой обучения речевому общению, овладения живой речью на иностранном языке на основе развития культуры восприятия экранных искусств (кинофильмы, видеофильмы, телепередачи) является организация киноклуба. Необходимо четко планировать эту работу в соответствии с задачами формирования языковой компетенции как основы коммуникативной компетенции. Учитывая широкие возможности кинофильмов в развитии социокультурной и лингвокультурологической компетенции, важно соотносить план работы киноклуба с основными темами учебно-воспитательной работы с учащимися, праздниками и датами, традиционно отмечаемыми в нашей стране. Эффективность использования кинофильмов в указанных целях требует методической проработки — создания специальных методических пособий. В качестве примера можно привести учебный видеокурс по кинофильму «Москва слезам не верит», созданный Г.Ф. Жидковой, С.В. Молоковым, В.М. Шаклеиным и Н.Г. Шоруновой [2]. Учебное пособие содержит авторские песни из фильма, различные упражнения и задания с комментариями, формирующие речевую компетенцию иностранных учащихся и способствующие глубокому пониманию ими российской действительности, без чего социо- и лингвокультурная адаптация была бы неполной.

Использование кинофильмов в процессе изучения РКИ является одним из способов соединения процессов овладения новым языком и постижения живой ино-

язычной культуры. Уместно было бы вспомнить некоторые высказывания наших современников — поэтов, писателей, музыкантов, известных как в нашей стране, так и за рубежом. Так, писатель М. Веллер считает, что «искусство и политика определяют степень распространения языка». Певцу и композитору А. Макаревичу принадлежат слова: «...Музыка и стихи обогащают современный русский язык и объединяют народы». В фильме «Застава Ильича» (1961 г.) известный поэт Е. Евтушенко читает свои стихи. Как человек, много лет работавший за границей, он утверждает, что «в правильном произношении русского языка нет зла, т.е. отсутствуют агрессивные интонационные формы».

Обучение русскому языку, русской культуре имеет целью формирование личности, способной и стремящейся адекватно участвовать в межкультурной коммуникации, в актах аутентичного общения. И роль кинофильмов, обладающих мощным потенциалом интеллектуального, эстетического, нравственного и эмоционального воздействия на личность в процессе ее формирования и адаптации к условиям жизни в стремительно меняющемся поликультурном и мультязычном мире, не вызывает сомнений.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Выготский Л.С.* Психология искусства. — М.: Искусство, 1968.
- [2] *Жидкова Г.Ф., Молоков С.В., Шаклеин В.М., Шорунова Н.Г.* Учебный видеокурс «Русская речь». По кинофильму «Москва слезам не верит». — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [3] Киноканал НТВ: «Воскресный вечер с В. Соловьевым». 22.12.2007.
- [4] *Леонтьев А.А.* Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. — М., 2008.
- [5] *Пассов Е.И., Шарипова З.Г.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1991.
- [6] *Шустикова Т.В.* Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Изд-во РУДН, 2010.
- [7] *Эйзенштейн С.М.* Диалогичность экрана. Собр. соч.: Т. 5. — М., 1968.

LITERATURA

- [1] *Vy'gotskij L.S.* Psichologiya iskusstva. — M.: Iskusstvo, 1968.
- [2] *Zhidkova G.F., Molokov S.V., Shaklein V.M., Shorunova N.G.* Uchebny'j videokurs "Russkaya rech'" po kinofil'mu "Moskva slezam ne verit". — M.: RUDN, 2009.
- [3] Kinokanal NTV: "Voskresny'j vecher s V. Solov'yovy'm". 22.12.2007.
- [4] *Leont'ev A.A.* Prikladnaya psixolingvistika rechevogo obshheniya i massovoj kommunikacii. — M., 2008.
- [5] *Passov E.I., Sharipova Z.G.* Kommunikativny'j metod obucheniya inoyazy'chnomu govoreniyu. — M., 1991.
- [6] *Shustikova T.V.* Kompleksnost' i aspektnost' v prepodovanii russkogo yazy'ka kak inostrannogo. — M.: RUDN, 2010.
- [7] *E'zenshtejn S.M.* Dialogichnost' e'krana. Sobr. soch.: T. 5. — M., 1968.

RUSSIAN CINEMA MUSIC AS AN INSTRUMENT OF THE SOCIO- AND LINGUOCULTUROLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

O.V. Ignatyev

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

The article considers some aspects of cinematographic expression, including music and songs in feature films, problems of their use for the socio- and linguoculturological adaptation of foreign students in the Russian-speaking environment, and the development of phonetic culture in the Russian language of foreign-speaking people.

Key words: cinematographic expression, film, art, socio- and linguoculturological adaptation, song, music, phonetics.

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

«РЫЦАРЬ РУССКОЙ ОРФОЭПИИ»: К 140-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Д.Н. УШАКОВА

И.О. Прохорова

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Статья посвящена роли Д.Н. Ушакова в борьбе за нормализацию русской орфоэпии.

Ключевые слова: орфоэпия, произношение, русское литературное произношение.

Ушаков был центром орфоэпических интересов той эпохи.

А.А. Реформатский

Дмитрий Николаевич Ушаков — выдающийся ученый, лексикограф, автор и редактор лучшего толкового словаря русского языка, непререкаемый авторитет в области нормализации русского произношения. Его ученик, Р.И. Аванесов, писал о своем учителе: «Интересуясь вопросами современного русского языка, его нормами, Ушаков первый стал особое внимание уделять русской орфоэпии — совокупности специфических норм устной литературной речи. Он, можно сказать, был создателем новой дисциплины — орфоэпии» [1. С. 15].

Важное место в деятельности Д.Н. Ушакова занимали вопросы нормализации русского произношения. Он не только разработал орфоэпию, он выступал за сохранение языковых орфоэпических ценностей, общекультурной произносительной традиции в условиях орфоэпического разнобоя общества, наступившего в связи с событиями 1917 г. Свои исследования в области произношения, статьи и многочисленные выступления в защиту произносительной культуры общества Д.Н. Ушаков называл «орфоэпическими походами». Таких походов, по словам ученого, было три.

Первый «поход» приходится на 1921—1922 гг., когда Д.Н. Ушаков принимал участие в составлении новых школьных программ Наркомпроса и Московского отдела народного образования. Именно тогда по инициативе ученого в программах впервые появилось слово *орфоэпия*.

Понимая, что общество утратило орфоэпическое единство и что произносительная культура требует широкого обсуждения, Дмитрий Николаевич призывал

к скорейшему созыву всероссийской конференции по вопросам произношения. Это выступление Д.Н. Ушакова состоялось в Государственной Академии художеств. Но Академию вскоре закрыли, и конференция не состоялась. Второй «орфоэпический поход» не достиг цели.

Третий «поход» Д.Н. Ушакова начался с его выступления на заседании сектора славянских языков Института языка и письменности 16 февраля 1940 г. Д.Н. Ушаков, обеспокоенный размытием и расшатыванием московской произносительной нормы, призывает начать немедленное и детальное ее описание: «Раньше ориентировались на московский говор. А теперь на московский говор ориентироваться нельзя, потому что нет единого мнения о том, что называть московским говором... теперь московский говор как раз уже не московский. И нельзя сейчас говорить о московском говоре так, как о нем говорили во времена пушкинских московских просвирен» [10. С. 17]. Ушаков имеет в виду личную переписку А.С. Пушкина, где поэт замечает, что московские просвирни говорят «удивительно чистым и правильным языком» и призывает прислушаться к их речи.

Д.Н. Ушаков подчеркивает, что в Москве складывается новая норма, отличная от старомосковской. И очень важно не допустить прерывания произносительной традиции. Носители этой традиции — представители культурных слоев русского общества, и в первую очередь — московская интеллигенция. «Коренной москвич» Ушаков призывал бережно относиться к этой традиции.

Принципиальное значение для судеб русской произносительной культуры имела статья Д.Н. Ушакова «Русская орфоэпия и ее задачи» 1928 г., в которой описывается московское произношение. С.И. Ожегов назвал эту статью «знаменем борьбы за чистоту русского произношения» [4. С. 452].

Статья «Русская орфоэпия и ее задачи» послужила основой произносительных рекомендаций в Толковом словаре русского языка (1935—1940). Над словарем работали В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский и Д.Н. Ушаков. Редактором словаря был профессор Д.Н. Ушаков, который написал параграфы «Произношение» (§ 23 и § 24) и «Ударение» (§§ 30—32) в статье «Как пользоваться словарем». В словаре впервые осуществляется кодификация русской произносительной нормы. Впервые в лексикографическом издании помещается орфоэпическая информация о слове. Особое внимание следует обратить на содержание § 24, которое воспроизводим дословно: «§ 24. Некоторые слова и формы слов даны в словаре *только ради произношения*» (выделено нами. — *И.П.*). Эта формулировка — прямое свидетельство того, какое значение придавал Д.Н. Ушаков произносительной стороне речи, и в первую очередь — ее нормализации.

Анализ § 23 убеждает в том, что Д.Н. Ушаков стремится сохранить московский говор как культурную языковую традицию. Д.Н. Ушаков указывает *й*кающую норму как единственно приемлемую. *Й*канье было свойственно и самому ученому. За свое *й*канье он получил прозвище «питух», которым его наградил Ф.Е. Корш. До середины XIX в. в Москве господствовало *э*канье. *Й*кали только носители просторечия, из среды которого в интеллигентные семьи рекрутировалась прислуга.

От этой прислуги дети и усваивали *й*канье. В первом предупредительном слоге *й*канье утвердилось в конце XIX — начале XX вв. [6. С. 134]. Эту же норму ученый рекомендует в Толковом словаре...: «Буквы *e* и *я* во всяких неударяемых слогах произносятся очень близко к *и*; этот средний между *e* и *и* звук условно обозначим буквой *и*: *везу, переведена, вывезти, везете, вывез — визу, пиривизина, вывиз; пятак, пятачок, принята — пятак, пятачок, принита* [9. С. 14]. Для сравнения приводим рекомендации Словаря русского языка С.И. Ожегова (1949). Уроженец Тверской губернии, ученик Л.В. Щербы и В.В. Виноградова, выпускник ЛГУ, С.И. Ожегов пишет: «Буквы *e, я* в безударном слоге обозначают звук *e*, склонный к *и* (условно этот звук обозначается значком *e^и*), например *ве^изу, не^итак*» [5. С. 13]. Д.Н. Ушаков безошибочно указывает орфоэпическое будущее *й*канья, закрепив его полную победу над *э*каньем в своем словаре.

Ко времени создания Толкового словаря... *э*канье как неразличение гласных фонем неверхнего подъема было характерной чертой безударного вокализма, свойственной литературному языку. Высокое старославянское *о*канье давно уступило ему свои позиции. Естественно, что *а*кающая норма и кодифицируется Д.Н. Ушаковым. Но как следует произносить орфографическое *a* в сочетаниях *жа* и *ша* в первом предупредительном слоге? В этой позиции ученый рекомендует произносить «неясный» звук, похожий на [ы^э] и чрезвычайно близкий к *ы*: *жара, шары* — почти *жыра, шыры*. Это произношение — яркая черта старомосковской нормы. Интересно, что в первом Орфоэпическом словаре 1955 г. в большинстве слов узаконен уже звук [а] в этой позиции. Сделана оговорка лишь для нескольких слов: *жалеть, к сожалению, лошадей, лошадям, лошадьми, лошадях*, где следует произносить «гласный, средний между [ы] и [э], т.е. [ы^э]». В Орфоэпическом словаре 1983 г. добавлено, что в нескольких словах возможно произношение с [а] и с [ы]: *жакет, жасмин, ржаной*. Большой орфоэпический словарь 2012 г. оставил эти рекомендации без изменений.

К «напряженным точкам» орфоэпической системы, кроме колебания в произношении орфографических *ша* и *жа* в первом предупредительном слоге относится твердое/мягкое произношение сочетаний согласных *жж* и *жжж*. В этом случае Д.Н. Ушаков отдает предпочтение мягкому варианту, но указывая при этом еще и возможный твердый: *жужжать* — [уж^бжя] и [ужжа]. Долгий мягкий шипящий внутри корня, не на стыке морфологических частей слова, рекомендуется и Словарем Р.И. Аванесова 1955 г. При этом допускается и твердый вариант произношения: *пож^бж^бе* и *пожжже*.

Наиболее проблемным является ассимилятивное смягчение согласных. Старомосковскому произношению была свойственна ассимилятивная мягкость согласных: перед мягкими были возможны только мягкие. Впоследствии появилась тенденция к отвердению предшествующего согласного. Сочетания типа *c'c'* превращаются в сочетания *cc'*. Д.Н. Ушаков в Толковом словаре уточняет: «Согласные зубные (д, т, с, з, н) перед мягкими согласными обычно произносятся мягко»: *бан^бщик, д^бверь, с^бтих, т^бвердый...* Смущает здесь только слово «обычно». Обычно — это значит ‘не всегда, но как правило’. Значит, наблюдается непослед-

довательность произношения, которая может обнаружиться в речи одного и того же человека. Какой вариант нормы рекомендовать в этих случаях? М.В. Панов считает, что рекомендовать нужно старомосковскую, т.е. «ушаковскую норму». И это правильно: современное произношение должно развивать традиции прошлого, но вместе с тем и не отвергать новые тенденции, обнаруживающиеся в речи младшего поколения. Ушаков умеет увидеть эти тенденции, поддержать их. Так, он пишет, что «под влиянием письма утвердилось мягкое произношение глагольных окончаний *-сь* и *ся* вместо старого произношения: *боюс, бошьса* → *бою[с']*, *бошь[с'а]*.

Г.О. Винокур высоко оценил орфоэпические рекомендации Толкового словаря Д.Н. Ушакова: «Лучшим из существующих пособий общего типа... до появления специальных трудов по произношению является „Толковый словарь русского языка“ под редакцией проф. Д.Н. Ушакова» [3. С. 21].

Обладая удивительным даром научной интуиции и учитывая внутренние законы развития языка, Д.Н. Ушаков на много лет вперед сумел определить путь развития орфоэпической культуры общества. Упорядочение русского произношения в эпоху острого колебания произносительной нормы Д.Н. Ушаков считал своей первостепенной задачей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аванесов Р.И.* Русская литературная и диалектная фонетика. — М.: Просвещение, 1974.
- [2] Большой орфоэпический словарь русского языка. Литературное произношение и ударение начала XXI века: норма и ее варианты. — М.: АСТ-Пресс книга, 2012.
- [3] *Винокур Г.О.* Русское сценическое произношение. — М.: Либроком, 2009.
- [4] *Ожегов С.И.* Памяти Д.Н. Ушакова. // Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. — М.: Индрик, 2001.
- [5] *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М.: Русский язык, 1986.
- [6] *Панов М.В.* История русского литературного произношения XVIII—XX вв. — М.: УРСС, 2002.
- [7] *Панов М.В.* Современный русский язык. Фонетика: Учебник. — М.: Высшая школа, 1979.
- [8] Русское литературное ударение и произношение. Опыт словаря-справочника. — М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1955.
- [9] Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006.
- [10] *Ушаков Д.Н.* Извлечение из стенограммы выступления на заседании сектора славянских языков Института языка и письменности АН СССР 16 февраля 1940 г. // Вопросы культуры речи. — 1964. — Вып. 5.

LITERATURA

- [1] *Avanesov R.I.* Russkaya literaturnaya i dialektnaya fonetika. — M.: Prosveshhenie, 1974.
- [2] *Bol'shoj orfoe`picheskij slovar' russkogo yazyka.* Literaturnoe proiznoshenie i udarenie nachala XXI veka: norma i ee varianty. — M.: AST-Press kniga, 2012.
- [3] *Vinokur G.O.* Russkoe scenicheskoe proiznoshenie. — M.: Librokom, 2009.
- [4] *Ozhegov S.I.* Pamyati D.N. Ushakova // Slovar' i kul'tura russkoj rechi. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya S.I. Ozhegova. — M.: Indrik, 2001.

- [5] *Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / Pod red. N.Ju. Shvedovoj. — M.: Russkij yazyk, 1986.*
- [6] *Panov M.V. Istorija russkogo literaturnogo proiznosheniya XVIII—XX vv. — M.: URSS, 2002.*
- [7] *Panov M.V. Sovremennyy russkij yazyk. Fonetika: Uchebnik. — M.: Vysshaya shkola, 1979.*
- [8] *Russkoe literaturnoe udarenie i proiznoshenie. Opyt slovarya-spravochnika. — M.: Gosudarstvennoe izd-vo inostrannyx i nacional'nyx slovarej, 1955.*
- [9] *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Pod red. D.N. Ushakova. — M.: AST; Astrel'; Tranzitkniga, 2006.*
- [10] *Ushakov D.N. Izvlechenie iz stenogrammy vystupleniya na zasedanii sektora slavyanskix yazykov Instituta yazyka i pis'mennosti AN SSSR 16 fevralya 1940 g. // Voprosy kul'tury rechi. — 1964. — Vyp. 5.*

THE KNIGHT OF RUSSIAN ORTHOEPY: TO THE 140TH ANNIVERSARY OF D.N. USHAKOV'S BIRTHDATE

I.O. Prokhorova

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

This paper discusses Dmitry Ushakov's activities in the field of Russian standard pronunciation.

Key words: orthoepy, pronunciation, Standard Russian.

НАШИ АВТОРЫ

Арзуманова Раиса Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: arzumanova@mail.ru)

Ахнина Кристина Валерьевна — старший преподаватель кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: ahninakristine@rambler.ru)

Большакова Нина Георгиевна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: bolshakova@mail.ru)

Бондарева Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка №1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: logiolya@yandex.ru)

Гадалина Инна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: gadalina@mail.ru)

Ганелина Яна Александровна — старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: yaganelina@gmail.com)

Гатинская Нина Валентиновна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: gatinskaya@gmail.ru)

Гостева Юлия Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: ulianik@mail.ru)

Гридина Татьяна Александровна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (e-mail: tatyana_gridina@mail.ru)

Гузина Ольга Самуиловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: oguzina@inbox.ru)

Иванова Евгения Николаевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (e-mail: Z3411828@yandex.ru)

Игнатъев Олег Викторович — старший преподаватель кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: ignatiev_ol@list.ru)

Изотов Клаудиа (Румыния) — аспирант кафедры теории и практики преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: izotov@mail.ru)

Исмаилова Холисахон Эшматовна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: holisa1967@mail.ru)

Каховская Юлия Валентиновна — старший преподаватель кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: jk18.78@mail.ru)

Коновалова Надежда Ильинична — доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, директор Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (e-mail: sakralist@mail.ru)

Кочергина Валерия Витальевна — аспирант кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета РУДН (e-mail: valeri2589@mail.ru)

Кочергина Ирина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: irinakochergina@mail.ru)

Кувшинова Елена Александровна — кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: kuvshinovaea@mail.ru)

Кулик Алла Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: pesocheck08@mail.ru)

Куриленко Виктория Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: viktoriam101961@mail.ru)

Макарова Марина Анатольевна — доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (viktoria101961@mail.ru)

Маслова Ирина Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: irvolga@rambler.ru)

Молчановский Виктор Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационным проектам Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: profimvv@yandex.ru)

Низкошапкина Ольга Владимировна — старший преподаватель кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: trangolya@yahoo.com)

Овчаренко Алексей Юрьевич — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка юридического факультета РУДН (e-mail: ovcharenko1959@yandex.ru)

Прохорова Ирина Олеговна — кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: pokrovka@bk.ru)

Пугачёв Иван Алексеевич — кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: pugachev-ivan@mail.ru)

Румянцева Наталия Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: natrum1@yandex.ru)

Тальбиева Байрта Игоревна — аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН (e-mail: talbieva@mail.ru)

Титова Людмила Андреевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: karavai54@mail.ru)

Туманова Светлана Рачиковна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: svetla-tumano@yandex.ru)

Фарисенкова Любовь Викторовна — доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: fartom1@yandex.ru)

Чехонина Ирина Евгеньевна — доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: itchekho@mail.ru)

Шаталова Людмила Станиславовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: luidmila.shatalova@mail.ru)

Щербакова Ольга Маратовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: Konstantin.Bogdanov@ubs.com)

Юрова Юлия Витальевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: julia2042@list.ru)