
АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЛОКАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ АФРИКИ

Ж. Багана

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

В статье описываются афроанглицизмы, рассматриваются афроанглийские заимствования в бытовой среде, говорится о причинах их использования во французском языке Африки.

Ключевые слова: Африка, заимствования, афроанглицизмы, французский язык.

Особенностью лексического состава французского языка Африки является наличие интернациональной лексики и территориальных заимствований из английского языка, что отличает речь франкоговорящих африканцев.

Большинство афроанглийских заимствований относится к повседневной лексике, так как контакт языков происходит в основном в бытовой сфере.

Содержательная часть английских заимствований во французском языке Африки касается многочисленных тематических полей, связанных с описанием африканской природной среды, а также прошлой и современной жизни африканского общества.

На наш взгляд, афроанглицизмы в большинстве своем являются обозначением социально-культурных явлений. Примечательно также, что афроанглицизмы во французском языке африканских стран носят эмоционально-экспрессивный характер и в отличие от интернационализмов редко бывают вызваны потребностью в номинации новых явлений или предметов. Наиболее ярко это проявляется в лексике, связанной с обозначением человека, его деятельности и качеств.

Вследствие особой психологии народа, всегда готового посмеяться над соседями, заимствования часто получают уничижительное значение: в африканских государствах, где распространено христианство, *muslim* (англ. мусульманин) — достаточно пренебрежительная характеристика, означающая, что человек, к которому ее применяют, очень упрям.

Семантическое значение заимствованного слова и его эмоционально-экспрессивная характеристика варьируются в зависимости от страны. Так, в Кот д'Ивуаре

muslim означает «мусульманин с севера, плохо адаптировавшийся к городской жизни»:

Le muslim arrivé en ville tourmait les yeux de gauche à droite. — Мусульманин с севера, попав в город, с удивлением таращит глаза.

В качестве примера также можно привести слово *yankey* (от названия американцев), которое во французском языке Африки означает «бандит, преступник».

Слово *cow-boy* — «ковбой» в разных странах Африканского континента употребляется в различных, но тем не менее отрицательных значениях. В Руанде *cow-boy* означает «непослушный ребенок», а в Сенегале — «внебрачный ребенок». Отметим пейоративный оттенок данного слова, так как традиционно отношение к внебрачным детям отрицательное (существует мнение, что они приносят несчастье, и никто не хочет брать их на воспитание).

В Конго *cow-boy* означает «бандит, преступник, проходимец»:

Hé! Ce cow-boy là nous a encore menti. — Эй! Этот проходимец опять нам солгал.

Кроме того, практически во всей франкоязычной и англоязычной части континента словом *cow-boy* называют человека, одевающегося в ковбойском стиле. К таким людям чаще всего относятся негативно, так как они резко выделяются на фоне окружающих. Африканцам кажется по крайней мере странным в жарком климате быть обутым в высокие ботинки, носить вельветовые брюки с широким ремнем и массивной бляхой, рубаху и ковбойскую шляпу. Одевающимся в ковбойском стиле часто приписывают пристрастие к наркотикам, даже если на самом деле это не так:

Oh! Voici un cow-boy. Je pense qu'il fume du chanvre. — Вот ковбой. Он и травку курит, я думаю.

Подобное использования слова связано с американскими вестернами, в которых много стреляют, убивают. Поэтому в сознании африканцев ковбой — отрицательный персонаж. Интересно, что фильмы такого плана в Африке вместо «вестерн» употребляют «film cow-boy».

Франкоязычному населению Африки свойственно использование английских слов в качестве эвфемизмов для смягченного обозначения какого-либо предмета или явления, например: *sister* (англ. *сестра*) вместо «проститутка».

Нередко английская лексика служит для более четкого определения предметов одного вида, и в ее использовании наблюдаются неточности.

Так, английское слово *alligator* (афр.) — «аллигатор» используется для обозначения африканского крокодила, хотя такое название не является верным, так как аллигаторы обитают в тропиках Америки, но не Африки. Африканцы, не зная разницы между аллигатором и крокодилом, часто используют слово «аллигатор», чтобы отличить большого крокодила от маленького каймана, ср.:

Caïman, c'est crocodile, c'est Blanc qui appelle ça alligator, sinon tout ça c'est même chose (Ivoir'Soir. 30.04.1997). — Кайман — это крокодил, белые называют его аллигатором, в любом случае это одно и то же.

В некоторых странах (Кот д'Ивуар) наблюдается смещение значения данной лексической единицы. Чаще всего она используется для названия изделий из кожи любых рептилий, которые очень популярны в Африке, ср.:

Mon attaché-case, c'est en alligator! (Député, Abidjan, 1977). — Мой дипломат из кожи рептилии.

Слово *monkey* (англ. обезьяна) во французском языке Африки используется для обозначения одного вида обезьян — колобуса, ср.:

Les monkeys sont de jolis singes à poils longs et soyeux, noirs et brillants comme le jais. Leur tout petit visage pointu est assez comique (Ibid, 1946: 69). — Манки — это милые обезьянки с длинной черной и блестящей шерстью. Их маленькие мордочки немного вытянуты и смешны.

Yard (афр.) (англ. ярд (мера длины)) — мера измерения только одного вида ткани — пани.

Bread (габ.) — хлеб (длинный батон).

J'ai faim. Donne-moi un peu de ton bread (Etudiant, Libreville, 1998). — Я голоден. Дай мне немного твоего хлеба.

Pick-up (Б., Конго, Т.) — пикап (небольшой грузовик с открытым кузовом).

Bungalow (от англ. бунгало) — шалаши. Употребление данного слова связано с фильмом о Тарзане, жилище которого в картине называлось «бунгало». Для многих поколений африканцев бунгало ассоциируется с сооружением из веток и листвьев, чаще всего расположенным на ветвях деревьев или на деревянных сваях.

И наоборот, африканцы считают, что нейтральное английское слово *building* (англ. здание) — это многоэтажный дом, небоскреб, поэтому так они называют большие богатые виллы с многочисленными комнатами. Значительно меняется и звучание слова: [bulding] вместо [bildiŋ], ср.:

M. Nganga a surpris tout le monde: il a construit un building au quartier Bazoka. — М. Нганга всех удивил: он построил большую виллу в квартале Базока.

Частным случаем использования английской лексики становится желание говорящего подчеркнуть, что называемые предметы или явления связаны именно с британской культурой. Например, словом *teacher* (афр.) называют только преподавателя английского языка.

Английская лексика употребляется также для обозначения тканей. Например, во всех странах Африки распространено слово *wax* (от англ. воск), употребляющееся для обозначения набивного ситца высшего качества английского или голландского производства, пользующегося большой популярностью у населения. Существует много разновидностей этих тканей — *pagne wax*, *imprimé wax*, *super wax*, *wax bleu*, но все они являются признаком высокого качества и благосостояния, ср.:

Elle avait passé un pagne de wax bleu aux motifs d'amibes géantes sous les aisselles (Tchicaya U'Tamsi 1987:73). — Она взяла голубую узорчатую ткань подмышки.

Приведенные примеры англоязычного влияния позволяют говорить о наличии в речи африканцев таких слов, заимствование которых не имеет каких-либо других оснований, кроме давления моды.

Большая часть английской лексики в речи франкоязычной африканской молодежи обязана своим появлением погоне за престижными формами речи. Иностранные слова часто имеют перед «родными» синонимами то преимущество, что «аттестуют» говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Использование английской лексики диктуется желанием подчеркнуть не столько высокий уровень образованности или знание языкового этикета, сколько другие качества, ценимые в обществе: уровень информированности обо всем новом, современном.

LOCAL TRANSFORMATIONS OF ENGLISH VOCABULARY IN THE FRENCH OF AFRICA

J. Baghana

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

The article describes the African anglicisms, considers Afro-English borrowings in the domestic environment, gives the reasons of using the French language in Africa.

Key words: Africa, borrowings, African anglicisms, French language.

ЯЗЫКОВЫЕ ГРУППЫ В АРГЕНТИНЕ

М.Л. Баральдо дель Серро, Ж. Багана

Кафедра французского языка

Белгородский государственный национальный

исследовательский университет

ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматриваются различные языковые группы в Аргентине, дается анализ количества носителей языков и географическое положение каждой языковой группы в Аргентине.

Ключевые слова: языковые группы, языковая ситуация, Аргентина.

В современном мире язык играет важную роль, он является не только средством коммуникации, но и несет заложенные в нем культурные знания. Язык выражает и формирует специфику национального представления о мире. Он не только дает возможность взаимного понимания и коммуникации определенной социальной группы, но и обеспечивает преемственность путем передачи информации, знаний из поколения в поколение.

На земном шаре существуют тысячи различных языков. И все же мы говорим не только о «языках», но и о «языке» — человеческом языке как о чем-то едином. Мы вправе поступать так, потому что при всех громадных различиях между языками они в самом главном имеют между собой много общего [1. С. 4].

Лингвисты XXI в. активно разрабатывают вопросы, касающиеся проблем языка в целом. Фундаментальные основы такого подхода были заложены трудаами В. Гумбольдта, А.А. Потебни и других ученых. Например, В. Гумбольдт утверждал: «Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения» [2. С. 42].

Язык — сложнейшее явление. Э. Бенвенист несколько десятков лет тому назад писал: «Свойства языка настолько своеобразны, что можно, по существу, говорить о наличии у языка не одной, а нескольких структур, каждая из которых могла бы послужить основанием для возникновения целостной лингвистики» [3. С. 37]. Язык — многомерное явление, возникшее в человеческом обществе: он и система, и антисистема; и дух, и материя; и стихийно развивающийся объект, и упорядоченное саморегулирующее явление; он и произволен, и произведен [4. С. 6].

Каждый язык — достояние какого-то коллектива и тем самым — явление общественно-историческое. Каждый язык — непременное условие развития человеческой культуры, поразительное по тонкости и совершенству орудие общения, непревзойденное средство формирования мысли и передачи ее другим людям. История каждого языка самым тесным образом связана с историей народа, являющегося его носителем. Есть существенные функциональные различия между языком племени, языком народности и языком нации. Язык играет исключительно важную роль в консолидации родственных (и не только родственных) племен и народностей и формировании нации. Один и тот же этнос может пользоваться одновременно двумя или более языками, и, напротив, один и тот же язык может одновременно обслуживать несколько этносов.

Функционирование любого языка зависит от социальных факторов, т.е. от общества, его истории, структуры, материальной и духовной культуры. Языковые проблемы целиком и полностью являются производными от социальных факторов, наиболее важные из которых — языковая политика и языковая ситуация.

Как и многие фундаментальные научные понятия, понятие «языковая ситуация» не имеет строгой definиции. Как правило, под языковой ситуацией понимается совокупность языковых образований, обслуживающих континуум общения в определенной этнической общности или в административно-территориальном объединении [5. С. 79—80].

Согласно Г.П. Нещименко, языковая ситуация — это то, как данная языковая общность, расчлененная по социальному, региональному, возрастному признаку, потребляет формы существования национального языка: литературный язык, общий обиходно-разговорный язык, диалект, в различных коммуникативных сферах (обиходно-разговорной, специальной, публицистической, художественной и т.д.) [6. С. 14].

Языковая ситуация в Аргентине характеризуется большим языковым разнообразием. Поражает удивительная многочисленность языков. В Аргентине до прихода испанцев существовали группы аборигенов, которые имели свои собственные языки, на которых они продолжают говорить и сегодня. Благодаря такому языковому разнообразию происходит контакт между автохтонными языками и испанским, принесенным конкистадорами в период расселения в Южной Америке. Коренное население в настоящее время проживает в провинциях Сальта, Жужуй, Формоза, Чако, Мисьонес, Санта-Фе, Буэнос-Айрес, Ла-Пампа, Неукен, Чубут и является в основном двуязычным, т.е. владеет двумя языками, применяя их в разных условиях общения. Хотя испанский язык является официальным языком Аргентины, это не единственный язык, на котором говорят в стране.

Подсчитано, что до прихода испанцев в Америку, в том числе на территорию Аргентины, здесь говорили на 35 языках коренных народов [7. С. 57]. В настоящее существует только тринадцать языков, сгруппированных в пять языковых семей: тоба, пилага, мосови, гуйчи, ниваклэ, чороте, авачиригуано, мбия, гуарани, кичуа, сантиагено, теуелче, мапуче. Благодаря недавним исследованиям в список вскоре может быть добавлен язык вилела, считавшийся исчезнувшим с 1960 г. [8. С. 120].

Для раскрытия языковых особенностей можно проложить маршрут с севера на юг по карте Аргентины, учитывая, что языковые границы страны не всегда совпадают с географическими. Например, на языке кечуа, использующемся в аргентинском северо-западном регионе Коллас, также говорят в Боливии. Мапудунгун — это язык мапуче, которые живут в Патагонии, Аргентине и Чили.

При рассмотрении этнографических групп в Аргентине мы можем выделить шесть различных групп.

1. Этноязыковая группа кечуа, или кичуа. В Аргентине есть три разные группы кечуа (боливийские мигранты и мигранты с перуанским гражданством,

поселившиеся в последние годы в крупных городах, в основном в столице; индейцы, названные «коллас», жители северо-запада Аргентины, провинций Сальта и Жужуй; население Сантьяго дель Эстеро, которое говорит на кечуа сантьягенио). Кечуа принадлежит к семье языков, на которых говорят в Центральных Андах, простирающихся от западной части Южной Америки через семь стран. На нем говорят от 8 до 10 миллионов человек, и это самый распространенный из языков семьи в Боливии, Перу, Чили, Эквадоре и Южной Колумбии после индоевропейского [9. С. 56]. В 1960-х гг. начались систематические исследования семьи языков, которые не встречались в документах и существовали отдельно от кечуа. SIL International классифицирует эти языки как микроязыки, пытаясь доказать, что если бы они были из одной с кечуа группы, то существовали бы необходимые лингвистические доказательства. Согласно ECPI, 4779 человек, живущих в пределах Сан-Мартина, Фигероа и Авелианеда в провинции Сантьягodel-Эстеро, являются потомками древних племен. Это были люди, ведущие оседлый образ жизни (хотя и более подвижный, чем их соседи Чако), которые жили в полосе между регионом Чако и Андами. В настоящее время на языке кечуа сантьягенио, согласно ECPI, дома говорят 37,1 % населения коренных народов.

2. Этноязыковая группа тупи-гуарани. Из языковой семьи тупи-гуарани в Аргентине существуют четыре языка: а) гуарани из Корриентес, также называемый гояно, на котором говорят в основном в Корриентес, но также в Мисьонес, Чако, Формоса, Росарио и Буэнос-Айресе в связи с миграцией сельского населения в городские центры; б) чиригуано-хане, на котором в настоящее время говорят Чиригуанос, Чанес и Тапиетес на севере и северо-востоке провинции Сальта; в) мбия, на котором говорят индейцы Мбия в Мисионес; г) парагвайский гуарани или йопара, на котором говорят парагвайские иммигранты, проживающие в Аргентине. Язык гуарани был первым индоамериканским языком, получившим статус официального языка.

3. Этноязыковая группа матагуайа, происходящих из района Чако, включает в себя следующие языки: а) гуйчи, на котором говорят проживающие в сельских и пригородных общинах Сальта, Формоза и Чако; б) чороте, на котором говорят около 1500 человек в северном Сальта в) ниваклэ, язык Ия Чалупиес, населяющих провинции Сальта в непосредственной близости от Тартагал.

4. Этноязыковая группа гуайкуру или матагуайа из Чако. Это семья выключает следующие языки: а) тоба, на котором говорят 60 000 человек в сельских районах провинции Чако, Формоза и восточной Сальта, и постоянные поселения под названием «Барриос» в городе Ресистенсия, Саэнс Пенья, Формоза, Санта-Фе, Росарио, Большого Буэнос-Айреса и Ла-Плата; б) мокови в южной и северной провинции Чако — Санта-Фе; в) пилага в центре провинции Формоза.

5. Этноязыковая группа чон. На юге языковая семья чон ранее состояла по крайней мере из шести языков, на которых говорили в Патагонии и Тиerra дель Фуего. В настоящее время осталось лишь несколько носителей теуелче в провинции Санта-Крус. Остальные языки этого семейства считаются исчезнувшими.

6. Этноязыковая группа мапуче (или «язык земли») является языком южной части Чили и Аргентины. Он существовал на протяжении многих лет и считается самостоятельным, хотя сегодня некоторые лингвисты относят его к куйо и другим амазонским языкам [10. С. 75]. В Аргентине на нем говорят в Неукен, Чубут и Рио Негро, а также в провинции Ла-Пампа и Буэнос-Айресе (табл. 1).

Таблица 1

Этноязыковые группы Аргентины

Этноязыковая группа	Языки	Регион
Кечуа	Кечуа	Сальта и Жужуй
	Кечуа сантягено	Сантьяго дель Эстero
Тупи-гуарани	Гуарани коррентино, или гойано	Корриентес, Миссионес, Чако, Формоса
	парагвайский гуарани / йопара	границы с Парагваем
	Чиригуано-Чанэ	Север и северо-запад Сальты
	Мбия	Миссионес
Матагуайа	Гуйчи	Сальта, Формоза и Чако
	Чороте	Север Сальты
	Ниваклэ или чалупиес	Сальта
Гуайкуру или Матагуайа	Тоба	Чако, Формоза и восток Сальты
	Мосови	Юг Чако и север Санта-Фе
	Пилага	Центр Формозы
Чон	Теуелче	Запад Чако
Мапуче	Мапундунгун	Неукен, Рио Негро, Чубут, Ла-Пампа и Буэнос-Айрес

Говоря о социолингвистической ситуации в Аргентине, можно сказать, что, во-первых, факты, касающиеся коренного населения, не совсем точны или не обновлены. Единственная национальная перепись коренного населения, проведенная в 1966 г. и выпущенная в 1968 г., приводит данные о 500 000 индейцев. После этого были проведены и другие неправительственные переписи, которые указывают цифру почти вдвое больше. Дополнительное обследование коренных народов, проводимое ИНДЕК в 2004 г., по вопросу включения их в национальную перепись населения 1998 г. собрало информацию о местном населении страны, но и это до сих пор дает лишь неполные результаты. Подчеркивается, что Мапуче в Патагонии, Койя в Жужуй и Сальте и Тобы в Чако, Формоса и Санта-Фе составляют большинство этнических групп.

Кроме того, фактическое использование этих языков в коммуникативных целях не очень распространено и зависит от каждого конкретного языка. Некоторые из них, например гуйчи, обладают высокой степенью распространенности, о чем свидетельствует высокий процент одноязычных носителей, особенно детей и женщин, которые говорят только на гуйчи с небольшим процентом испанских заимствований. Однако жители Мапуче или Тобы (из городских поселений) являются двуязычными, т.е. в дополнение к родному языку говорят и на испанском языке. В то же время есть язык тегуелче, который в настоящее время имеет очень мало носителей. По мнению Фернандеса Гаая, язык находится на стадии вымирания, так как его носители не пользуются им в повседневном общении, а говорят только на испанском [11. С. 95].

Тем не менее Национальный институт по делам коренных народов (NACI) считает, что есть более 500 потомков тегуелче [7. С. 120], хотя это и не предполагает, что они все говорят на родном языке. Существуют носители языка — вилелы, происходящие из западной Чако, Уарпес из региона Куйо, Ранкелес из Ла-Пампа и Онас из Тиерра дель Фуего, которые до недавнего времени считались исчезнувшими, они до сих пор помнят слова и предложения на языке их бабушек и дедушек, что подтверждает их коренное происхождение.

Таким образом, мы видим, что понятия языковой жизнеспособности или, наоборот, смертности языков относительны, поскольку языки и народы нельзя рассматривать как явление статическое или окончательное. Фактическое использование языка — это динамичный процесс, который зависит как от желания и воли его носителей по поддержанию или восстановлению языка, так и от языковой политики страны, в которой на этих языках говорят.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. вузов / Ю.С. Маслов. — М.: Высш. шк., 1998. — 272 с. [Maslov Y.U.S. Vvedeniye v yazykoznaniiye: Ucheb. dlya filol. spets. vuzov / Y.U.S. Maslov. — M.: Vyssh. shk., 1998. — 272 s.]
- [2] *Гумбольдт В.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человека // Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. — М., 1984. — С. 37—301. [Gumbol'dt V. O razlichii stroyeniya chelovecheskikh yazykov i yego vliyaniye na dukhovnoye razvitiye cheloveka // Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu / V. Gumbol'dt. — M., 1984. — S. 37—301.]
- [3] *Бенвенист Э.* Классификация языков. Новое в лингвистике / Э. Бенвенист. — М., 1963. — Вып. III. — С. 36—55. [Benvenist E. Klassifikatsiya yazykov. Novoe v lingvistike / E. Benvenist. — M., 1963. — Vyp. III. — S. 36—55.]
- [4] *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 208 с. [Maslova V.A. Lingvokul'torologiya: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / V.A. Maslova. — M.: Akademiya, 2001. — 208 s.]
- [5] *Никольский Л.Б.* Синхронная социолингвистика / Л.Б. Никольский. — М.: Наука, 1976. — 283 с. [Nikol'skiy L.B. Sinkhronnaya sotsiolingvistika / L.B. Nikol'skiy. — M: Nauka, 1976. — 283 s.]
- [6] *Нещименко Г.П.* Языковая ситуация в славянских странах: Опыт описания. Анализ концепций / Г.П. Нещименко. — М.: Наука, 2003. — 279 с. [Neshchimenko G.P. YAzykovaya situatsiya v slavyanskikh stranakh: Optyt opisaniya. Analiz kontseptsiy / G.P. Neshchimenko. — M.: Nauka, 2003. — 279 s.]
- [7] *Censabella M.* Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual. — Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- [8] *Censabella M.* La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural, Actas del V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras, Universidad Nacional de Salta, 2005.
- [9] *Golluscio L.* y equipo Documentación de lenguas amenazadas en su contexto etnográfico, en Bein, R. y G. Vázquez Villanueva (eds.) Actas Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 2005.
- [10] *Golluscio L.* El mapuche, en Gerzenstein, A. y otros, 1998. — P. 71—87.
- [11] *Fernández G.A.* Familia lingüística Chon: el tehuelche, en Gerzenstein, A. y otros, 1998. — P. 88—109.

LINGUISTIC GROUPS IN ARGENTINA

M.L. Baraldo del Cerro, J. Baghana

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

The article describes the different linguistic groups that exist in indigenous population in Argentina. Analyzes, also the number of speakers and the geographic location of each of them.

Key words: linguistic groups, Argentina, language situation.

ЯЗЫК КАК ВЕРБАЛИЗОВАННАЯ ПАМЯТЬ КУЛЬТУРЫ В КОНЦЕПТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО МЕДИАДИСКУРСА

Цзан Вэньцянь

Кафедра журналистики
Шэньянский спортивный институт
Кафедра массовых коммуникаций
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В данной статье рассмотрен язык как вербализованная память культуры в концепте формирования межкультурного медиадискурса. Рассмотрение и осознание их общих черт помогает объяснить возможность формирования межкультурного медиадискурса России и Китая, позволяет выделить ряд языковых явлений между китайской и российской современной прессой, расширить взаимное понимание, содействовать взаимному общению и сотрудничеству.

Ключевые слова: язык, вербализованная память культуры, межкультурный медиадискурс.

Медиадискурс как социально и культурно маркированный процесс оперирования информацией в условиях опосредованного массмедиа широкого публичного диалога не только отражает особенности массового сознания, но и организует его. Медиадискурс является социально-регулятивным механизмом, организующим массовое сознание посредством формирования социально значимых когнитивных, аксиологических и регулятивных смыслов. Язык СМИ по своей природе обладает повышенной воздействующей силой, однако способ этого воздействия зависит от особенностей культуры.

Язык медиадискурса России и Китая как самосознание их культуры. Естественный язык — важнейшее средство человеческого общения. Язык неразрывно связан с мышлением; он является социальным средством хранения и передачи информации, одним из средств управления человеческим поведением. Язык возник одновременно с возникновением общества в процессе совместной трудовой деятельности первобытных людей. Языки мира различаются строением, словарным составом и др., однако всем языкам присущи некоторые общие закономерности, системная организация единиц языка (например, парадигматические и синтагматические отношения между ними) и др. Язык изменяется во времени, а также может перестать использоваться в сфере общения. Разновидности языка (литературный язык, диалекты, языковая культура и др.) играют различную роль в жизни общества.

Средства массовой информации отражают языковые тенденции, существующие в современном обществе. Если язык — это сетка отношений, через которую человек смотрит на мир, то можно сказать, что современный человек смотрит на мир через язык средств массовых информаций. Пресса занимает в современной жизни большое место. На страницах печатных изданий находят свое отражение все процессы, протекающие в современном языке. Можно сказать, что язык народа в известной степени стал производным от языка прессы.

Изучение языковой специфики прессы в формировании межкультурного медиадискурса представляется в настоящее время весьма актуальной проблемой, так как с развитием технических средств, ростом объема информации, расширением международных отношений в связи с постоянно меняющимися общественно-политическими условиями жизни, совершенствованием приемов и методов массовой информации и пропаганды средства массовой информации, в частности прессы, приобретают все большее значение в жизни общества.

Язык в медиадискурсе Китая и России свидетельствует о духовном состоянии национальной культуры, в котором не просто преобладает стремление к эмоциональности и повышению перлокутивного эффекта СМИ, а посредством различных механизмов реализуется диктат «своего», когда субъект оценки изначально мыслится в поле «положительности», а объект оценивания из этого поля выводится.

Характерной особенностью языка китайской и российской современной прессы в формировании медиадискурса является то, что, с одной стороны, она отличается определенной стабильностью, а с другой — подвижностью.

За последнее десятилетие положение языка прессы в стилистической системе китайского и русского языков стало еще более сложным, «размытым», чем это было прежде. Язык современной прессы оставался в рамках литературного языка и более того — в рамках так называемых книжных стилей; появление на страницах прессы элементов разговорной речи всегда было связано с решением какой-либо стилистической задачи. Например, в журналистском языке китайской и российской современной прессы наблюдается увеличение частоты употребления фразеологических единиц (ФЕ), появление разностилевой фразеологии, в том числе разговорной, просторечной. Кроме того, все чаще используются диалекты, жаргоны и др. Поэтому и существует потребность в исследовании особенностей журналистского языка современной прессы.

Характерной чертой «нового» времени становится смещение центра нормообразования в язык СМИ. Именно медиатексты, за которыми стоит журналист, стали диктовать правила словоупотребления современной языковой личности, влияя на все ее уровни, в том числе и процессы познания мира. Поэтому исследование медиатекстов с точки зрения лингвистики является лингвокультурологической проблемой, внимание к которой позволит понять процесс формирования современной языковой личности.

В изучении различных медиатекстов учитываются такие элементы их прагматической структуры, как предмет сообщения, подвергнутый оценочному выбору, отношение говорящего к этому предмету. А изучение медиатекста тесно связано с проблемой языковой личности в силу того, что сам автор участвует в формировании языковой личности адресата. Ориентация на адресата в медиатексте проявляется наиболее последовательно и в отборе материала, и в выборе лингвистических средств его реализации. Зависимость построения текста и его содержания от фактора адресата настолько велика, что адресат в медиатексте рассматривается как функционально равный субъекту речи — автору текста, который сознательно выстраивает изложение в соответствии с концептуальной и эмоционально-оценочной моделью адресата. Таким образом, в процессе порождения и восприятия текста ведущая роль принадлежит не только языковой личности автора, но и языковой

личности адресата поскольку от его понимания содержания текста зависят условия удачной коммуникативной деятельности.

Одним словом, медиадискурс со всей совокупностью своих языковых особенностей, выступает как самосознание культуры. Культура зафиксирована в языке СМИ. А язык СМИ демонстрирует культуру неприятия другого, следовательно, на современном этапе общая культура требует тщательных разработок, в том числе и основанных на анализе языка этой культуры, т.е. языка медиадискурса.

Языковые особенности медиадискурса современной прессы России и Китая определяются особенностями коммуникативной ситуации. Язык современной прессы Китая и России имеет свои особенности в осуществлении процесса массовой коммуникации. Общение через язык между людьми реализуется опосредованно, преодолевая расстояние в пространстве и времени.

Языковая специфика определяется особенностями коммуникативной ситуации, которую он обслуживает. СМИ в значительной степени определяют нормы языка и общения, тем более высока их ответственность за то, чтобы эти нормы отвечали лучшим культурным традициям.

Понятие языковой нормы конкретизируется так: это реальный, исторически предопределенный и относительно стабильный языковой факт, который соответствует системе и является собой единственную возможность или наилучший для этого конкретного случая вариант, отобранный обществом на определенном этапе его развития из соотнесенных фактов общенародного языка в процессе общения.

Понятие языковой нормы по своей природе прагматичное и относительное, однако никоим образом не произвольное и не субъективное. Нормы создаются людьми, однако они создаются на основании реальных общественных законов. Кроме того, историческая зависимость нормы была всегда уравновешена другим ее качеством — относительной стабильностью, необходимой для нормального функционирования языка.

Языковая норма современной прессы шире общелитературной и гораздо терпимее к нелитературной лексике. В тесной связи с использованием разговорных средств и просторечия находится и употребление жаргонов, применение которых особенно активизировалось в журналистском языке современной прессы, в том числе китайской и российской.

При оценке пригодности лексических единиц для потребностей прессы обычно ориентируются на принадлежность слова к книжно-письменным стилям, поскольку, как известно, основу лексики в журналистском языке прессы составляют слова нейтральные и книжные; разговорные и просторечные элементы используются с целью предоставить текстовую выразительность. Например, самой простой иллюстрацией к этому положению может быть история употребления в языке китайской и российской современной прессы слов *теперь, сегодня, в настоящее время, сейчас*, которые отличаются как оттенками значения, так и областью подавляющего применения; однако в прессе они нивелировались не только по своей окраске, но и по значению (то же наблюдаем и в языке прессы со словами *сегодня, нынче, теперь, сейчас*).

Для оценки современного состояния языка китайской и российской прессы особенно важны антиномии устной и письменной речи, нормы и антинормы, устойчивость и изменчивость языка и мышления, языка и общества. Кризисные периоды развития общества увеличивают в них асимметрию, устная речь быстрее взрывает нормы журналистского языка, антинормы превалируют над нормой, мышление под давлением социальных потрясений становится противоречивым и лживым. Тем не менее консерватизм функционирования любого языка всегда преобладает над процессами его обновления, устойчивость и изменчивость языка образуют диалектическое противоречивое единство.

Кроме того, наше общество все более ориентируется на устную речь и на язык, порождаемые в компьютерных сетях. Особенno важен нормативный аспект для языка СМИ, который, обладая известным престижем, оказывает сильнейшее влияние на литературный язык, формируя языковые вкусы, литературные нормы.

По поводу информирующей и воздействующей функций языка газеты В.Г. Костомаров считает, что взаимодействие между стандартом и экспрессией является не только структурным и стилистическим принципом газетного языка, но и основным законом создания журналистских публикаций. Язык и китайской, и российской современной прессы, безусловно, тоже не исключение.

Изменение и тенденция развития языка современной прессы России и Китая в формировании медиадискурса. Практика языка в настоящее время является наиболее динамично развивающейся частью языковой практики общества в целом. Постоянно и интенсивно растет объем порождаемой здесь языковой продукции, усложняется языковая структура, активно развивается внутренняя стилевая дифференциация, меняется в сознании общества статус журналистского языка.

Рассмотрев языковые особенности китайской и российской современной прессы, можно выделить следующие общие специфические изменения.

Общее направление изменений языка китайской и российской современной прессы, которые получают дальнейшее развитие в современный период, можно определить как демократизацию языка журналистики. Возникает новый стиль выражения, характеризующийся свободой мышления и выбора языковых средств, отказом от стереотипов. Резко расширяется лексикон в журналистском языке современной прессы Китая и России. В него вливаются разговорная речь, языковая игра, диалогичность, неополизмы и др. Можно полагать, что создание нового, точнее, обновленного языка — существенный вклад прессы в современную национальную культуру.

Прежде всего именно журналистский язык стал тем полем, на котором были открыты границы между литературным языком и внелитературными формами национального языка; не существует более стилистических границ между журналистским языком прессы, просторечием, жаргонами и диалектами. К положительным процессам, характеризующим журналистский язык прессы сегодня, относится освобождение от жестких рамок, обновление лексической и фразеологической семантики, интернационализация и интеллектуализация, расшатывание догматизма канцелярита, раскрепощение мысли, веяния живого языка и т.п. Однако очень часто в журналистский язык современной прессы проникает просторечие, жаргон, сленг, наблюдается «иностранизация» русской речи.

Осуществляется непрерывная трансформация и развитие журналистских языков в китайской и российской современной прессе в информационные времена. Одна из основных тенденций в развитии журналистского языка современной китайской и российской прессы — тенденция к усилению информативности, что выражается наиболее ярко в эволюции системы их жанров и в их заголовках.

Усиление информативной направленности в заголовках современной российской прессы проявляется в частой замене назывных заглавий глагольными, например: 海南 游轮! 邮轮! 油轮! (Хайнань: экскурсионный пароход! почтовый пароход! танкер!). Заголовок призван прежде всего предельно ясно и лаконично выразить содержание материала. В этом и заключается экспрессивность, эстетика заглавия прессы. Обнажение информативной функции имеет подчеркнуто эстетический характер.

Значительные изменения в строе языка современной прессы обусловлены стремлением уйти от сухого, официально-книжного, обезличенного и унифицированного языка прессы прошлого. Наблюдается явная тенденция излагать мысль, журналистский язык вышел из жесткой системы книжных стилей и активно взаимодействует с разговорной речью; при этом ближайшим к речи прессы соседом среди книжных стилей становится, как это ни парадоксально, деловая речь.

Язык китайской и российской современной прессы обладает рядом характерных стилистических черт, ср. использование образных средств: эпитетов (谁是女子跳水“新一姐”? 她们都满不在乎 (Кто «новая Первая-сестра» женского дайвинга? Они все равнодушие) или живая кровь), метафор (华商基金“变脸” (Фонд китайского предпринимателей «изменил лицо») или боролись художественные представления), олицетворения (“琴声如诉” (Музыкальный звук рассказывает.....) или почва-то ушла), метонимии (прочитает Гоголя). Часто встречаются perífrases (外交圈里的密使们: 穿针引线不留把柄 (Тайные эмиссар в дипломатических кругах: не оставляют ни одного следа) или каша заваривается в мозгах) и устойчивые метафоры-штампы (利比亚石油曾经“翻云覆雨” (Ливийская нефть было «непослушной») или закрытая тема).

Из приемов экспрессии сейчас наиболее активно используются языковая игра в отдельных разновидностях и прецедентные феномены. Иногда желание создать выразительный заголовок уводит качественное издание в сторону от этических норм.

Языковой облик современной прессы складывается под весьма существенным влиянием разговорности. Сфера прессы всегда была сферой, которая вбирала в себя достижения всей языковой практики общества в совокупности. Сейчас в этом взаимодействии прессы с другими сферами языковой деятельности совершенно особое место занимает взаимодействие прессы с языковой практикой, сложившейся в сфере бытовой повседневной разговорного языка.

Публицистический стиль современной прессы всегда заимствовал из разговорного языка лексические и синтаксические единицы. Но в данном случае речь идет не о заимствовании слов и конструкций, а о гораздо более глобальных вещах.

Сфера прессы, которая ранее всегда была ориентирована прежде всего на сферу книжного языка, сейчас все более и более поворачивается в сторону разговорности. И заимствование разговорных слов и конструкций — лишь один частный момент этого глобального процесса. Самое главное здесь — изменение характера взаимоотношений с читателем. Читатель стал ближе, язык прессы подошел к читателю на более близкое расстояние в том смысле, в каком в бытовой повседневности мы ближе к собеседнику, чем в официальной обстановке.

Язык китайской и российской современной прессы стремится разрушить «книжность» изложения, придать ему экспрессивную окраску за счет изобразительно-выразительных элементов, в том числе и разговорных. Благодатный материал для реализации важного конструктивного принципа журналистского языка прессы — сочетание стандарта и экспрессии — краткость, простота, лаконичность — большое стилистическое достоинство прессы, особенно прессы сегодняшнего дня.

Главный путь преодоления книжности, официозности журналистского языка и обретения своего лица и китайской, и российской современной прессы — использование разговорных, просторечных средств и жаргонов. В поисках экспрессии, способов выражения оценки пресса обращается к сниженным и нелитературным лексическим единицам, обладающим значительными стилистическими ресурсами и оживляющим журналистский язык.

Вместе с тем язык китайской и российской современной прессы обладает рядом характерных лексико-синтаксических черт:

— на фразеологическом уровне наиболее часто встречаются устойчивые безобразные обороты (*острая необходимость, закрытая тема*), а также заимствованные из разговорной речи фразеологизмы (*таскать за бороду, быть по мордасам*);

— чаще всего встречаются существительные, прилагательные и наречия, реже — глаголы и деепричастия. Обусловлено это тем, что статья имеет статичный характер, в ней нет динамики, развития действия;

— предложения в основном малого и среднего объема, что делает язык более доступным для понимания. Часто встречаются такие выразительные средства синтаксиса, как риторические вопросы («*房价调控目标为何千呼万唤不出来?*» (В целях контроля цены на квартиру видим «снисходительность» местного самоуправления) или *Что может помешать росту российского рынка акций?*), восклицания («*西藏自治区主席：达赖集团螳臂挡车终将失败*» (Председатель Тибетского автономного района: желаемое за действительное Далай-клики, в конечном счете неудачу) или Эх, залетные!), ряды однородных членов («*琴声如诉*» (Музыкальный звук рассказывает.....) или *Банк на ладони*), антитеза, повторы, а также вопросно-ответный ход рассуждения («*要能战栗，能不战栗*» (Если можно дрожать, как не дрожать?) или *Полбеды? Полбеды!*).

В синтаксическом отношении язык современной прессы значительно проще языка научно-технических изданий; в нем реже встречаются сложные граммати-

ческие конструкции и обороты. Наиболее часто употребляются следующие конструкции:

- сложные предложения с развитой системой придаточных предложений;
- отглагольные конструкции (инфinitивные, причастные, герундиальные и конструкции с отглагольными существительными);
- синтаксические комплексы, особенно номинативные в сочетании с инфинитивом;
- особый порядок слов. На языке грамматической терминологии это может быть выражено следующим образом: подлежащее — сказуемое — дополнение — обстоятельство причины или следствия — обстоятельство места — обстоятельство времени.

Помимо этого, язык китайской и российской современной прессы обычно имеет определенную политическую направленность. Язык китайской и российской современной прессы насыщен специальными терминами, связанными с политической и государственной жизнью; мы встречаем здесь названия политических партий, государственных учреждений, общественных организаций и термины, связанные с их деятельностью. Например, журналистский язык не только выражает и оформляет идеологические, политические термины, положения, лозунги, но и оказывает значительное влияние на процессы социализации личности, конструирования ментальности, манипулирования общественным сознанием.

Можно сказать, что жизнь языка органично связана с жизнью общества, но не подчинена ей полностью из-за собственной системной организованности. Так, в языковом движении сталкиваются процессы саморазвития с процессами, стимулированными извне. Следовательно, обращаясь к изучению состояния журналистского языка современной прессы сегодняшнего дня, важно разграничивать вопросы собственно языковые и вопросы языкового вкуса исторического момента.

Весьма важная проблема — культура языка современной прессы. Отмечаемое многими исследователями резкое падение речевой культуры коснулось и языка СМИ. Не будем углубляться в причины сложившегося положения. Их немало. Это и приход в журналистику слабо подготовленных людей, и расширение диапазона литературного языка, и отсутствие внутренней цензуры, и др. Так или иначе, состояние языковой культуры вызывает серьезную тревогу.

Таким образом, наше время — время активных и стремительных политических, экономических, социальных перемен, которые не могут не находить отражения в языке, активно и повседневно использующемся обществом как средство коммуникации. Современная эпоха актуализировала многие процессы в языке, которые в других условиях могли бы быть менее заметными, более сглаженными. Новые реалии, новая ситуация определяют изменения языкового, стилевого облика журналистики, а также и некоторых ее содержательных черт. Это закономерно: меняется социальная действительность, другой становится и журналистика.

Журналистский язык обогащает национальный язык, насыщая речь оценочными оборотами, формируя отточенную форму мысли, язык политики, идеологии,

развивая приемы и методы дискуссии, полемики. Сила и преимущество публицистики, занимающей в журналистском языке прессы важное место, — в прямом воздействии на адресата, аудиторию. Развивая литературный язык, прессы способствует и развитию национальной культуры.

Говоря о культуре языка в современной прессе, обращают внимание обычно на несколько традиционных проблем, которые, однако, теряют сейчас свою значимость. Наибольшие нарекания несколько лет назад вызывало засорение журналистского языка прессы иноязычной лексикой. Иноязычная лексика активно используется там, где требуется создать ощущение престижности и избранности, т.е. в глянцевых журналах. Использование иноязычных терминов в современной прессе — следствие объективного языкового процесса.

Судить же о качестве журналистского языка прессы следует по ее собственным законам, точнее, особенностями (социальная оценочность, коммуникативная значимость, особый характер экспрессивности), которые выделяют ее как разновидность публицистического стиля среди других стилей литературного языка.

В современной прессе сложились системные принципы пользования богатством языка. Можно говорить о языке современной прессы как о совокупности стилистических и функциональных явлений, создающих языковую сторону прессы, и в то же время — сторону языка прессы. Аспект «пресса в языке» предполагает оценку специфики использования языка в современной прессе в зависимости от целей, содержания, условий и традиций прессы как формы социального общения.

Журналистский язык современной прессы представляет собой интерпретацию фрагментов общественной жизни: фактов, событий, явлений, личностей — мотивированную и целенаправленную аксиологическую версию фрагментов социальной жизни. Интерпретация неотделима от аксиологии, именно поэтому положительная или отрицательная социальная оценка является неотъемлемым компонентом любого языка современной прессы.

Следует учитывать, что пресса представляет особую сферу для функционирования языка, и все процессы, которые здесь происходят, не только отражают языковую ситуацию вообще, но и влияют на структуру самой языковой системы, что, в свою очередь, требует всестороннего знания языка, умения пользоваться ею и как средством познания, и как орудием общения и передачи информации, и как источником эстетического развития.

Итак, реализуя такие разноспектрные функции, как сообщение и воздействие, журналистский язык прессы не может ограничиться рамками одного какого стиля. А это свидетельствует о том, что особенности функционирования языка в сфере журналистики определяют многие факторы. Например, полифункциональность прессы требует от языка гибкости, массовость — универсализации, постоянная динамика развития общества — обновления. Поэтому можно утверждать, что форма уведомления (читатель не только получает, но и активно воспринимает через прессу) является сложным актом языковой коммуникации, что позволяет рассматривать журналистский язык прессы как явление, в котором

происходят важные динамические процессы в связи с ее функцией служить средством общения в условиях дальнейшей демократизации общества и повышения уровня культуры в условиях устранения негативных явлений во многих сферах общественной жизни.

Язык современной прессы (как и язык других СМИ) обладает огромными возможностями и сильнейшим влиянием на другие разновидности литературного языка и на общество в целом. Можно сказать, что человек смотрит на мир через язык прессы. Язык любого народа в известной степени стал производным от языка прессы. Русский выдающийся лингвист Н.И. Конрад писал, что язык СМИ своими усредненными, стандартными значениями объединяет нацию. Плох не сам язык газеты как таковой. Язык не виноват. Виноваты мы, носители языка, нерадиво, небрежно использующие его возможности.

В настоящее время в языке китайской и российской прессы идет процесс проникновения просторечных выражений и усиливается влияние разговорности. В современной прессе это проявляется в большей раскрепощенности языкового поведения, в меньшей его регламентации, в появлении изданий, ориентирующихся на бытовую сторону существования человека, и прежде всего бульварных изданий.

В соотношении основных форм национального языка очевидна экспансия двух неосновных, периферийных форм — жаргона и просторечия. Однако при этом такая неосновная форма, как диалект, вытесняется за ненадобностью; показательно, что исследователи не отмечают активности диалектных элементов и в современной разговорной провинциальной речи; правда, в региональных СМИ элементы диалектной речи, может быть, и более активны, хотя пока нет исследований, подтверждающих это предположение.

Тот факт, что элементы жаргона в наше время СМИ используют чаще, чем десять лет назад, очевиден. Но интересно проследить, каким образом происходили эти количественные изменения. Жаргонное слово всегда таило в себе какую-то особую привлекательность, обладая свободой от литературной нормы, оригинальностью.

Экспансия жаргона состоит, однако, не только в количественных изменениях, но также и в изменении его роли, его статуса. Жаргонное слово очень часто является доминирующим наименованием, находится в смысловом центре фразы, занимает сильную синтаксическую позицию, и это создает впечатление его «веса», значимости.

Итак, специфика языка современной прессы заключается прежде всего именно в особой и намеренной ее выразительности, экспрессивности высказывания. Однако эта черта выступает не изолированно.

Совершенно новыми для нас по своей стилевой концепции являются бульварные газеты и журналы. Иной стала печатная продукция для молодежи: старые издания поменяли свою стилевую концепцию (например, журнал «Ровесник»), появилось много новых изданий, причем по характеру языковой фактуры они расчленены на разные возрастные группы.

Считалось, что язык идеологической прессы — это язык, состоящий из слов-фантомов, слов, за которыми нет реального содержания: *борьба за мир, между-*

народное рабочее и коммунистическое движение и т.п. Этот журналистский язык стали называть «новоязом». Например, Г. Зюганов и А. Чубайс по-разному объясняют в своих изданиях, что такое «приватизация», «средний класс», «гражданское общество» и т.п. Узко понимаемые идеологические потребности и сейчас в максимальной степени определяют языковой облик общественно-политических изданий.

Таким образом, прессы — это живая и постоянно развивающаяся система, требующая от журналистов постоянного творческого напряжения, потому что специфика отбора языковых средств на полосе прессы во многом определяется расчетом на массовую, нейтральную в лингвистическом отношении читательскую аудиторию.

Ведь от языка и стиля во многом зависит популярность издания, действенность его выступлений, поэтому языковая специфика определяет принципы отбора и приемы использования журналистского языка на страницах современной прессы. Даже самая правильная и самая глубокая мысль очень часто проходит мимо внимания читателя, поэтому средства массовой информации мобилизуют все возможности, все ресурсы языка для воздействия на умы и чувства читателей, поскольку речь идет о той сфере функционирования литературного языка, который формирует политическое мышление, гражданскую позицию, отражает определенный уровень социально-культурного развития общества и его членов.

Журналистский язык российской современной прессы в отличие от иных типов письменной речи (художественной прозы, например) по своей задаче имеет свою традицию — информацию и комментарий к информации. В современной прессе правомерно видеть некую совокупность или даже систему языковых ситуаций — специфичную сферу и форму общения. Можно говорить о журналистском языке прессы как целостной совокупности лексико-функциональных явлений. В последнее время журналистский язык прессы сильно трансформировался, создалась противоречивая, неоднозначная картина, требующая внимательного, досконального и подробного исследования, тщательного и длительного анализа.

Активный процесс экспрессивизации языка современной прессы России и Китая в формировании медиадискурса. Что же мы наблюдаем в языке современной китайской и российской прессы?

В последнее время ситуация резко изменилась. Язык современной китайской и российской прессы имеет обусловленные требованиями специфические особенности. Современная китайская и российская пресса отбросила большинство привычных для читателя и слушателя нормативных, стилистических и этических ограничений и по выразительности и эмоциональной окраске максимально приблизились к живой обыденности журналистского языка со всеми присущими ей функциональными особенностями. Более того, разговорные единицы языка стали использоваться даже в деловой и научной речи.

Экспрессия языка китайской и российской современной прессы может осуществляться в разных формах, конечно, не только готовыми вне контекстуальными

языковыми выразительными средствами. Иногда подчеркивают интеллектуальность современной прессы — в противоположность прямой агитационности, выражающейся в открытой речевой экспрессивности. Не вполне верно противопоставлять эти два свойства. Следует помнить, что и форма сдержанного, спокойного доказательства способна быть выразительной, т.е. экспрессивной, оказываться воплощением той же воздействующей функции. В том и состоит стилистическое мастерство пишущего, чтобы, исходя из требований конкретной коммуникации, выбрать наилучшие в данном контексте языковые средства воздействия на читателя.

Как известно, одним из основных свойств языка прессы является информативность. Однако современная пресса имеет важное значение не только для получения информации, но и для исследования живых процессов в литературном языке, поскольку языковой стиль современной прессы часто служит той сферой языка, в которой происходит формирование новых смыслов и языковых средств для обозначения новых явлений в современном обществе, поэтому журналистский язык и китайской, и российской современной прессы принимает активное участие в формировании языковой культуры народа.

Язык современной прессы должен быть ярким, выразительным в целях привлечения внимания читателя, так что в нем можно использовать все доступные средства выразительности: лексические, синтаксические, фонетические, морфологические. Выразительными средствами журналистского языка являются тропы и фигуры. Они выстраивают текст определенным образом и предопределяют возможности использования слов. Тропы и фигуры способствуют украшению, доработке и стилистическому уточнению готовых рекламных конструкций. Термин «троп» происходит от древнегреческого слова *tropos*, означающего в переводе «превращение». Тем самым в названии подчеркнуто, что данная группа выразительных средств придает словам не свойственное им значение, причем таким образом, что речь не утрачивает ясности, напротив, усиливает ее.

Таким образом, как прочий язык современной прессы, язык китайской и российской современной прессы на основе тенденции к экспрессии и стандарту обладает рядом общих специфических черт, меняющихся от эпохи к эпохе, а также множеством частных особенностей, присущих отдельным жанрам, публикациям прессы. Журналистский язык современной китайской и российской прессы обладает следующими специфическими чертами:

— информативностью, т.е. журналистский язык современной прессы Китая и России прежде всего используется для получения и передачи информации (сдержанность, официальность, подчеркивающие значимость фактов, информации; эти черты реализуются в именном характере и своеобразии журналистского языка китайской и российской современной прессы и т.д.);

— документальностью, проявляющейся в объективности и проверенной фактологичности изложения, что в терминах стилистики можно определить как подчеркнутую документально-фактологическую точность выражения, которая проявляется в терминированности речи, ограниченности метафоризации терминов, широком употреблении профессионализмов;

— доступностью, т.е. она предназначена для самой широкой читательской аудитории;

— эмоциональностью, т.е. прямым и непосредственным обращении журналиста к читателю со своими мыслями, чувствами по отношению к изображаемым событиям, стремлением воздействовать на читателя оценочными суждениями. Известная обобщенность, абстрагированность и понятийность изложения как итог аналитичности и фактографичность (нередко в единстве с образной конкретностью выражения).

Медиадискурс со всей совокупностью своих языковых особенностей, выступает как самосознание культуры России и Китая. Язык СМИ, особенно язык прессы, в настоящее время находится под пристальным вниманием языковедов. Никакое другое литературное образование, никакие другие роды и виды словесности не оказывают на общество и его институты столь сильное и всеохватывающее влияние, как журналистский язык современной прессы.

Понятие «язык медиадискурса» рассматривает особенности языка современной прессы и описывает современную языковую ситуацию прессы в формировании межкультурного медиадискурса.

Язык медиадискурса современной прессы — это язык власти и язык оппозиции, язык науки, дипломатии, искусства. У него свои задачи, функции. Это особое царство, особая эстетика, особые законы и возможности.

Язык медиадискурса современной прессы, с одной стороны, ощущается как однородность, как функционально-стилевое единство; с другой стороны, не обнаруживает в разных своих проявлениях однородных материальных языковых средств и черт.

Итак, несмотря на все различия между ними, СМИ объединяются в единую систему массовой коммуникации благодаря общности функций и особой структуре коммуникативного процесса. Современное общество прекрасно осознает, какую огромную роль играет язык средств массовой информации в его жизни. Формирование общественного мнения, создание определенного идеологического фона, пропаганда той или иной системы ценностей, движение языковой нормы, состояние национальной культуры — все это тесно связано с деятельностью масс-медиа. Проанализировав специфические языковые особенности китайской и российской современной прессы в формировании медиадискурса, мы пришли к следующим выводам.

Несомненно, что медиадискурс со всей совокупностью своих языковых особенностей выступает как самосознание культуры. Понятно, что культура зафиксирована в языке медиадискурса. Язык медиадискурса по своей природе обладает повышенной воздействующей силой, однако способ этого воздействия зависит от особенностей культуры. Рассмотрение и осознание их общих черт помогает объяснить возможность формирования межкультурного медиадискурса России и Китая, позволяет выявить ряд языковых явлений между китайской и российской современной прессой, расширить взаимное понимание, содействовать взаимному общению и сотрудничеству.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10 «Журналистика». — 2006. — № 2. [Dobroslonskaya T.G. Media discourse as an object of linguistics and intercultural communication // Bulletin of Moscow University Series 10 “Journalism”, 2006. № 2.]
- [2] Кожемякин Е.А. Медиадискурс. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2010. — № 2. [Kozhemjakin E.A. Media discourse. Mass communication and media discourse: a research methodology // Scientific statements Belgorod State University. Series: Humanities, 2010. — № 2.]
- [3] Верещагин Е.М. Язык и культура: Учеб. для вузов / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1990. [Vereshchagin E.M. Language and Culture: Textbook. for schools / Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. — Moscow: Russian language, 1990.]
- [4] Полонский А.В. Современный медиадискурс: ключевые идеи и слова // Русский язык в современном медиапространстве. М-лы Междунар. науч.-практ. конф. — Белгород: БелГУ, 2009. [Polonsky A.V. Modern media discourse: the key ideas and words // Russian language in the modern media. M-ly Intern. scientific-practical. conf. — Belgrade: BSU, 2009.]

LANGUAGE AS A CULTURAL MEMORY VERBALIZED IN THE CONCEPT OF BUILDING INTERCULTURAL MEDIA DISCOURSE

Wenqian Zang

Shenyang Sports University
Department of Mass Communications
Peoples' Friendship University of Russia
Miclucyo-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

In this paper, we tried to identify the language as a cultural memory verbalized in the concept of building intercultural media discourse. Consideration and awareness of their similarities in order to help explain the possibility of building intercultural media discourse in Russia and China, allow the identification of a number of linguistic phenomena between the Chinese and Russian contemporary press, enhance mutual understanding, promote mutual communication and cooperation, in the end increase the ratio to a new level.

Key words: language, memory verbalize culture, intercultural media discourse.

ТОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО ПОЛЯ ПОЛУГРАММАТИКАЛИЗОВАННЫХ СТРУКТУР В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

С.В. Дмитриченкова

Кафедра иностранных языков

Инженерный факультет

Российский университет дружбы народов

ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

Данное исследование посвящено изучению словопорядковых отношений во внутризоновой сфере полуморфологизованных образований современного немецкого языка и нацелено на изучение их внешних и внутренних признаков.

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

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

К производным формам данных оборотов относятся согласно лингвистической литературе безличные конструкции *es gilt + zu + Infinitiv*, *es lohnt sich + zu + Infinitiv* и *es gibt + zu + Infinitiv*.

Научный статус изучаемых оборотов в современной научной литературе не имеет точного определения. В современной германистике богато и разнообразно представлено их номенклатурное обозначение, однако данный круг проблем выходит за рамки предпринятого исследования.

Мы в своих исследованиях придерживаемся научного термина «полуморфологизованные или полуграмматикализованные конструкции», введенного в орбиту научных исследований Р.З. Мурясовым [2. С. 260].

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

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

Каждый компонент рассматриваемых оборотов характеризуется своим автосемантическим значением, функционально реализующимся в словосочетательной связи с другими лексемами немецкого языка, но в составе инфинитивных конструкций они претерпевают те или иные семантические сдвиги. Так, вспомогательные глаголы *haben*, *sein*, *lassen* и др., возвратное местоимение *sich* и частица *zu* полностью теряют присущие им лексические значения «иметь», «быть», «позволять», «себя», и они в составе анализируемых структур одновременно сопрягаются с грамматическими признаками модальных и пассивных значений. А если говорить о содержательной стороне инфинитива знаменательного глагола, то он в составе изучаемых оборотов вовсе не подвергается каким-либо внешним или внутренним семантическим трансформациям и сохраняет за собой присущее ему автономное значение.

Из этого следует вывод о том, что глаголы *haben*, *sein*, *lassen* и др. в составе данных оборотов становятся полусвязочными или служебными, вспомогательными или полузнаменательными словами, благодаря которым происходит комплексный, интегративный, комбинированный синтез и симбиоз грамматических признаков залоговых, модальных или каузативных значений.

При рассмотрении разбираемых оборотов можно наглядно убедиться в том, что на их поверхностном уровне полностью отсутствуют слова или отдельные фрагменты слов, однозначно и точно передающие семантические признаки модальных и пассивных отношений.

Несмотря на это, данные структурные образования характеризуются в современном немецком языке стабильностью и неразложимостью своих составных компонентов.

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

Как известно, некоторые члены предложения могут состоять между собой в определенных структурно-строевых и содержательных отношениях, которые в зависимости от тех или иных типологических классификаций синтаксических структур могут быть как прямыми, так и опосредованными, т.е. посредством третьей связи, и формально занимать свое место и выражение в начальной (*Vorfeld*), центральной (*Mittelfeld*) и заполевой (*Nachfeld*) зонах внутрисинтаксического пространства немецкого предложения.

Как правило, словопорядковые, или топологические, отношения между основными и второстепенными членами предложения зависят от позиционно обусловленных связей в предложении. В рамках анализируемых конструкций нами были выявлены два вида внутрисинтаксической связи, а именно координация и тяготение [1. С. 44—46].

В след за Р.М. Гайсиной мы считаем, что координация представляет собой близкую структурно-смысловую связь между двумя контактными, морфологиче-

ски согласованными членами предложения, например, между подлежащим и сказуемым в форме страдательного залога, ср.:

Aus den Beiträgen zur Renteversicherung wird die spätere Altersrente finanziert [3. С. 33] — По отчислениям в пенсионный фонд выплачивается потом пенсия по старости; *Zahlreiche Zeitungen und Zeitschriften werden in Hamburg verlegt* [3. С. 64] — В Гамбурге издается большое количество газет и журналов.

Формальные отношения, которые складываются между двумя дистантными компонентами той или иной предикативной конструкции посредством третьей внутрипредложенческой связи, называются в современной синтаксической науке тяготением, или внутрипредложенческой (внутрисинтаксической) гравитацией. Данное явление можно в явной, наглядной форме обнаружить в следующих примерах:

Die finanziellen Belastungen haben alle gemeinsam zu tragen [3. С. 39] — Финансовое бремя должны нести все вместе сообща; *Noch ein anderes Denkmal ist neben dem Rathaus zu finden: die Bremer Stadtmusikanten* [3. С. 70] — Рядом с ратушей можно обнаружить еще и другой памятник: бременские музыканты.

Выделенные фрагменты последних примеров находятся между собой в связи тяготения:

— между ними в немецком предложении нет прямой, непосредственной связи, ибо они занимают две крайние полевые сферы немецкого предложения, а в его срединной части локализованы структурно-строевые средства представления модальных отношений;

— в значении инфинитива основного глагола содержится главный предикативный признак, т.е. признак действия или воздействия на главный член предложения, в косвенной, отдаленной форме переходящий на грамматический субъект инфинитивных образований, и одновременно являющийся, таким образом, формальным продуктом реализации структурно-семантической связи, в нашем случае *объектной связи* инфинитива полнозначного глагола.

Если в приведенных примерах поверхностный анализ внутрисинтаксических отношений во внутриполевом пространстве исследуемых оборотов не представлялся столь сложным и запутанным, то в конструкциях

Es gibt noch eine Prüfung abzulegen — Необходимо сдать еще один экзамен; *Es bleibt ein Fenster einzubauen* — Необходимо вставить еще одно окно; *Es gilt, alle Ställe winterfest zu machen* — Нужно утеплить все фермы; *In der Ecke steht ein Schrank zu rücken* — В углу стоит шкаф, который необходимо передвинуть; *Es heißt eine Regierungskrise zu vermeiden* — Необходимо предотвратить правительственный кризис и др.

он может показаться не совсем простым и однозначным. Все они в своей содержательной основе содержат субъективные смыслы, а именно модальное отношение необходимости в совершении какого-либо действия, которое внутренне заключено в значении инфинитива знаменательного глагола, т.е. «что-то должно

быть сделано, совершено, выполнено». Данные грамматические признаки представлены на внешнем уровне изучаемых структур имплицитно, латентно, и их можно выявить путем внутреннего членения компонентов, ср.:

In der Ecke steht ein Schrank, der gerückt werden muss/ soll; Eine Regierungs Krise muss / soll vermieden werden и т. д

Как показал словопорядковый разбор внутрисинтаксического поля полуморфологизованных структур, выделенные курсивом прямые дополнения в винительном падеже — объекты — являются формальным продуктом воплощения двух встречных векторно-валентностных сил, непосредственно идущих как со стороны безличных оборотов *es gibt*, *es bleibt* и *es steht*, так и со стороны инфинитивов полнозначных глаголов *ablegen*, *einbauen*, *rücken*, структурно обособленных частицей *zu*.

Следует особо отметить, что данные неличные формы глаголов являются в формальном плане объектными инфинитивами, поскольку они выступают в качестве примыкающего дополнения по отношению к безличным оборотам *es gibt*, *es gilt*, *es bleibt*, *es steht*, *es heißt* и, соответственно, «обозначают скрытый предикативный признак дополнения» [1. С. 184] *eine Prüfung*, *ein Fenster*, *alle Ställe*, *ein Schrank* и *eine Regierungs Krise*.

Топологический и структурно-семантический анализ полуморфологизованных конструкций показал, что на их поверхностном уровне были выявлены как контактные, так и дистантные связи членов предложения между собой, а на глубинном уровне — грамматические признаки залоговых, модальных и каузативных отношений. Данные образования своей монолитной и синкетической формой служат для выражения целого комплекса морфологических значений, являясь в функциональном плане экономным средством построения связного текста и сложного синтаксического целого (Н.С. Валгина), структурно сокращая в линейном пространстве художественного или научно-технического текста громоздкие и тяжеловесные конструкции морфологической системы современного немецкого языка. В нашем случае это формальные средства выражения глагольной категории страдательного залога с межуровневыми средствами реализации модальных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гайсина Р.М. Синтаксис современного русского языка. — Уфа: Изд-во БашГУ, 2001. — 282 с. [Gaisina R.M. Sintaksis sovremenennogo russkogo yazika. — Ufa: izd-vo BGU, 2001.]
- [2] Мурясов Р.З. Типология глагола в разноструктурных языках. Парадигматика и функционально-семантические категории глагола. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. — 343 s. [Murjasov R.Z. Tipologiya glagola v rasnokonstruktnzch yazikah. Paradigmatika i funktsionalno-semanticheskie kategorii glagola. — Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. — 343 s.]
- [3] Griesbach H. Aktuell und interessant: Die Bundesrepublik Deutschland. — Berlin: Langenscheidt, 1993. — 208 s.

TOPOLOGICAL PROCESSING OF SYNTAX FIELD' FOR SEMI GRAMMATICALLY-PASSED STRUCTURES IN MODERN GERMAN LANGUAGE

S.V. Dmitrichenkova

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

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

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

СВОБОДНЫЙ ПОИСК ЭКВИВАЛЕНТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ЭКОТЕРМИНОВ С УЧЕТОМ ФАКТОРА РЕСЕМАНТИЗАЦИИ

Н.И. Жабо

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

Рассматриваются приемы поиска эквивалента при переводе экологических терминов в устных и письменных текстах публицистического стиля с учетом процесса вытеснения содержания языкового знака для замещения его новым, специально созданным для номинации понятия в области экологии (процесс ресемантизации слова).

Ключевые слова: перевод терминов, экология, публицистический стиль, ресемантизация слов.

Переводчик XXI в. получил возможность использования новых средств для достижения адекватности и эквивалентности терминов при переводе конкретного термина в конкретном контексте. Кроме печатных изданий и их электронных версий, переводчик консультируется в словарях онлайн (Мультитран, АВВУ-лингво), задает вопросы на форумах, может напрямую задать вопрос специалисту в данной области, независимо от расстояния и языка общения.

Переводчик также может самостоятельно выявить значение неологизма, образованного путем вытеснения содержания языкового знака для замещения его новым, специально созданным для номинации понятия в области экологии (т.е. способом ресемантизации). Для этого необходимо провести самостоятельный научный поиск эквивалента, анализ случаев употребления терминологической единицы, найденных им в текстах документов, в публицистике, например, M.-P. Escourbas-Benveniste [4] провела анализ употребления единицы Grenelle de l'Environnement в газете «Монд», в чатах. Таким образом, уточнение конкретного содержания термина происходит непосредственно во время перевода.

Материалом исследования нового значения французской единицы *durable* послужили радио-, телепередачи и письменные тексты публицистического стиля, прежде всего научно-популярные и рекламные, посвященные проблемам защиты окружающей среды, новым технологиям.

Проследим шаги поисков эквивалента при переводе с французского языка на примере слова *durable*, имеющего основную сему «длительное время». В французско-русских словарях общего типа [2] и специальных [2] основные значения совпадают: «длительный»; «прочный»; «износостойчивый»; «долговечный». В качестве термина различных терминосистем естественно-научного и технического плана слово *durable* не имеет единого перевода на русский язык, так как в каждой отрасли эквиваленты передают скорее сопутствующие семы («следствие того, что какой-то предмет подвергается в течение этого длительного времени ка-

кому-то воздействию»). Наш поиск выявил склонность переводчиков к предпочтению экспликаций и уточнений и развернутого определения. Самые обобщенные эквиваленты — это многокомпонентные единицы, выражающие основную сему длительности с уточнением: *с длительным сроком службы; с длительным ресурсом работы; устойчивый к нагрузкам и деформациям; устойчивый к внешним нагрузкам и воздействиям*. Но современному переводчику недостаточно использовать специализированные словари для поиска подходящего значения. С.Д. Шелов [3] предлагает подходы к исследованию употребления выделенных единиц-экотерминов в новых контекстах.

При переводе с французского языка текстов экологической тематики находим в словарях следующие эквиваленты слова *durable*: *immunité durable* — стойкий иммунитет; *cellules durables* — «дремлющие» клетки (обычно опухолевые); *test durable* — продолжительные испытания; *action durable* — пролонгированное действие; *verre durable* — прочное стекло; *cathode durable* — катод с высокой стабильностью; *finition durable* — долговечное покрытие; *rouge à lèvres durable* — трудносмываемая помада; *bois durable* — древесина твердой породы, твердая древесина, но в коммерческих предложениях — устойчивая к воздействию прямых лучей солнца — о наружном покрытии дома. В словаре Мультитран перевод содержит нередко именной комментарий переводчика, уточняющий смысл эквивалента: «*procuration durable* — бессрочная доверенность (действительна до ее отзыва доверителем Alex Odeychuk)».

Типичными способами перевода экотерминов сопоставляемых языков являются следующие: буквальный перевод, транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод, комбинированный способ («транскрипция/транслитерация + дополнительная экспликация или описательный перевод», «калькирование + описательный перевод»), комплексные трансформации. Такие значения оказываются достоянием лексикографии и входят в специализированные разделы словарей, глоссариев и вокабуляров, составляемых иностранными отделами фирм, производств, научно-исследовательских институтов для служебного пользования. Наиболее распространенные словосочетания фиксируются большими словарями и входят в нормативный нейтральный язык.

Как видно, переводчики проявляют компетентность в области описываемых производственных процессов и применяют прием амплификации, дополняя сему длительности и продолжительности семами соответствующих причинно-следственных отношений.

Исследуемое новое значение слова *durable* появилось в ходе синхронного перевода с английского языка во время международных встреч на высоком уровне. В данном случае роль переводчика первой встречи, где было произнесено новое сочетание *sustainable development*, оказалось очень велико. Французские переводчики сделали акцент на временной характеристике «длительность», а русские на равновесии — «устойчивость». Это выражение постоянно обсуждается в кругах переводчиков, в научных статьях. Эквиваленты *développement durable* (французский язык) и *устойчивое развитие* (русский язык) вошли в речь быстро, практически одновременно с созданием самим английским выражением *sustainable development*.

Это выражение относится к одним из самых распространенных словосочетаний текста административного стиля последних двадцати лет. В сущности, каждый политик и администратор использует это выражение с целью подчеркнуть свою осведомленность о модных течениях современной философско-экономической мысли. Это выражение изменило семантическое наполнение компонентов *durable* и *устойчивый*.

Семантические различия между словом *durable* и *устойчивый* в данном контексте нерелевантны, поскольку эти единицы стали в принудительном порядке эквивалентами и выражают один и тот же комплекс понятий. В текстах экологической тематики появилось значения сложного и трудноопределяемого комплексного понятия «в рамках / в духе / на принципах / в соответствии с принципами устойчивого развития». Казалось бы, сочетание *sac durable* можно понять как «прочная сумка». Но это не так. Благодаря новому понятию слово *durable* во французском языке в последние годы подверглось ресемантизации. Рассмотрим контекст, который определяет наполнение данной лексической единицы:

Sacs durables. Le cabas est donc la solution durable. Il nous faut donc montrer l'exemple en arrêtant de favoriser la consommation du « Jetable » pour lui préférer celle du «Durable» (www.futura-sciences.com/)

В тексте приводится противопоставление одноразового пластика пакета такой сумке, которая выполнена с учетом пожеланий экологов: сумка должна быть произведена из экологически чистых материалов; сумка должна быть местного производства; производство сумок должно быть расположено в том регионе, где ее используют; работники производства должны быть из местного населения; детский труд не должен быть использован.

Французы наполнили сам компонент *durable* смыслом всего сочетания. Поэтому перевод такого определения для сумки должен быть настолько же емким.

Термином такого же содержания в последнее время стало и выражение *tourisme durable*. При этом административные органы, как муниципальные так и национальные, конкретизируют значение слова *durable* в этом сочетании, отличая его смысл от схожих по семантике эпитетов *tourisme équitable*, *tourisme engagé*, *tourisme responsable*, *tourisme vert*. В русском языке в связи с невысоким уровнем экологической образованности общества всем этим терминам соответствуют неточные обобщенные эквиваленты *экологический*, *экологически чистый*, ставшие общеупотребительными и несущие положительную коннотацию, но не более того. Таким образом, значение слова упрощается, размывается, теряет специфичность. Происходит процесс симплификации.

Переводчикам приходится решать вопрос о переводе сочетаний *cité durable*, *terre durable*, *gestion durable*, *la presse durable*, *tourisme durable* (как видим, сочетаемость этого слова при ресемантизации резко изменилась).

Как перевести *Quand la mode devient durable* (euronews.com/2013)? В таких случаях предпочтение отдается экспликации, но тогда сочетание приобретает черты административного стиля: *cité durable* — *город с устойчивым развитием*; *terre durable* — *земли, обрабатываемые на принципах устойчивого развития*. Возмож-

ный вариант: *развитие моды в соответствии с принципами устойчивого развития*. Но так не переводят! Нужен был энергичный и емкий неологизм, и он появился: «экомода» (77 тысяч употреблений в Интернете, а это означает, что термин прижился).

Переводческая ошибка — перевод сочетания *sustainable development* как *устойчивое развитие* — закрепилась в общепринятое на данный момент выражении. При обсуждении мировых проблем в ситуации многоязычия, при прохождении текстов через различные процедуры перевода (официального и кульярного, последовательного и синхронного, письменного и устного) новые термины формируются в условиях временного ограничения. Процесс понимания текста и оформления извлеченного смысла в терминах другого языка, в сущности, состоялся в ошибочной форме: переводчик выбрал одно из значений английского слова, но не то, которое было бы надо. Первичная смысловая связь и метафора были утеряны. Прагматический посыл — пожелание на будущее — понятен.

Переводчики недовольны предложенным сгоряча вариантом, но он вошел в официальные документы. В устных переводах переводчиков высокого ранга, а в последние годы в прессе встречается выражение «самоподдерживающее развитие», однако экологи в своих документах употребляют единственный эквивалент-термин *устойчивое развитие*. И выражение, несмотря на семантическую несовместимость его элементов, выполняет свою роль именно потому, что политики и экологи употребляют это выражение как само собой разумеющееся, не определяя точный смысл, и оно может интерпретироваться каждым из них по-разному. На наш взгляд, даже ошибочный в плане семантики перевод приходится принимать «как есть», если значение, слово или словосочетание закрепляется в обиходе общения и принимается сообществом говорящих на данном языке.

Можно спорить о том, насколько удачным является пословное калькирование, используемое управленцами, чиновниками отделов по защите окружающей среды различных организаций, но анализ служебной документации подтвердил полную асимиляцию этого соответствия:

Les instruments de la gestion durable de l'eau / Устойчивое управление водными ресурсами или иногда длительное управление водными ресурсами.

Ресемантизация является частотным процессом пополнения экотерминосистем французского и русского языков наряду с такими семантическими сдвигами, как метафорический и метонимический перенос. Полный контекст является обязательным требованием при переводе новых экотерминов.

Практика перевода фиксирует сложный путь поиска соответствующей формы, и механизм ресемантизации при формировании новых значений общеупотребимых слов универсален для всех языков.

Исследования ресемантизованных лексических единиц языка перевода позволяют выявить факторы, способствующие этому процессу.

Все вышеисказанное представляет собой ежедневный творческий поиск каждого переводчика. Комплексное исследование языковых единиц в свете логико-понятийного, лексикологического, функционально-семантического и психолинг-

вистического анализа является успешным способом выявления процесса ресемантизации лексической единицы. Подчеркнем роль переводчиков в этом процессе, так как сам по себе процесс перевода как понимания текста и оформление извлеченного смысла в терминах другого языка является в большой мере субъективным.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гак В.Г., Триомф Ж. Французско-русский словарь активного типа. — М.: Русский язык, 2000. — 1174 с. [Gak V.G., Triomphe J. Frantsuzsko-ruski slovar aktivnogo tipa. — M.: Ruski yazyk, 2000. — 1174 p.]
- [2] Чехоева З.Ц., Валаd К., Желаева-Шатен З. Французско-русский и русско-французский словарь по экологии. — Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова, 2009. — 242 с. [Chekhoeva Z.T., Valad K., Zhelaeva-Chaten Z. Frantsuzsko-ruski i rusko-frantsuzski slovar po ecologii. — 242 p.]
- [3] Шелов С.Д. Внезыковая детерминированность терминологических систем // Терминоведение. — М.: Московский лицей, 1993. — С. 14—24. [Shelov S.D. Vneiazykovaia determinirovannost terminologicheskikh system // Terminovedenie. — M.: Moskovskii lycei, 1993. — P. 14—24.]
- [4] Escourbas-Benveniste M.-P. Le Monde” et le “Grenelle de l’Environnement”: piste pour l’analyse sémantique assistée par ordinateur d’un corpus de presse // JADT 2010 10th International Conference on Statistical Analysis on Textual Data, pp. 410—419.

FREE SEARCH OF EQUIVALENTS IN TRANSLATION OF ENVIRONMENTAL TERMS WITH ALLOWANCE FOR THE RESEMANTIZATION

N.I. Zhabo

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

To find an equivalent in translation considering the process of the replacement of the content of a linguistic sign by a new meaning, specially created to nominate concepts in ecology (process of resemantization) search techniques are considered. We analyze the use of environmental terms in oral and written texts of journalistic style, popular-science and advertising, devoted to the problems of environmental protection, new technologies.

Key words: equivalent in translation, ecology, journalistic style, process of words resemantization.

ФАКТОР АДРЕСАНТА И АДРЕСАТА В ДИСКУРСЕ СМИ

Б.И. Караджев

Кафедра обучения русскому языку студентов
и специалистов гуманитарного профиля

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

В статье рассматриваются особенности взаимодействия адресанта и адресата в дискурсе СМИ, а также роль адресата как активного участника, в той или иной мере определяющего деятельность адресанта в процессе создания медиатекста.

Ключевые слова: дискурс СМИ, медиатекст, адресант, адресат.

Коммуникативно-прагматический подход к анализу дискурса СМИ предполагает внимание к его прагматическим характеристикам — фактору адресанта и адресата, грамматическим структурам и языковым/речевым средствам, обеспечивающим контроль над восприятием и пониманием сказанного.

Коммуникативно-прагматический анализ публицистического текста/дискурса СМИ ориентирует на существенные различия во взаимодействии адресанта и адресата в нем в сравнении с устной коммуникацией, поскольку адресант «может только моделировать психологические, социальные характеристики слушающего, систему его ценностей, его намерения, как ближайшие, так и дальнейшие, его отношение к содержанию высказывания и возможные реакции на него... Отсутствие обратной связи принципиально меняет коммуникативную деятельность говорящего — она теряет свой автоматизм и спонтанность» [2. С. 73—74].

Известно, что адресант и адресат как в устном, так и в письменном дикурсе являются психологическими составляющими речевого взаимодействия: один является говорящим/пишущим автором, адресантом, второй — слушающим/читающим, принимающим сообщение — адресатом. Исходя из определенного замысла, адресант кодирует определенный смысл для адресата, задача адресата — раскрыть и понять этот смысл через декодирование языковых знаков. Адресант письменного дикурса/текста прогнозирует процесс и результат понимания и включает этот прогноз в порождаемый им дикурс/текст в виде особых структур — предположения, твердого знания, мнения и др., оформленных в соответствующей модальности и с помощью разнообразных языковых средств, регулирующих понимание и обеспечивающих его адекватность.

Коммуникативная роль адресата активизируется через «диалогизацию» публицистического монолога, т.е. через включение языковых форм, свойственных устному дикурсу, имитирующих диалог с адресатом. Актуальные для адресанта категории и смыслы представляются и как значимые для адресата по принципу аппликативности. Мотивационно-поведенческие и речевые особенности адресата активно «прикладываются» к языковому образу адресанта, в результате образуется

некая кооперативная языковая личность, которую можно определить как целостную адресант-адресатную. «Речевое поведение адресанта может выходить за пределы параметров его языковой личности и «подтягиваться» к параметрам языковой личности адресата, его тезаурусу, лингвокультурным предпочтениям, психологии, мотивам и ожиданиям» [3. С. 141—142]. Описывая какое-то событие или сообщая какую-нибудь информацию, адресант «отталкивается» от адресата. Выбор и подача языкового материала согласовывается с особенностями восприятия, понимания и принятия сказанного адресатом.

Учет адресантом многих составляющих статуса адресата (возрастных, гендерных, культурно-образовательных, профессиональных) существенно конкретизирует и дополняет понятие «фактор адресата» и столь же существенно меняет содержание понятия «фактор адресанта».

Все многообразие методов и приемов снятия дистанции между адресантом и адресатом в дискурсе СМИ направлено на создание целевой аудитории, целевого адресата как читателя определенного журнала, определенной газеты или статьи.

«Тенденция к сегментации аудитории, к работе со своим адресатом способствует интеграции жанров в тип издания — газеты или журнала, которые ориентируются на конкретного адресата, на его языковое сознание и картину мира. В этом случае фактор адресата становится определяющим, и монологические тексты максимально приближаются именно к своему читателю» [3. С. 141—142].

Как видно из сказанного, адресат влияет на порождение любого дискурса/текста. В публицистическом тексте адресат активно эксплицируется. Основной целью дискурса СМИ является формирование в сознании адресата определенной модели мира, а функциональное назначение языковых единиц направлено на смысл, который должен стать достоянием адресата.

Адресант публицистического дискурса/текста моделирует такие условия протекания коммуникации, которые способствуют сближению с адресатом. Уже в описании события адресант задает определенные pragmaticальные параметры, направленные на диалогизацию монолога, вовлечение адресата в опосредованное общение путем имитации устной разговорной речи. Эта тактика «максимально сокращает дистанцию между автором и читателем» [5. С. 31].

Широко используются языковые средства, включающие адресата в коммуникативное пространство текста/дискурса. Например, слова *согласитесь, сами рассудите, вдумайтесь, представьте себе, обратите внимание* и т.п. создают эффект присутствия собеседника, назовем эту тактику «включение адресата в коммуникативное пространство».

Адресант дискурса СМИ организует монологическое повествование как когнитивный процесс, в котором экстралингвистическая реальность соотносится с объемом знаний адресата, с его ожиданиями и оценками.

Фактор адресата получает дополнительное измерение в форме соучастия в интерпретации по принципу pragmaticального контроля со стороны адресанта. Метакоммуникативные компоненты типа «помните, лет 15 назад у нас прошел фестиваль...», «посмотрите сами...», «представляете, зрелище какое...», «вы заме-

тили...», «не можете не признать...» и т.п. рассредоточиваются по тексту и держат адресата в общем с адресантом коммуникативном пространстве.

Наблюдения показывают, что в публицистическом дискурсе/тексте часто используется прием приглашения к совместному размышлению:

«Не в деньгах счастье» — эту фразу обычно говорят, когда денег в семье достаточно. Когда их не хватает, отношение к проблеме в корне меняется. Потому что помимо любви и здоровья для счастья нужны еще развлечения, приключения, удовольствия — словом, то, что обычно покупается за деньги. *Давайте подумаем*, как не самой обеспеченной российской семье провести интересные, может быть, даже феерические выходные и потратить на это совсем немного денег (Халява из интернета: от скидки на хлеб до курса массажа // Труд, № 009, 24 января 2013).

Также эффект совместного действия достигается с помощью включения в текст императивных конструкций типа «давайте вспомним», «давайте подумаем», «давайте попробуем осмыслить»:

Вот только *давайте вспомним*, что лет десять назад судейские скандалы случались в нашем футболе уж точно не реже, чем теперь. А ведь тогда букмекерский бизнес в нашей стране еще только зарождался. Были и нечистые на руку судьи, и стремившиеся дать им на лапу (Пар уходит в свисток // Труд, № 071, 21 апреля 2006).

В письменном дискурсе реплицированный диалог моделируется, т.е. создается искусственно. Но моделирование соответствует природе объекта, и включаемые в письменный медиатекст микродиалоги являются носителями «живых» реакций адресата, они эксплицируют обратную связь с ним. Начиная монолог микродиалогом, автор заявляет важность интеракциональных речевых действий. Имитация полемики с адресатом, представление его мнения через прямую речь и разные формы косвенной речи — все это не просто «форматные трюки», связанные с «как бы» диалогом, а средства воплощения реальности, в которой пребывают как адресант, так и адресат. Это, в частности, подтверждается активностью приема включения в монолог вопросно-ответного блока, эксплицирующего обратную связь:

Американцы после нескольких катастроф проанализировали ситуацию за последние 30 лет и в прошлом году подготовили систему управления рисками утомления. Есть такая же система и в Европе, разработанная совместно ИКАО и ИАТА. У нас же в России и СНГ такого документа нет, а иностранные нормативы не действуют. ... *Вы спросите, почему, эти наработки у нас не используются? Отвечу: с переходом на коммерческие рельсы работодателям выгодно не соблюдать режим труда и отдыха пилотов, выгодно нещадно эксплуатировать экипажи* (Сон в летнюю ночь // Труд, № 169, 20 Ноября 2012).

В публицистический текст/дискурс включаются сегменты в виде различных вставок, имитирующие обратную связь с адресатом и прогнозирующие возможную его реакцию адресата на сказанное. Показательный пример:

Еще одна расхожая претензия к «Субару» — расход топлива. Да, у машины предыдущего поколения он был под 20 литров на сотню по городу, но у нынешней модели получается где-то 13 литров, даже если не отказывать себе в быстрой езде...

Зато как-то раз я проехала 70 километров до дачи, постояв в двух заторах, со средним расходом топлива всего 8 литров (*правда-правда, я эти цифры даже сфотографировала на радостях!*). Для двигателя мощностью 301 л.с. неплохой показатель! (Subaru Impreza WRX STI: буксир для кроссоверов // За рулем, № 3 (969), 2012).

«Правда-правда!» имитирует диалогическую устность и, следовательно, реальность другого как партнера по общению. Автор подчеркивает кооперативное взаимодействие с адресатом, моделируемым как реально присутствующий заинтересованный собеседник.

Диалогичность монолога представлена в разных формах включения в процесс мысли другого. Делается расчет на реакцию гипотетического адресата, стимулируемую такого рода включением. Например, вопросы в дискурсе СМИ являются маркером создания диалогичности и выполняют важную прагматическую функцию — вместе с адресатом разобраться в положении дел. Они рассредоточиваются по всему объему текста, а иногда выносятся в его название. Имитируя не знание, недоумение, сомнение, адресант с помощью вопросительных предложений стремится активизировать мысли адресата и в ответе на вопрос разделить с ним власть над найденным решением и речевым событием. Анализ текстов СМИ показал, что адресант задает «нужные» вопросы и предлагает «нужные» ответы, а вопросно-ответный «диалог» позволяет консолидировать позиции, сближать оценки адресанта и адресата. Такая тактика позволяет вовлечь адресата в мыслительный процесс, ему предоставляется психологически и этически значимое право размышлять и рассуждать вместе с адресантом.

В процессе создания медийного текста/дискурса адресант стремится создать максимально благоприятные условия для принятия информации адресатом через кооперативное взаимодействие. Наиболее распространены Я—ТЫ—МЫ-отношения, которые, по мнению А. Вежбицкой, относятся к «семантическому алфавиту» идей и сущностей. Чаще всего личные местоимения в дискурсе СМИ используются как способ установления размера дистанции между адресантом и адресатом. В современных медиатекстах авторское Я динамично коррелирует с читательским ТЫ и ВЫ и стремится трансформироваться в МЫ. МЫ-отношения — мощный сигнал иллоктивной установки на совместность действий, сопричастность к чему-либо. При переходе от Я к МЫ происходит не просто смена субъекта, а превращение МЫ в полнозначное слово с лексическим значением нераздельной совместности. *Мы знаем, понимаем, помним* и др. бесспорно выигрывают в сравнении с *я знаю, понимаю, помню*, если иметь в виду установку медиатекста на «прагматизацию правды» [1].

Формы проявления эмоционально-оценочной позиции адресанта в дискурсе СМИ разнообразны. Моделируя формы гипотетической обратной связи, адресант представляет их в виде поддержки, одобрения, похвалы или, напротив, в виде критики, недоверия, контраргументов и т.п. В оппозиции «свой—чужой» чувства занимают основное место: «свой» располагается на шкале «хорошо», «чужой» — на шкале «плохо» [4].

Психологически грамотно реализовывая в тексте/дискурсе свою эмоционально-оценочную позицию, адресант прокладывает путь к ментальной зоне адресата,

изменяя его установки и представления. Адресат становится прямым объектом речевого воздействия. Адресант выбирает те эмоции и чувства, которые позволяют установить быстрый контакт с адресатом в понимании обсуждаемой темы. Эмоции страха, вины, опасности, сочувствия, страдания, радости, удивления, восхищения, гордости и др. формируют психологическую готовность к принятию информации и влияют на восприятие сообщения практически в том виде, что адресант и прогнозирует.

В медийном тексте/дискурсе все речевые действия направлены на адресанта. Такие слова, как *собственно, фактически, таким образом, то есть, все-таки, иначе говоря, дескать, мол*, являются метатекстовыми элементами, цель которых — перекинуть мостик к ментальной зоне адресата и незаметно связать с ним авторское слово и тем самым поддержать коммуникативный статус высказывания:

Наши клубы хотят всерьез соперничать с европейскими грандами, а значит, без видных легионеров не обойтись. Последних заманить в Россию можно только баснословным жалованьем — таким, которое в Старом Свете никто бы в здравом уме не предложил. *Иначе говоря*, северной надбавкой (Что наша жизнь? Зарплата! // Труд, № 033, 12 марта 2013).

Метатекстовые элементы, вкрапленные в текст, проявляют установку адресанта на искренность отношений с адресатом. Искренность в данном случае понимается как истинное намерение автора разделить с адресатом иллюктивный акт. Такое понимание искренности согласуется с максимой качества Грайса: не говори того, что сам считаешь ложным:

В СМИ то и дело публикуются предложения по «экстренной детоксикации» печени. *Дескать*, за годы непрерывного труда в тяжелых условиях она сама, как губка, впитала множество вредных веществ, а почистим — заработает как новая. А вслед за печенью, мол, омолодится кожа, улучшится пищеварение, и вы будете молоды и здоровы. (Печень не болит. Но она страдает // Труд, № 059, 25 апреля 2013).

Одним из распространенных приемов адресата в дискурсе СМИ является корректирование сказанного в процессе развертывания мысли. Используя этот прием, адресант преследует важную прагматическую цель — заострить внимание адресата на главном, направить мысли и чувства адресата в нужное русло, исключив неправильное понимание и толкование своих слов, и придать особую значимость передаваемой информации. Для реализации данного приема у адресанта в арсенале запасены такие речевые ходы, как имитация обмоловки и уточнение сказанного: *имел ввиду, чуть не сказал, хотел сказать, скажу иначе, оставим так, как сказано* — все эти «невольные» высказывания, имитирующие спонтанное мышление, проявляют стремление адресанта соединиться с языковым сознанием адресата. Различие дискурсов по модусу «устный — письменный» очевидно нейтрализуется:

Когда находишься среди нескончаемой пчелиной работы, то все постепенно встает на свои места. Нет, *скажу по-другому*: ощущаешь себя будто владельцем огромного богатства, которое не измеряется никакими рублями, словно тебе вручен ключ от сокровищницы самой жизни (Пасечник // Труд, № 174, 21 сентября 2006).

Успех обратной связи зависит от меры совпадения кодов адресанта и адресата. Адресант кодирует смыслы не только в соответствии со своим мировосприятием и содержанием своего языкового тезауруса, но и проецирует их на сферу языкового сознания адресата.

Желанием адресанта избежать неправильной оценки подаваемой информации объясняется повышенное внимание к значению ключевых слов текста. Адресант стремится учесть тот набор общественно-политических и моральных ценностей, которые актуальны именно на данный момент и именно для данного адресата. Можно в этой связи обратить внимание на прием лексикографической интерпретации слова. Разное понимание мешает аттракции. Только одинаково понимаемое сближает.

Вербальная «упаковка» информации предполагает наличие у адресата определенного предварительного знания, общего пресуппозиционного поля, сформированного в результате пребывания в общем социокультурном и языковом пространстве.

Адресат в той или иной форме «присутствует» во всех сегментах медиатекста. По вектору установления доверительных отношений с адресатом располагаются фатические (контактоустанавливающие) средства, функция которых состоит в поддержании определенных социальных отношений, сближающих адресанта и адресата. Уже заголовок статьи подготавливает адресата к принятию информации от «своего» адресанта.

В большинстве медиазаголовков информирование о теме уступает место установке на воздействие и регулирование поведения потенциального адресата (например, «Живи, но помни!», «Помним, чтобы жить», «Кто ползет вверх по вертикали власти?», «Спаси и деньги сохрани», «Цены назад не поедут», «Отправляясь в дальний путь, про здоровье не забудь», «Собираясь в путь, про курс не забудь») и свидетельствует о задаваемом уже в названии текста типе pragmatических отношений. В целях воздействия на адресата в структуру заголовка часто «встраиваются» призывы, лозунги, преобразованные фразеологизмы, интертекстуальные отсылки в виде аллюзий и т.д. — все это, проявляя позицию адресанта, по форме и содержанию согласуется с ожиданиями целевого адресата, с его сознанием.

Интертекстуальность — отсылки к другому тексту — один из способов реализации иллокутивных установок адресанта, но при этом очевидна его ориентированность на знание адресата, его интеллектуальный и культурный уровень. Частотность отсылок к определенному тексту также по-своему характеризует состояние общественного сознания: «Изба сгорела, конь ускакал» («Комсомольская правда»); «Выросла рента большая-пребольшая» («Коммерсантъ Деньги», № 45 от 18.11.2013); «Не зарастет к нему корейская тропа» («Коммерсантъ» № 209 от 14.11.2013); «Где на Руси жить дешевле?» (МК № 26121 от 18 декабря 2012 г.).

Таким образом, дискурсивная деятельность журналиста должна быть направлена на поиск способов эффективных моделей воздействия и установления доверительного отношений с адресатом, чтобы обширное когнитивное пространство адресанта в процессе взаимодействия с адресатом легко и непринужденно стало достоянием последнего. Эта сложная задача реализуема только при наличии у ад-

рессанта различных компетенций — коммуникативной и прагматической, а также умения гармонично соотносить свой тезаурус, свое мировосприятие с тезаурусом и картиной мира адресата.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. — М., 1999. — 896 с. [*Arutyunova N.D.* Yazyik i mir cheloveka. — M., 1999. — 896 s.]
- [2] *Глыбин В.В.* Письменная и устная речь в свете биокогнитивного подхода // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности. XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. — Москва-Калуга, 2006. С. 73—74. [*Glybin V.V.* Pismennaya i ustnaya rech v svete biokognitivnogo podkhoda // Rechevaya deyatelost. Yazyikovoe soznanie. Obschayuschiesya lichnosti. XV Mezhdunarodnyiy simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikatsii. — Moskva-Kaluga, 2006. S. 73—74.]
- [3] *Синельникова Л.Н.* Специфика адресант-адресатных отношений в масс-мейдийном дискурсе // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальная коммуникация». — 2008. — Т. 21 (60). — № 1. — С. 140—153. [*Sinelnikova L.N.* Spetsifika adresant-adresatnyih otnosheniy v massmediynom diskurse // Uchenyie zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya «Filologiya. Sotsialnaya kommunikatsiya». — 2008. — T. 21 (60). — № 1. — S. 140—153.]
- [4] *Формановская Н.И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. — М., 2007. — 478 с. [*Formanovskaya N.I.* Rechevoe vzaimodeystvie: kommunikatsiya i pragmatika. — M., 2007. — 478 s.]
- [5] *Каминская Т.Л.* Образ адресата в текстах массовой коммуникации: семантико-прагматическое исследование: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. — СПб., 2009. — 46 с. [*Kaminskaya T.L.* Obraz adresata v tekstah massovoy kommunikatsii: semantiko-pragmaticheskoe issledovanie: Avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk. — SPb., 2009. — 46 s.]

THE FACTOR OF THE ADDRESSEER AND ADDRESSEE IN MEDIA DISCOURSE

B.I. Karadzhev

Department of teaching Russian to students and specialists in Humanities
Pushkin State Russian Language Institute
Ac. Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article reviews the specificity of interaction between addresser and addressee in the modern media discourse and the role of the addressee as an active participant in one way or another defining the activities of the addresser in the process of creating a media text.

Key words: discourse media, media text, addresser, addressee.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ВЗРЫВНЫХ СОГЛАСНЫХ В КОРЕЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Д.И. Капарушкина

Кафедра русского языка и методики его преподавания
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 9, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается проблема оглушения русских взрывных согласных в произношении корейских студентов. Автором статьи был проведен эксперимент для выявления разницы произношения взрывных согласных носителем русского языка и корейских студентов.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, русские согласные, корейские согласные, акустические характеристики согласных, компьютерная программа Praat, звонкие и глухие согласные, русские взрывные согласные, русское произношение корейских студентов.

В течение нескольких лет преподавания русского языка в корейской аудитории, и в частности работы по постановке произношения и обучения аудированию, нами был накоплен материал, представляющий основные ошибки корейских учащихся при произнесении и записи на слух русских звуков. Проводились диктанты, когда после изучения определенного объема фонетического материала студенты записывали за русским преподавателем слоги и слова, содержащие парные глухие и звонкие согласные, а потом, уже в другой последовательности, студенты сами диктовали эти же слоги (*ба-па, га-ка, ада-ата* и т.п.) или слова (*баба-папа, дом-том, жар-шар, зуб-сун* и т.п.) всему классу, и класс должен был записать их на слух. Большинство правильных ответов было в первом случае, когда студенты записывали за преподавателем. Во втором случае студенты испытывали большие трудности в различении звуков, произнесенных не преподавателем — носителем языка, а самими студентами. Это говорит о том, что корейские студенты, не имеющие достаточных артикуляционных и слуховых навыков, произносят русские звуки неверно, что затрудняет восприятие как самими обучающимися, так и носителем русского языка.

В целях выявления причин ошибок нами был проведен эксперимент по сравнению акустических характеристик взрывных корейских согласных с характеристиками русских взрывных согласных в произношении носителей языка, после чего мы провели анализ акустических характеристик русских взрывных согласных в произношении корейских учащихся.

В качестве средств фиксации материалов наблюдения использовались протокольные записи преподавателя, записи диктантов учащихся, аудио- и фонографические записи программы Praat 5.3.04.

В эксперименте участвовало 44 человека: 30 корейских студентов (15 студентов и 15 студенток), изучающих русский язык в университете (с 1 по 4 курсы) и 10 учеников старших классов школы иностранных языков, изучающих русский

язык. Из студентов университета 10 человек обучались русскому произношению у корейских преподавателей, остальные 20 студентов обучались русскому произношению у преподавателей носителей русского языка. Средняя продолжительность обучения русскому языку составила 2,2 года. Средний возраст студентов, участвующих в эксперименте, составил 19,4 лет. Также в эксперименте участвовало четыре преподавателя русского языка: из них два носителя русского языка (мужчина и женщина) и два корейских преподавателя (мужчина и женщина).

Ни у кого из участников эксперимента не наблюдалось серьезных физиологических отклонений в области слухового восприятия или артикуляционного аппарата. Участники эксперимента не имеют каких-либо отклонений от нормативного корейского произношения.

Запись и анализ звуковых файлов производились в лингафонном кабинете с помощью программы Praat 5.3.04 в стандартных настройках с частотой 44 100 Гц. Участникам эксперимента предлагалось прочитать по карточкам пары слогов, содержащих русские согласные в начальной и интервокальной позиции (табл. 1).

Таблица 1
Образец карточки

Позиция	Согласные		
	взрывные		
	губные	переднеязычные	заднеязычные
Начальная (СГ)	ба-па	да-та	га-ка
Интервокальная (ГСГ)	абá-апá	адá-атá	агá-акá

Выбор гласного [а] для сопровождения согласных обусловлен фонетической зависимостью согласных от гласных: особенно последующий гласный может существенно модифицировать артикуляционные признаки согласного и, следовательно, его акустические свойства [3]. Так, характеристики согласных зависят от формы и объема надгортанных полостей, определяемых качеством гласного, поэтому одни и те же согласные в слоге с гласным [а] и в слоге с гласным [у] будут артикулироваться и звучать по-разному.

Всего в ходе эксперимента было предъявлено около 100 объектов (звуков, слогов, слов и фраз), среди которых большей частью использовались русские твердые взрывные согласные (шесть звуков) в сочетании с гласными [а], [о], [у], [э], [ы].

Количество подлежащих обработке и анализу ответов составило приблизительно 3000.

После записи был проведен анализ парных глухих и звонких согласных в программе Praat 5.3.04: загружены звуковые файлы, программа визуализировала звуки в виде спектрограмм и осцилограмм с выделением интенсивности (intensity), высоты тона (pitch) и пульсов (pulses). Исследователь использовал увеличение для каждого анализируемого звука: средняя длина увеличенного отрезка звука составила 270 м/сек. Далее представлены результаты визуализаций, полученные в программе Praat, где черный цвет — графическое отображение формы волны, синий — пуль-

сации, серый — спектrogramма, голубой — изменение частоты основного тона, желтый — интенсивность. Программа Praat автоматически высчитывает длину звука, частоту колебаний, высоту тона и указывает их на полях файла (рис. 1).

Программа Praat позволяет выделять произвольные участки звука и прослушивать их. Следует отметить, что при выделении на осциллограмме отрезка звука, соответствующего смычке и взрыву согласного, и его прослушивании, согласных звуков не слышно, они звучат только в сопровождении гласного, сливаясь с ним. Этот же факт объясняет правомерность записи не изолированных согласных звуков, а звуков в сопровождении гласных. Используя данную функцию программы Praat, исследователь самостоятельно разделил анализируемый звук на следующие участки: гласный, смычку и взрыв (в спектrogramме взрыв окрашен розовым цветом).

Компьютерная программа Praat, которая использовалась для проведения настоящего эксперимента, одновременно отображает на экране монитора спектrogramму записанного звукового сигнала и соответствующую ему осциллограмму. Также она позволяет фрагментировать звуковой сигнал, чтобы определить, каким звукам принадлежат те или иные акустические свойства.

Осциллограммы и спектrogramмы дополняют друг друга, конкретизируя те или иные характеристики речевого сигнала.

Так, при записи русских звуков [б] и [ф] в интервокальном положении [абá] и [афá] при помощи программы Praat 3.5.04 были получены следующие изображения (рис. 1).

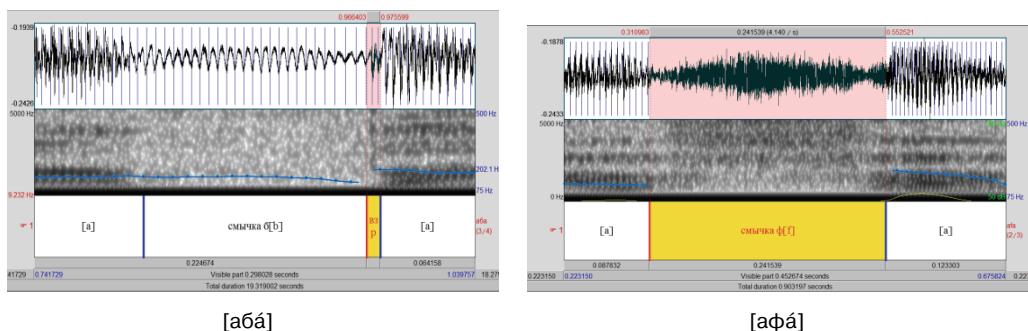


Рис. 1. Членение осциллограммы и спектrogramмы [абá] и [афá]

На рис. 1, соответствующем звукосочетанию [аба], сверху находится осциллограмма, внизу — спектrogramма. На них выделено четыре отрезка: справа и слева — формантная структура тонового гласного звука, колебания соответствующие голосовому шуму звука [а], а посередине — формантная структура звука [б]. В центральной части осциллограммы два фрагмента: первый соответствует смычке звука [б], в нем отсутствуют фрикативные колебания, что говорит о том, что это смычный звук; второй фрагмент, отмеченный затемненным участком, соответствует взрыву звука [б]. На всем протяжении отрезков смычки и взрыва присутствует

ют вертикальные линии пульсов, это говорит о том, что при артикуляции звука [б] участвует голос, и это полнозвонкий звук.

На осциллограмме звукосочетания [аф] можно выделить три фрагмента. Справа и слева — формантная структура тонового гласного звука в низкочастотной части спектра — колебания соответствующие звуку [а], а посередине — формантная структура фрикативного, создаваемая звуком [ф] в верхней высокочастотной части спектра. В центральной части спектрограммы звука [ф] отсутствуют вертикальные линии, это говорит о том, что при артикуляции звука [ф] голос не участвует и что при его артикуляции не происходит полной смычки, как у взрывных согласных, а происходит сравнительно длительная щелевая артикуляция, характерная для фрикативных звуков.

Следует отметить, что чем однороднее артикуляция соседних звуков с точки зрения тона и шума, тем сложнее установить границы между ними, поэтому при сегментации сигнала возможны случаи, когда выбор границы достаточно условен. Поскольку в реальной речи акустические свойства звуков сильно варьируются, акустический анализ согласных легче проводить в идеализированных контекстах — перед или между гласными [2. С. 159].

Следует отметить, что в настоящей работе за звонкий звук принимается звук, на протяжении смычки и взрыва которого на осциллограмме наблюдаются вертикальные синие линии, указывающие на работу голосовых связок.

За полузвонкий звук принимается звук, на протяжении смычки и взрыва которого синие вертикальные линии прерываются.

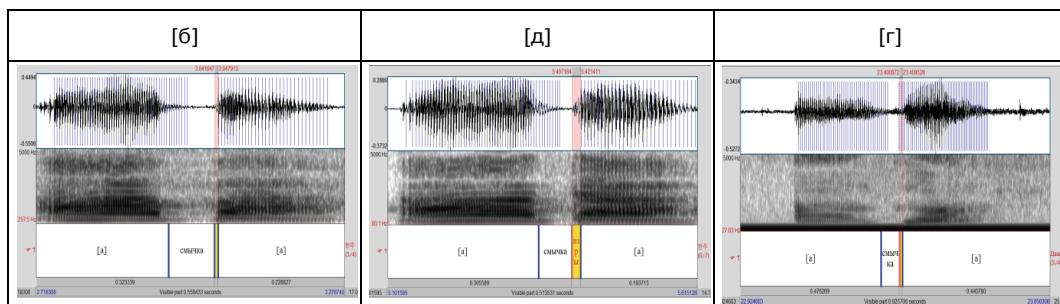
За глухой звук принимаются звуки, на протяжении смычки и взрыва которого полностью отсутствуют синие вертикальные линии [1. С. 121].

Типичные ошибки корейских учащихся приведены далее. В большинстве своем корейские учащиеся произносят русские звонкие согласные либо как полностью глухие, либо полузвонкие.

Приведем пример полузвонкого произношения русских звонких согласных корейскими учащимися (табл. 2).

Таблица 2

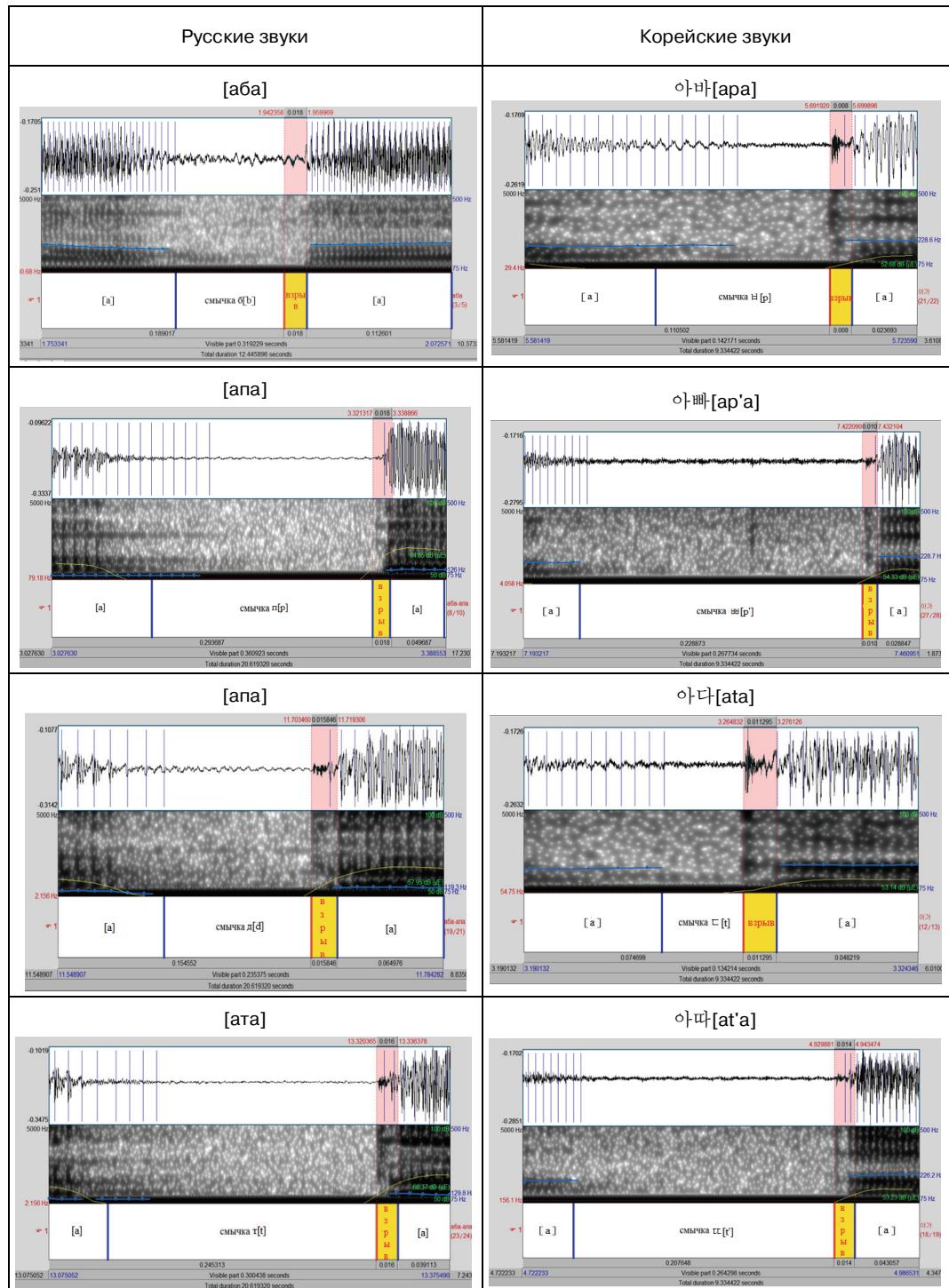
**Полузвонкое произношение
русских звонких взрывных согласных**



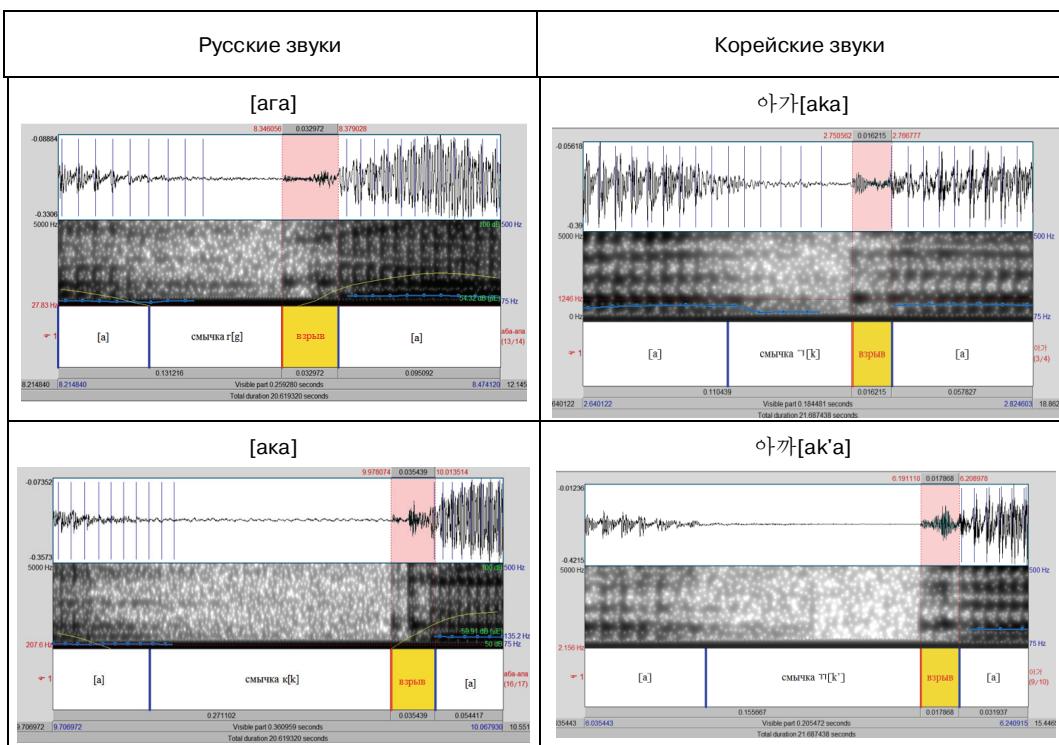
Приведем примеры произношения корейскими учащимися русских звуков и корейских звуков в интервокальном положении (ГСГ) (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнение русских звуков и корейских звуков
в интервокальном положении в произнесении корейских учащихся**



Окончание



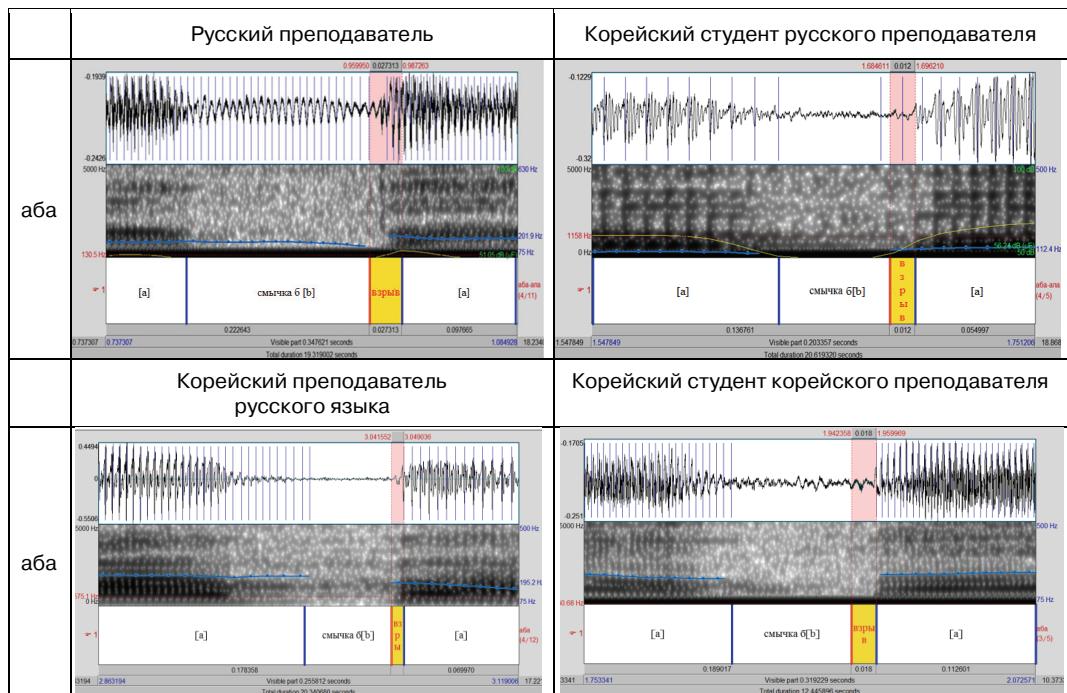
Как видно из табл. 3, произношение русских и корейских взрывных согласных в произнесении корейских учащихся во многом совпадает.

Так, русские звонкие взрывные согласные [б], [д], [г] произносятся корейскими студентами как корейские ослабленные [р], [т], [к], т.е. полузвонко или глухо. Об этом говорит отсутствие на интервале смычки и взрыва вертикальных линий голоса. Также при произнесении корейскими учащимися русских звонких согласных наблюдается слабость смычки (см. рис. 1, [аба]). При произнесении русских глухих согласных [п], [т] происходит глottализация, как при произнесении корейских напряженных глottализованных [р'] и [т']. В некоторых случаях при произнесении русских глухих взрывных согласных наблюдалась сильная аспирация, как у корейских придыхательных [р^h], [т^h], [к^h] [4. С. 18].

При сравнении произношения корейских студентов выявились еще одна тенденция: произношение студентов в большей части схоже с произношением обучавшего их преподавателя. В том случае, если преподаватель не является носителем русского языка, независимо от места, где он обучался русскому языку, в российском или корейском университете, в произношении преподавателя остается достаточно заметный корейский акцент: слабое озвончение русских звонких согласных, глottализация или аспирация глухих согласных, слабая смычка, как у ослабленных корейских. В том случае, если преподаватель является носителем русского языка, наблюдается значительное улучшение произношения студентов. Приведем пример четырех типов произношений русских взрывных согласных [б]-[п] в начальной позиции: произношение преподавателя носителя русского языка и его студента, преподавателя носителя корейского языка и его студента (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение произношения русского взрывного согласного [б] в интервокальном положении (ГСГ)



В случае произнесения звонкого звука [б] корейским студентом наблюдается слабое озвончение на интервале смычки, озвончение появляется только на границе с гласными. Практически отсутствуют шумовые составляющие, что говорит о не-плотном смыкании губ при произнесении смычки [б].

Полученные в ходе эксперимента данные могут найти свое практическое применение в процессе обучения русскому языку корейских учащихся и при обосновании некоторых положений методики составления учебных пособий по постановке и коррекции произношения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Зиндер Л.Р. Общая фонетика. — М.: Высшая школа, 1979. [Zinder L.R. Obtshaya fonetika. — M.: Vysshaya shkola, 1979.]
- [2] Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. — М.: РГГУ, 2001. [Kodzasov S.V., Krivnova O.F. Obtshaya fonetika. — M.: RGGU, 2001.]
- [3] Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. [Lingvisticheskiy entsiklopedicheskij slovar / Gl. red. V.N. Yartseva. — M.: Sov. entsiklopedia, 1990.]
- [4] Скалоуб Л.Г. Сопоставительное описание согласных современного корейского и русского языков (итоги экспериментально-фонетического исследования и методика постановки русских согласных у корейцев): Автoref. дисс. ... канд. филол. наук. — Киев, 1957. [Skalozub L.G. Sopostavitelnoe opisanie soglasnyh sovremenennogo korejskogo i russkogo jazykov (itogi experimentalno-foneticheskogo issledovaniya i metodika postanovki russkih soglasnyh u korejtsev): Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. — Kiev, 1957.]

**AN EXPERIMENTAL STUDY
OF THE ACOUSTIC CHARACTERISTICS
OF THE RUSSIAN VOICED AND VOICELESS EXPLOSIVE
CONSONANTS IN THE PRONUNCIATION
BY KOREAN STUDENTS**

D.I. Kaparushkina

Department of Russian language and Method of teaching
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This paper considers the problem of voiced and voiceless Russian explosive consonants in the Russian pronunciation by Korean students. An experiment was conducted to identify the acoustic variations in the pronunciation by Korean students of Russian explosive consonants.

In the first stage, a computer program Praat 5.3.48 recorded Russian explosive consonants pronounced by native speakers of Russian and Korean languages. In the second stage, during the comparative analysis of the results of the experiment, acoustic characteristics of Russian explosive consonants were analyzed, and while they were pronounced by Korean students, they were found to have deviated from the norm of Russian language.

Key words: experimental study, comparative study of Russian and Korean consonants, acoustic characteristics of consonants, computer program Praat, Russian voiced and voiceless consonants, Russian explosive consonants, Russian pronunciation by Korean students.

СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ЭПОХИ АЛЕКСАНДРА II: ДЕКЛАРАТИВНОЕ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОЕ

Е.С. Козловская

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

Анализируя защитительные тексты эпохи судебной реформы Александра II, автор статьи реконструирует действующую в обществе той эпохи систему этических ценностей, которая оказывается во многом противопоставленной декларируемым ценностям.

Ключевые слова: базовая антитеза защитительного текста, декларируемые и действительные этические ценности, семиотика стиля защитительного текста.

Описать декларируемые этические ценности достаточно просто — они сформулированы в толковых и философских словарях.

А как обнаружить то, что не декларируется, не воображается, не идеализируется, но действительно существует? Сознательно люди могут признавать одну этическую систему, а бессознательно — подчинять свои действия и поступки совершенно иной.

Анализ текстов, которые оказывали действенное влияние на людей определенной эпохи, позволяет вычислить достаточно устойчивую объективную шкалу ценностей, которые не декларировались, но действовали в обществе того времени. Выступления адвокатов в суде присяжных побуждали присяжных заседателей либо освободить преступника, либо уменьшить степень его наказания. Эти тексты и послужили материалом нашего исследования.

Суды присяжных возникли в результате судебной реформы Александра II, царя-освободителя, с именем которого связана не только отмена крепостного права, но и серьезные реформы во многих сферах общественной жизни.

Отмена крепостного права повлекла за собой коренные изменения в образе жизни и в мировоззрении людей. Не могла оставаться неизменной и структура общественных отношений. Идея судебной реформы появилась в один год с отменой крепостного права, в 1861 г., но реализовывать ее начали только в 1864 г. Судебная реформа предусматривала проведение открытых судебных заседаний, в которых принимали участие адвокаты со стороны защиты — «присяжные поверенные» и прокуроры со стороны обвинения. Вводился **принцип бессословности суда**, согласно которому происхождение обвиняемого не могло повлиять на вынесение приговора. Соблюдению этого принципа способствовало также присутствие при рассмотрении судебных дел присяжных заседателей. Согласно «Судебным уставам» 1864 г. [1. С. 78—85] в присяжные заседатели избирались представители всех четырех сословий — дворяне, буржуа, рабочие и крестьяне. Вводился воз-

растной ценз: присяжными могли стать люди не моложе 25 и не старше 70 лет с дополнительным условием, что они не менее двух лет живут в том уезде, где происходит судебное заседание. В списки для избрания присяжных вносились почетные мировые судьи; чиновники, состоящие на государственной гражданской службе, в должностях от пятого до четырнадцатого классов, согласно Табели о рангах; крестьяне, служащие судьями волостных судов. Кроме этого перечня, присяжным также мог стать человек, владеющий не менее чем ста десятинами земли или любым имуществом на сумму две тысячи рублей в Петербурге или Москве, одна тысяча в любом из губернских городов и пятьсот рублей в любом другом населенном пункте.

Несмотря на некоторые ограничения, присяжными заседателями становились представители всех классов российского общества. Поэтому выступления адвокатов на судебном заседании должны были строиться так, чтобы воздействовать не на представителей отдельных сословий, а на нормы и ценности общества в целом. Значит, опираясь на выступления адвокатов, которые выигрывали уголовные дела в то время, можно реконструировать действующую, а не декларируемую модель общественного сознания, которая существовала в России того времени.

В судах присяжных рассматривались разные уголовные дела, среди которых были и политические, и те, которые называют бытовыми преступлениями, дела о кражах, о защите чести и достоинства. Вне зависимости от того, к какой категории относилось дело, цель адвоката одна: подзащитного необходимо было представить как человека положительного и найти оправдание для совершенного им и уже доказанного преступления, а жертву представить как человека порочного.

Семантическое развитие защитительных текстов происходит нелинейно, а одновременно в нескольких направлениях: и в параллельных, и в пересекающихся, и в противоположных, и в разноплоскостных. Адвокаты той эпохи ищут для смягчения наказания этические и психологические основания, а не только юридические. Поэтому в семантической модели защитительного текста в фокусе внимания оказываются представления не о законности/незаконности, а о правде/неправде, истине/лжи, честности/непорядочности. Такая установка определяет и стилистику текста. Во многом они соответствуют публицистическому функциональному стилю.

В переломные исторические эпохи происходит перераспределение внутри функциональных стилей. Эпоха реформ Александра II также относится к переломным и характеризуется общим сдвигом функциональных стилей в направлении стиля публицистического, который вытесняет другие функциональные стили и входит во многие сферы общественной жизни, в том числе и в сферу юриспруденции.

Формой правления в России того времени являлась абсолютная монархия, официальной государственной религией — православие, само общество было относительно патриархальным. В общественном сознании декларативно сохранялись абсолютные этические ценности, к которым относятся «ценность жизни <...> справедливость, смелость, любовь к ближнему, правдивость и искренность, верность

и преданность, вера, скромность и смиление, ценность обращения с другими» [2. С. 478].

Если присяжные соглашаются с адвокатом и оправдывают преступника или серьезно смягчают его наказание, значит, адвокат воздействует на скрытые, иногда неосознаваемые этические установки общественного сознания, объединяющего все социальные сословия.

В выступлениях адвокатов этические постулаты, которые в то время признавались общепринятыми, оказываются относительными. Открыто от декларируемых этических ценностей адвокаты не отказывались, но формируемые контекстуальные значения делают прежние этические представления о верности, семье, измене, честности относительными. Новая «этическая система» срабатывает — присяжные признают преступника невиновным.

Регулярно возобновляемая универсальная модель защитительного текста строится на противопоставлении положительного образа преступника и отрицательного образа жертвы. Независимо от того, что совершил преступник, в интерпретации адвоката его поступки будут нравственными и/или психологически обоснованными, а поступки жертвы преступления — безнравственными. Так, оперируя понятиями *нравственного/безнравственного*, адвокат смещает само представление о нравственности, о чем свидетельствует следующий пример, относящийся не к жертве, а к преступнику, зарезавшему свою жену:

«верный муж в самом точном смысле этого слова», «скромный мужчина», «целомудренный, чистый, склонный к единолюбию», *N* участвовал во всевозможных благотворительных обществах и заслужил разные почетные звания *N*.

Относительными становятся даже, казалось бы, безусловные этические ценности, например супружеская верность.

В общепринятой модели, которая воспроизводится в словаре антонимов, понимание супружеской верности основано на известных противопоставлениях: *верность* ↔ *измена*, *жена* ↔ *любовница*, *муж* ↔ *любовник*. В выступлениях адвокатов противопоставление *верность/измена*, *жена/любовница*, *муж/любовник* сначала расшатывается, а сами слова приобретают новые контекстуальные значения. Не заявленная, а действительная этическая модель реконструируется за счет выведения контекстуальных значений.

Подмена содержания происходит постепенно. Сначала *жена* отождествляется с *любовницей*, а *муж* — с *любовником*: «Убийство **жены или любовницы**, точно также как убийство **мужа или любовника**, словом, лишение жизни **самого близкого существа на свете...**» [3. С. 335].

$$\left. \begin{array}{l} \text{жена} = \text{любовница} \\ \text{муж} = \text{любовник} \end{array} \right\} = \text{‘самое близкое существо на свете’}.$$

Так буквенно-звуковые последовательности «жена» и «любовница», «муж» и «любовник» сначала семантически противопоставляются, потом семантически сопоставляются на том основании, что и *жена*, и *любовница*, и *муж*, и *любовник* — *‘самое близкое существо на свете’*. При таком соотношении имеются в виду

не те целомудренные значения, которые можно найти в словаре Даля: муж — «супруг» [4. С. 246], жена — «замужняя женщина; супруга», любовник, любовница — «влюбленные друг в друга, чета любящаяся или находящаяся в супружеских отношениях», а смыслы, которые отражают декларативную этику в толковом словаре более позднего времени: любовница — «женщина, по отношению к мужчине, находящемуся с ней во внебрачной связи»; любовник — «мужчина, по отношению к женщине, находящийся с ним во внебрачной связи» [5. С. 504].

Далее значение слова *жена* не только начнет совпадать со значением слова *любовница*, но и совпадать со значениями слов *наложница* и *содержанка*: жена и любовница — наложницы, потому что делят ложе с мужчиной; жена и любовница — содержанки, потому что мужчина их содержит:

Жена = любовница = ‘наложница + содержанка’.

«Если мужчина повенчан с женщиной, о ней говорят: „супруга“. А если нет, ее называют: „наложница, содержанка“. Но разве законная жена не знает, что такое „ложе“? Разве муж почти всегда не „содержит“ свою жену?» [3. С. 336].

Оправдывая преступника, присяжные бессознательно соглашаются и с контекстуально формируемой этикой.

мужчина целомудренный, чистый — ‘человек, знавший в течение тридцати лет всего двух женщин’: «<...> Андреев, знавший в течение тридцати лет всего двух женщин, может быть назван мужчиной целомудренным, чистым, склонным к единолюбию» [3. С. 336].

Таким образом, мужчина *целомудренный, чистый* = мужчина, *склонный к единолюбию* = мужчина, *‘знавший в течение тридцати лет всего двух женщин’*.

Верный муж — ‘муж, которого жена отдает сопернице’: «Началась ломка семьи. Жена нелегко отдавала своего верного мужа, тем более, что соперница скандалила и всячески оскорбляла ее».

Безупречный муж — ‘мужчина, который вступил в брак после всяческого дебоширства’: «То есть, конечно, есть на свете безупречные женщины, не знавшие никого, кроме своего мужа. Бывают и мужья, остающиеся верными своим женам, вступая с ними в брак после всяческого дебоширства» [3. С. 336].

Возникающие представления о безупречном муже не совпадают с представлениями о безупречной жене:

Безупречная жена — ‘женщина, не знавшая никого, кроме своего мужа’: «есть на свете безупречные женщины, не знавшие никого, кроме своего мужа».

Кажущееся неоспоримым понятие супружеской верности «ослабляется», а потом приобретает иное значение. За адвокатом остается возможность одного и того же человека в зависимости от того, защищает он его или нет, вписать либо в декларативную, общепринятую этическую модель, либо в модель, действующую на уровне бессознательного.

Истинный брак — ‘он, даже если ушел от своей первой жены, заменяет для нее [для второй жены] всех мужчин, а она, [вторая жена] даже если он ушел

к ней, заменяет для него всех женщин: «Истинным браком я называю такой любовный союз между мужчиной и женщиной, когда ни ей, ни ему никого другого не нужно, — когда он для нее заменяет всех мужчин, а она для него всех женщин. И в этом смысле для Андреева, избранная им подруга, была его истинной женой».

Истинным браком в трактовке адвоката является не венчанный брак, а отношения, в которых избранная подруга заменяет для мужчины всех остальных женщин, или друг для женщины — всех мужчин.

Такое представление об истинном браке формируется в речи адвоката, несмотря на то, что в то время брак был только венчанным, а понятие так называемого гражданского брака отсутствовало. Во время венчания жених и невеста получают Божью благодать для супружеского счастья и для благословленного рождения и христианского воспитания детей: «Венцы полагаются на брачующихся, в знамение победы, для того чтобы показать, что они, непобедимые страстью до брака, таковыми приступают к брачному ложу» (св. Иоанн Златоуст. 9 беседа на I Тим.).

В деле Андреева, из которого приведены примеры, есть три действующих лица: преступник, его первая жена, которую он оставил, и вторая жена, которую он убил, когда она захотела от него уйти. Контекстуальное определение истинного брака позволяет адвокату оправдать поступок своего подзащитного, который сначала изменил своей первой жене, а затем и сам стал обманутым мужем. Это становится возможным только в обществе, в котором христианское таинство венчания уже обесценено и сохраняется только как церемония, внешнее действие.

Оправдывая преступника, присяжные выражают свое согласие с адвокатом и признают действительными реконструированные нами по выступлениям адвокатов этические представления о браке, о супружеской верности.

Защитительный текст нацелен на то, чтобы перераспределить внимание присяжных: так, чувства людей, пострадавших от действий преступника, будут редуцироваться, а страдания подзащитного, напротив, гиперболизироваться.

Когда преступника бросает вторая жена, он испытывает те же самые страдания, которые испытывала его первая жена, когда он от нее ушел. Но о страданиях первой, брошенной жены адвокат почти не говорит. Напротив, чувства самого преступника, оставленного второй женой, адвокат рассматривает крайне подробно. Выстраивается психологическое оправдание совершенного преступления:

переживание изменения

чувства первой жены Андреева

чувства самого Андреева

редукция ←

гиперболизация

«жена нелегко отдавала своего верного мужа»

«Весь привычный порядок жизни исчез! Муж теряет жену. Он не спит, не ест от неожиданной беды. Он все еще за что-то цепляется...»
«В жизни Андреева произошло нечто вроде землетрясения, совсем как в Помпеи или на Мартичке.

Чтобы вызвать сострадание к преступнику, адвокат использует развернутое сравнение, которое развивается в динамический сюжет и подчеркивает силу переживаемых преступником чувств:

«Чудесный климат, все блага природы, ясное небо.
Вдруг показывается слабый свет, дымок.
Затем, черные клубы дыма, гарь, копоть.
Все гуще. Вот уже и солнца не видать. Полетели камни.
Разливается огненная лава. Гибель грозит отовсюду. Почва колеблется. Безвыходный ужас.
Наконец, неожиданный подземный удар, треск, и — все погибло» [3. С. 342].

Воздействие на присяжных идет одновременно в двух направлениях — идеализация убийцы и порицании его жертвы, которая была:

- «*ужасно пуста и мелочно щеславна*»;
- «*выросла в такой среде, где легкое поведение девушки не считалось позорным*»;
- «*присковала “ходить по рукам”*»;
- «*легкость обращения с мужчинами осталась у нее с первой молодости*»;
- «*помыкала в безденежье*»;
- «*не раз обманывала мужа*».

На присяжных действуют и мощные стилистические средства. Говоря о жертве, адвокат использует просторечные слова с ярко выраженной отрицательной оценкой:

- «*обставила*»: ‘*обыграла, обманула*’;
- «*присковала “ходить по рукам”*»: *рисковала* ‘*переходить, передаваться от одного к другому*’;
- «*для нее все было “тычин-трава”*»: *для нее все* ‘*не имело значения; было безразлично, никак не трогало*’;
- «*она, как сорока, трещит*»: ‘*говорит быстро и много, не умолкая; тараторит*’;
- «*она только бесилась*»: ‘*привередничала, капризничала от безделья, пресыщения*’;
- «*женщина, поднятая из грязи*»: *она была* ‘*женщиной низменной, небравшкой, бесчестной и т.п.*’;
- «*дикое, тупое существо*»: ‘*с умственной ограниченностью*’ [5].

При создании образа преступника просторечная лексика не используется: «*Андреев исполнял все прихоти второй женщины. Отдавал ей все, что у него было. Уступал резкостям, всегда умел оправдывать шероховатости*». Подзащитный в трактовке адвоката выглядит человеком уступчивым, терпимым.

жертва	преступник
« <i>бесилась</i> »	« <i>уступал ее резкостям</i> »
« <i>обставила</i> »	« <i>умел оправдывать ее шероховатости</i> »
« <i>тупое существо</i> »	
« <i>мелочна и пуста</i> »	

«Резкости», «шероховатости» — эти слова подчеркивают терпимость преступника по отношению к своей второй жене. Литературная речь, которой описывается преступник, сменяется просторечиями, когда адвокат говорит о его жертве. Резкая стилистическая дифференциация языковых средств — мощный способ формирования положительного образа преступника и отрицательного образа жертвы, эффективно влияющий на мнение присяжных: преступника оправдывают.

Несмотря на доказанную вину, создаваемый на протяжении всего защитного выступления отрицательный образ жертвы и положительный — преступника воздействуют на присяжных таким образом, что они оправдывают убийцу. Использованная адвокатом сложная семантическая модель, в которой сначала происходит противопоставление, а затем сравнение, создается с одной целью: представить преступника не как преступника, а как жертву. Восприятие обширного текста на слух не дает возможности с точностью установить контекстуальные значения, формируемые в речи адвоката. Подмена этических ценностей остается незамеченной, но эффективно действующей.

Функциональная нагрузка категории стиля в защитительных текстах заключается в формировании отношения слушателей-присяжных к рассматриваемому факту действительности или к человеку. Стиль характеризует не говорящего, адвоката, а определяет положительное отношение слушателей, присяжных заседателей, к убийце и отрицательное — к жертве.

Воздействие защитительных речей на слушателей очевидно, так как после выступления адвоката присяжные принимали решение о дальнейшей судьбе обвиняемого. В эпоху судебной реформы Александра II адвокаты оперируют не только Законом и фактическими обстоятельствами самого преступления. Более того, факты, напрямую относящиеся к совершенному преступлению, в защитительных речах присутствуют минимально. Основное внимание уделяется этической стороне рассматриваемых дел.

Анализ защитительных текстов и выявление контекстуальных значений общепринятых этических понятий позволяет сделать вывод, что действующие в российском обществе того времени этические ценности не всегда совпадали, а иногда даже противопоставлялись ценностям декларируемым.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Судебные уставы 20 ноября 1864 года, с изложением рассуждений, на коих они основаны. Часть третья. — СПб., 1867. — С. 78—85. [Sudebnye ustavy 20 nojabrja 1864 goda, s izlozheniem rassuzhdenij, na koikh oni osnovany. Chast' tret'ja. — Sankt-Peterburg, 1867. S. 78—85.]
- [2] Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е.Ф. Губского. — М.: ИНФРА-М, 2006. — 574 с. [Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' / Pod red. E.F. Gubskogo. — M.: INFRA-M, 2006. — 574 s.]
- [3] Андреевский С.А. Судебные речи. — М.: Юрайт, 2010. — С. 335—345. [Andreevskij S.A. Sudebnye rechi. — M.: Jurajt, 2010. — S. 335—345.]
- [4] Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. — М.: Эксмо-Пресс, 2001. — 736 с. [Dal' V.I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. Sovremenennaja versija. — M.: Jeksмо-Press, 2001. — 736 s.]

- [5] Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — 702 с. [Slovar' russkogo jazyka: V 4-h t. / Pod red. A.P. Evgen'evoj. — 4-e izd., ster. — M.: Rus. jaz.; Poligrafresursy, 1999. — 702 s.]

RUSSIAN SOCIETY'S VALUE SYSTEM AT THE EPOCH OF ALEXANDER THE II: DECLARATORY AND ACTUAL

E.S. Kozlovskaya

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

Analyzing defensive texts pertaining to the times of judicial reform of Alexander the II the author of the article reconstructs the ethical value system actually valid at the Russian society of that period and largely opposed to the declared ethical values.

Key words: the basic antithesis of a defensive text, declaratory and actual ethical values, semiotics of style of a defensive text.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ И КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ В ДИНАМИКЕ АНГЛИЙСКОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

М.А. Руднева

Кафедра теории и практики иностранных языков
Институт иностранных языков

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 9, Москва, Россия, 117198

В данной работе рассматривается динамика английской глагольной парадигмы в диахроническом аспекте с позиций системной лингвистики. Проводится корпусное исследование правильных и неправильных английских глаголов, изучается механизм перехода глаголов из категории неправильных в категорию правильных.

Ключевые слова: глагольная парадигма, неправильные глаголы, правильные глаголы, количественное исследование, корпусное исследование.

Динамика английской глагольной парадигмы представляет собой серьезную научную проблему, которая, по нашим данным, ранее не рассматривалась с точки зрения соотношения качественных и количественных признаков. Проблема существования и взаимодействия классов нерегулярных и регулярных английских глаголов имеет особую значимость в английской диахронической морфологии [1. С. 70—71; 2. С. 154—158; 3. С. 73]. Цель исследования — разработка на конкретном материале проблемы перехода английских глаголов из категории неправильных в категорию правильных.

Для достижения поставленной цели прежде всего требуется обосновать рассмотрение неправильных глаголов как высокочастотных языковых единиц, для чего необходимо сравнить их относительные частоты встречаемости с таковыми для правильных глаголов в рамках нашего корпуса текстов.

Следующей задачей будет выявить и обосновать доминирующую роль факто-ра частотности употребления в процессе регуляризации английских глаголов. Действительно ли снижение частоты употребления глагола приводит к тому, что нерегулярные формы спряжений заменяются на регулярные? В этом ключе наибольший интерес для нас представляют глаголы, находящиеся в стадии перехода, т.е. обладающие правильными и неправильными формами спряжения. Необходимо понять, как изменяется частота употребления этих глаголов в диахроническом аспекте и как влияют эти изменения на регуляризацию форм глаголов.

Научная новизна данного исследования заключается в проведении комплексного описания английской глагольной парадигмы в ее динамике, включающего в том числе и применение методики лексико-семантического прогнозирования.

Для проведения исследования был составлен корпус электронных текстов, которые были оригинальными, цельными, принадлежали разным авторам, насчитывали более 10 тысяч слов и максимально равномерно охватывали рассматриваемый временной период [4]. Всего было исследовано 140 текстов, хронологические рамки исследования — с 1508 по 1998 г. Общая величина исследованного массива — порядка 8 миллионов слов.

Для проверки предположения о высокочастотном характере английских неправильных глаголов мы воспользовались данными частотного списка, составленного на основе Британского национального корпуса текстов.

Для проведения статистического анализа была произведена выборка глаголов соответствующих классов из списка British National Corpora [5]. Для того, чтобы добиться наибольшей репрезентативности выборки, список, состоящий из 1185 глаголов, был изначально разбит на условные выборки, «страта» [6], обозначенные нами как страты высокочастотных глаголов; страты глаголов со средней относительной частотой встречаемости; страты низкочастотных глаголов.

Стратификация производилась по основанию равного количества глаголов в каждом уровне и является условностью, принятой для удобства обработки материала. Далее из каждого страта методом случайной выборки было отобрано по 10 глаголов каждого класса. Итак, мы получили контрольные группы для каждого класса, каждая из которых насчитывала 30 глаголов — по 10 из каждого страта.

Перечислим эти глаголы по классам.

класс правильных глаголов: adjust, agree, arrive, amuse, behave, boast, celebrate, check, chop, clutch, collapse, drill, engage, exaggerate, exhaust, inspire, interrupt, join, lack, merge, occur, oppose, produce, punish, save, solve, strain, turn, want, watch.

класс неправильных глаголов: bleed, breed, cast, cling, creep, deal, draw, feel, fling, forbid, forget, freeze, hold, lend, meet, overtake, repay, shrink, speak, spin, stand, stride, sweep, swim, swing, teach, tell, uphold, weep, write.

класс переходных глаголов: bind, break, burn, climb, dare, dip, dive, dream, fly, hang, kneel, lay, lean, leap, learn, melt, mix, plead, rid, show, smell, spill, spoil, strive, swell, trap, tread, wake, wrap.

Итак, нами были получены относительные частоты встречаемости для 90 глаголов по 140 произведениям. Статистическая обработка результатов наблюдений проводилась отдельно и независимо по каждой категории. Для каждого массива данных был получен ряд регрессивных кривых, для которых, в свою очередь, были найдены линейные тренды (рис.).

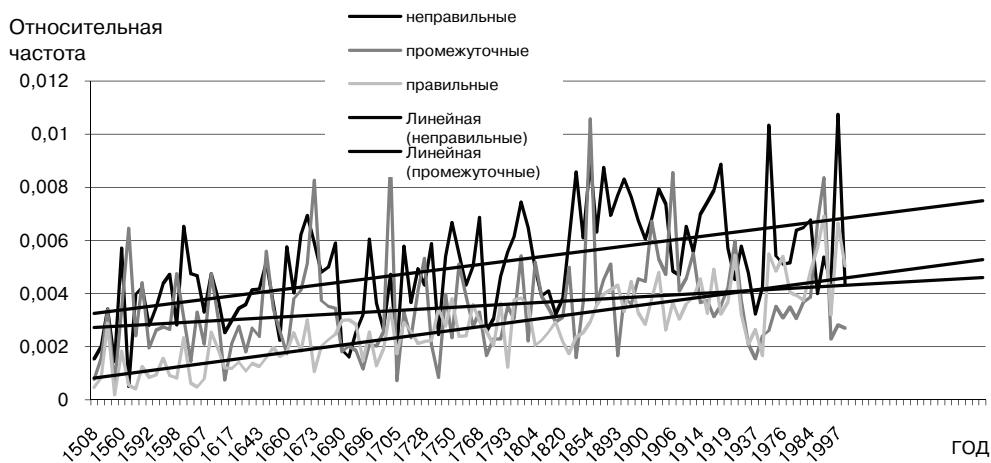


Рис.

Очевидно, что тренд, описывающий динамику класса неправильных глаголов, находится в зоне наивысшей частотности. Класс правильных глаголов — в зоне наиболее низкой встречаемости. Наибольший интерес для нас представляется класс глаголов, находящихся в стадии перехода. Как видно из графика (см. рис. 1), в начале рассмотренного хронологического интервала общая частота встречаемости глаголов данного класса тяготеет к категории с нерегулярным формообразованием, т.е. является довольно высокой. К концу данного хронологического периода отмечается достаточно значительный спад функциональной нагрузки на этот класс глаголов. Обобщенная относительная частота встречаемости для класса «переходящих» глаголов стремится к выравниванию с таковой для правильных глаголов. В начале XX в. относительные частоты второго и третьего класса выравниваются. В дальнейшем тенденция к снижению функциональной нагрузки сохраняется. Таким образом, можно заключить, что процесс перехода глаголов из категории неправильных в категорию правильных обеспечивается значительным снижением функциональной нагрузки на глаголы, что доказывается всеми нашими наблюдениями.

Таким образом, английские неправильные глаголы действительно являются высокочастотными языковыми единицами. Существует некий частотный порог выживания, пересекая который они вступают в процесс аналогических изменений, в конечном итоге приводящий к их переходу в категорию правильных глаголов.

Подтверждено существование процесса перехода английских глаголов из категории неправильных в категорию правильных. Доказано, что определяющим фактором перехода является изменение частоты встречаемости. Установлено, что неправильные глаголы находятся в зоне высокой частотности, правильные глаголы — в зоне низкой частотности, а глаголы, находящиеся в процессе перехода, занимают промежуточное положение.

В рамках группы глаголов, находящихся в процессе перехода, существует зависимость между частотой встречаемости глагола и соотношением его регулярных и нерегулярных форм спряжения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аракин А.Д. История английского языка. — М.: Просвещение, 1985. — 357 с. [Arakin A.D. Istorija angliskogo iazyka. — M.: Prosveshhenie, 1985. — 357 s.]
- [2] Залесская Л.Д. Пособие по истории английского языка. — М.: Высшая школа, 1984. — 111 с. [Zaleskaja L.D. Posobie po istorii angliskogo iazyka. — M.: Vyssh. shk., 1984. — 111 s.]
- [3] Иванова И.П. История английского языка. — СПб.: Лань, 1998. — 509 с. [Ivanova I.P. Istorija angliskogo iazyka. — SPb.: Lan', 1998. — 509 s.]
- [4] Попова Т.Г. Текстовая единица «определение» в научно-техническом дискурсе. — Одесса, 2013. — С. 15—19. [Popova T.G. Tekstovaya edinitsa “opredelenie” v nauchno-tehnicheskom diskurse. — Odessa, 2013. — S. 15—19.]
- [5] British National Corpus / Oxford University Computer Service: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.
- [6] Tony McEnery, Andrew Wilson. Corpus Linguistics. An Introduction. — Edinburgh University Press Ltd, 2005. — 531 с.

INTERDEPENDENCE OF QUALITATIVE AND QUANTITATIVE FACTORS IN THE DYNAMICS OF ENGLISH VERB PARADIGM

M.A. Rudneva

Theory and Practice of Foreign Languages Department
Foreign Languages Institute
Peoples' Friendship University
Miklukho-Maklaya str., 9, Moscow, Russia, 117198

The manuscript considers dynamics of English verb paradigm in diachronic aspect from system linguistics perspective. Corpus study of regular and irregular verbs is conducted, the mechanism of transition of verbs from irregular category to regular category is investigated.

Key words: verb paradigm, irregular verbs, regular verbs, quantitative research, corpus linguistics.

КОНЦЕПТ «ORDNUNG» В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ С ПОЗИЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

И.В. Тележко

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

В статье рассматривается концепт «Ordnung»/«порядок» в обучении профессионально ориентированному переводу с позиции социокультурного подхода, его репрезентация в немецком геологическом дискурсе.

Ключевые слова: социокультурный подход, профессионально ориентированный перевод, дискурс, концепт, культура, профессиональная сфера общения.

Социокультурный подход в процессе обучения профессионально ориентированному переводу предполагает тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом этого обучения является формирование социокультурной компетенции, обеспечивающей использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира, что способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности». Для переводчика профессионально ориентированных текстов важным представляется способность понять высказывание, созданное не просто представителем другого лингвосообщества (в нашем случае Германии), а представителем определенной профессиональной группы (геологов), чтобы затем создать на основе понятого смысла высказывание на родном языке для российских геологов, которые получили в России отличное от немецких представителей образование. Подобная деятельность обязательно сопряжена с необходимостью отождествлять и различать объекты. Именно для обеспечения ментальных операций такого рода в языке и создаются концепты.

Известно, что концепты являются сгустками культуры в сознании человека [8. С. 43]. Концепты возможно отобрать по признаку их значимости для определенной культуры. Анализ одного и того же концепта в разных языках позволяет выявить национальную специфику репрезентации концепта, проявляющуюся в разных способах его вербализации [4. С. 90]. Такой подход отражает особенности культуры (в нашем случае специализированной немецкой культуры в области геологии) и мировидения конкретной лингвокультурной общности, поэтому исследование любого концепта представляет ценность для реконструкции языковой картины мира. Примером этому служит концепт «Ordnung»/«порядок», представляющий культурную значимость в немецкой лингвокультуре. Данный концепт охватывает различные сферы жизни человека и находится на высшем уровне

иерархии в немецкой языковой картине мира. Лингвокультурный концепт «*Ordnung*» играет важную роль в формировании немецкого коммуникативного стиля, отражает языковую норму, ему присущи категоричность и эксплицитность, т.е. он определяет нормы и правила общения в немецкоязычном культурном пространстве. Особую роль «*Ordnung*» приобретает в профессиональной сфере, в функционировании социальных институтов. В них возрастает значимость дисциплины, пунктуальности, точности, детализированного изложения информации в письменной форме.

Данный концепт был проанализирован нами в немецком геологическом дискурсе.

Полное описание того или иного концепта, значимого для определенной культуры, возможно только при исследовании наиболее полного набора средств его представления [5]. Исходя из этого, концепт «*Ordnung*» следует рассмотреть на разных языковых уровнях.

На **лексическом уровне** исследователями, занимающимися анализом дефиниций лингвокультурного концепта «*Ordnung*», были выявлены следующие его характерные признаки:

- процесс; состояние, когда все находится на своих местах; результат упорядочивания чего-либо;
- организация, закон, правило, дисциплина;
- последовательность, структура, система, иерархия, принцип организации чего-либо;
- форма объединения людей; строгая регламентация деятельности любых организаций (включая и различные объединения по интересам);
- космогония мира;
- состояние, в котором что-либо функционирует, т.е. все находится в том состоянии, в котором и должно быть;
- чистота;
- степень, порядок [3; 7; 9].

Из приведенных характеристик данного концепта следует, что объем его семантики является весьма обширным.

Для того, чтобы представить языковую презентацию данного концепта в немецком геологическом дискурсе, было проанализировано 65 текстов.

В своем основном значении «*Ordnung*» — это такое состояние, когда все находится на своих местах, упорядоченность. Проведенный анализ показал, что это значение актуализируется в немецком геологическом дискурсе через синоним *Anordnung* — размещение, расстановка, приведение в порядок (die *Anordnung* der Atome). Образуя сложное существительное, лексема *Anordnung* может иметь следующие значения: установка, инструкция (*Entwässerungsanordnung* — инструкция по осушению, осушительная установка (в зависимости от контекста)). Синонимичное значение к порядку имеет лексема «последовательность». В немецкой культуре данной лексеме будут соответствовать: *Abfolge* (*Gesteinsabfolge* — последовательность пород); *Reihenfolge* (последовательность, свита слоев); *Folge* (*Schichtenfolge* — последовательность слоев).

Как известно, особое свойство немецкого языка, отличающее его от других языков, связано с чрезвычайной распространенностью в нем сложных слов, которые способствуют также созданию языковой экономии. Проведенный анализ немецкого геологического дискурса позволил выявить сравнительно большое количество композит, содержащих имя концепта: *Ordnungsbildung* (упорядочение), *Ordnungsgeschwindigkeit* (скорость упорядочения, напр.: структуры вещества при синтезе), *Größenordnungseffekt* (порядок величины, масштабность); *Rangordnung* (иерархия); *Raumordnung* (объем) и др.

Анализ композит показал, что концепт «*Ordnung*» является как инициальным (детерминативным) компонентом слова, так и финальным (семантически основным) компонентом слова и реализует различные семантические характеристики. Следует отметить, что в русском языке в большинстве случаев композитам соответствуют различные виды словосочетаний, например: *Ordnungsbereich* (область упорядочения). Для вербализации концепта «*Ordnung*» в значении «система, структура» в немецком геологическом дискурсе используется ряд синонимов. Каждая наука использует данные понятия, с тем чтобы точно и полно передать информацию, а также для выработки нового знания. Анализ парадигматических связей лексемы-репрезентанта позволил выделить следующие лексические единицы, актуализирующие эти значения: *Struktur* (*Schuppenstruktur* — чешуйчатая структура); *Gefüge* (сложение, строение структура, текстура); *System* (*Kristallsystem* — кристаллографическая система); *Zusammensetzung* (состав, смесь, соединение, строение). Частое использование этих лексем в немецком геологическом дискурсе свидетельствует о культурной ценности концепта «порядок» в профессиональной сфере общения геологов-специалистов.

Проведенный нами анализ показал, что в геологическом дискурсе «порядок» выражается в наличии *видов, отрядов, классов* животных и растений, горных пород:

Aus der Erdgeschichte (из истории земли): “Die Wissenschaftler fanden heraus, dass die Agnostida — eine bestimmte *Ordnung* sehr kleiner Trilobiten — im Kambrium vorkommen. Wir wissen auch, dass eine andere besondere *Ordnung*, die Lichida, nur von Ordovizium bis zum Devon lebten“.

Ученые установили, что отряд Агносида — определенный *вид* очень мелких трилобитов, встречающихся в кембрийский период. Нам также известно, что другой, особый *вид* трилобитов — лихида, существовал только с периода среднего ордовика до девона.

Значение упорядоченности передается также через лексемы *Art, Abfolge* и *Klasse*:

Es gibt viele *Arten* klastischer Sedimentgesteine.

Существует много *видов* кластических осадочных пород.

Zur Vereinfachung teilen wir die Mineralien in zwei *Klassen* ein: in gesteinsbildende und Erzmineralien.

С тем чтобы упростить, давайте разделим минералы на два *класса*: породообразующие и рудные минералы.

Gesteinsabfolgen können aus Tausenden solcher Zyklen nach diesem Muster bestehen und die Kohle in sich bergen, die die Grundlage der Industriellen Revolution bildete.

Типы горных пород могут существовать из тысяч таких циклов по этому образцу, и содержать уголь, который образовывал основу для промышленной революции.

В данных случаях *вид* осадочных пород актуализируется через лексему *Art*, *класс* минералов актуализируется через синонимичную лексему *Klasse*, и *серия, ряд* пород — через лексему *Abfolge*.

Таким образом, проведенный анализ лексем актуализирующих концепт «*Ordnung*» позволил выявить характеристики данного концепта в немецком геологическом дискурсе, которые представлены ниже.

Порядок, упорядочивание, последовательность	Ordnungsbildung, Ordnungszahl, Ordnungszustand, Kinetik erster Ordnung (кинетика первого порядка) Reihenfolge, Folge.
Установка, инструкция	Entwässerungsanordnung
Единица фитоценоза по шкале Цюрих—Монпелье, между классом и союзом	Ordnung
Степень, величина, уровень, масштабность, объем	Ordnungsgrad, Ordnungsgeschwindigkeit Ordnungsstufe eines Flusses, Raumordnung, Größenordnungs-Effekt
Структура, иерархия, система	Ordnungsstruktur, Rangordnung, Struktur, Gefüge, System, Zusammensetzung, Verteilung, Einteilung
Место, сфера	Ordnungsbereich
Вид, отряд, класс, тип	Ordnung, Klasse, Art, Abfolge
Состояние	Ordnungszustand

Как видим, номинативное поле концепта «*Ordnung*» достаточно широко представлено в немецком геологическом дискурсе.

На грамматическом уровне особенно ярко концепт «*Ordnung*» представлен в синтаксисе. Порядок слов является одним из важнейших средств оформления предложения, и его функция по-разному реализуется в различных языках.

В немецком языке, отличающемся строгим порядком построения речевого высказывания, важную роль играет порядок слов, который служит одним из важнейших средств оформления предложения. Именно с ним связаны особенности построения немецкого предложения, а также некоторые функции, несвойственные порядку слов в русском языке. В русском языке господствует принцип расположения слов в зависимости от их смысловой нагрузки, т.е. свободный порядок слов [3]. Как известно, основной специфической чертой порядка слов в немецком языке является твердо фиксированное место сказуемого. Сходство с русским языком проявляется в наличии одинаковых основных форм порядка слов: прямой и обратный порядок слов.

С твердофиксированным порядком связана «рамочная конструкция». Таких конструкций в немецком геологическом дискурсе достаточно много, например:

Regionalmetamorphe Gesteine *treten* häufig in Gebirgsregionen *auf*. — Породы регионального метаморфизма часто встречаются в горных районах (рамка из глагола и его отделяемой приставки).

Seit damals *haben sich* die im Wasser mitgeführten Sedimente an der Flußmündung **abgelagert** (рамка из вспомогательного и смыслового глаголов в сложной форме глагольного сказуемого).

С тех пор имевшиеся в воде осадки отложились в устье реки.

Несмотря на важность и значительный удельный вес элементов твердого порядка слов, в немецком языке порядок слов служит для выражения коммуникативной нагрузки членов предложения и находит широкое использование в стилистических целях, например, в повелительном предложении глагол-сказуемое ставится на первое место:

Versuchen Sie herauszufinden, ob es nur eine Phase vulkanischer Tätigkeit gab oder mehrere.

Попытайтесь выяснить, была ли только одна фаза вулканической деятельности или несколько.

Данный концепт актуализируется не только на уровне лексики и грамматики. Под порядком в немецком геологическом дискурсе подразумевают наличие определенных правил, норм и требований к оформлению геологических документов, заполнению топографических карт и т.д., а также выполнение этих правил и требований, норм.

В профессиональной среде геологов существует большое количество различных полевых документов: полевые дневники, полевые карты, журналы документации горных выработок, специальные бланки радиометрических, геохимических наблюдений и другие. Ко всем из них предъявляются определенные требования:

„Sie sollen Ihre Funde stets aufzeichnen. Dafür ist ein nicht zu großformatiges Notiz unentbehrlich — ideal ist etwa DIN A5“.

Вы постоянно должны делать записи о Ваших находках. Для этого необходим не слишком крупноформатный лист бумаги — формат немецкого индустриального стандарта A5 идеально подходит.

Существуют определенные требования к оформлению титульного листа полевой тетради. На нем указывается название экспедиции, практики, номер полевого дневника. Помимо общих требований ко всем полевым документам существуют еще и специальные правила, например, в полевой тетради не допускаются сокращения. Концепт «*Ordnung*»/«порядок» будет актуализироваться в выполнении этих требований, при этом переводчику на этапе создания текста перевода будет необходимо учесть специфику и отличие немецкого геологического письменного дискурса от русского.

Каждый жанр дискурса в научно-технической сфере общения (статья, аннотация, инструкция, патент, раздел веб-сайта, реферат, комплект документации) [1] оформляется по своим «законам», имеет свой стиль и логико-смысловую структуру, принятые в данной культуре. Концепт «порядок» будет актуализироваться в определенном жанре, стиле, логико-смысловой структуре через необходимость соблюдения речевого этикета, надлежащего уровня официальности, адекватного выбора языковых средств при передаче коммуникативного намерения автора текста, социокультурных образов поведения.

Проведенный анализ концепта «*Ordnung*» в немецком геологическом дискурсе с позиции социокультурного подхода позволяет сделать вывод, что данный концепт актуализируется в письменном немецком геологическом дискурсе на уровне лексики, грамматики, логико-смысловой структуры дискурса, стиля, жанра. *Порядок* определяет не только поведение людей в социуме, но и выстраивает определенное речевое поведение в общении как в повседневной жизни немцев, так и в профессиональной сфере, он тесно связан с социальными институтами, а значит, представляет собой культурную ценность для профессионального общества геологов-специалистов. Следовательно, будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов необходимо знакомить с концептами, типичными для специального дискурса, учить правильно понимать их, интерпретировать и на этапе создания текста перевода находить соответствующие методы и приемы их передачи на родном языке, что способствует формированию социокультурной компетенции переводчика профессионально ориентированных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гавриленко Н.Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: Монография. — М.: Изд-во РУДН, 2004. — 269 с. [Gavrilenko N.N. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki perevodchikov nauchno-tehnicheskikh tekstov: Monografiya. — M.: Izd-vo RUDN, 2004. — 269 s.]
- [2] Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. — Изд. 3-е. — М.: Изд., ЛКИ, 2008. — 272 с. [Krushelnizkaja K.G. Ocherki po so-postavitelnojo grammatike nemezkogo I russkogo jazikov. — Izd. 3-e. — M.: Izd. LKI, 2008. — 272 s.]
- [3] Медведева Т.С. Репрезентация концепта *ORDNUNG* в немецкой языковой картине мира / Медведева Т.С. // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. — 2007. — № 5 (2) — С. 105—114. [Medvedeva T.S. Reprezentacija koncepta *ORDNUNG* v nemezkojo jazikovoj kartine mira / Medvedeva T.S. // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filologicheskie nauki. — 2007. — № 5 (2). — S. 105—114.]
- [4] Медведева Т.С., Опарин М.В. Особенности формирования этно-специфического концепта / Т.С. Медведева, М.В. Опарин // Вестник Удмуртского университета. — Вып. 2. История и Филология. — 2010. — С. 54—58. [Medvedeva T.S., Oparin M.V. Osobennosti formirovaniya jetno-spezificheskogo koncepta / Medvedeva T.S., Oparin M.V. // Vestnik Udmurtskogo universiteta. — Vyp. 2. Istorija i Filologija. — 2010. — S. 54—58.]
- [5] Пименова М.В. Методология концептуальных исследований // Вестник КемГУ. Сер. Филология. — 2002. — Вып. 4 (12). — С. 100—105. [Pimenova M.V. Metodologija konzeptualnyh issledovanij // Vestnik KemGU. Ser. Filologija. — 2002. — Vyp. 4 (12). — S. 100—105.]
- [6] Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. — М.: ACT: Восток — Запад, 2010. — 314 с. [Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaaja lingvistika. — M.: AST: Vostok — Zapad, 2010. — 314 s.]
- [7] Приходько А.Н. Концепт *Ordnung* как мерная единица немецкого этнического менталитета (лингвокультурный аспект) / А.Н. Приходько // Vita in lingua: К юбилею профессора С.Г. Воркачева / Отв. ред. В.И. Карасик. — Краснодар: Атриум, 2007. — С. 158—171. [Prihodko A.N. Konzept *Ordnung* kak mernaja ediniza nemezkogo jetnicheskogo mentaliteta (lingvokulturnji aspekt) / A.N. Prihodko // Vita in lingua: K jubileju professora S.G. Vorkacheva / Otv. red. V.I. Karasik. — Krasnodar: Atrium, 2007. — S. 158—171.]

- [8] Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. — М.: Академический проект, 2001. — 990 с. [Stepanov J.S. Konstanty: Slovar russkoj kultury. — M., 2001.]
- [9] Тахтарова С.С. Концепт «ORDNUNG» как культурная доминанта / С.С. Тахтарова // Национально-культурное пространство и проблемы коммуникации: Материалы международной научно-практической конференции. 25—26 октября 2007 г. Ч. 1. — ИВЭСЭП, С. 59—63. [Tahtarova S.S. Konzept «ORDNUNG» kak kulturnaja dominanta / S.S. Tahtarova // Nazionalno-kulturnoe prostranstvo i problem komunikzii. Materiały mechedunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferenzi. 25—26 oktjabrja 2007 g. Ch. 1. — IVJECIEP. — S. 59—63.]

PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATION FROM THE CONCEPT «ORDNUNG» STANDPOINT

I.V. Telezhko

The department of foreign languages of engineering faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with types of verbalization of the «Ordnung» concept from the position of professionally oriented translation taking into account German geological discourse.

Key words: professionally oriented translation, social-cultural approach, discourse, culture, concept, professional spheres.

ВЫРАЖЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ И ОБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

К.Л. Шарифзаде

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

В статье анализируется грамматическая категория времени и объективного времени в простом предложении.

Ключевые слова: грамматическая категория времени, объективное время, простое предложение.

При преподавании студентам иностранного языка очень важно определить различие между «обычным» (объективным) временем и временем как грамматической категорией. Обычно считают, что грамматическая категория времени глагола выражает отношения времени действия или состояния к моменту речи. Однако против такого понимания категории времени в свое время выступил Н.С. Поступов, считающий, что эта грамматическая категория отражает объективное время непосредственно: «Время глагольного действия в его подлинно-грамматическом абстрагированным от конкретного содержания значении, устанавливается... с точки зрения непосредственного отражения действительности в языке» [1. С. 304].

Нам представляется полезным рассмотреть этот вопрос с несколько иных позиций, рассмотреть временные соотношения между деепричастием и глаголом-сказуемым, к которому деепричастие относится, иначе говоря, для решения поставленной проблемы привлечь и время относительное.

Известно, что «деепричастия не имеют самостоятельного временного значения, т.е. не обозначают времени по отношению к моменту речи... В обозначении... деепричастием одновременности или предшествования решающую роль играет видовое значение глагола, от которого образуется деепричастие» [2. С. 523]. Когда в этих случаях говорят об отношениях одновременности и разновременности, имеются в виду деепричастия, выступающие в функции второстепенного сказуемого. Однако деепричастия чаще выполняют функцию обстоятельств различного значения. Поэтому важно выяснить временные соотношения между глаголом-сказуемым и деепричастием-обстоятельством. Для этого остановимся на деепричастиях со значением причинности, которые позволяют глубже осветить интересующий нас вопрос.

Все приведенные ниже выводы основаны на изучении деепричастий и деепричастных оборотов причинного значения: обработке было подвергнуто свыше 500 примеров из русских литературных произведений (XVIII—XX вв.).

Деепричастие несовершенного вида обычно обозначает действие одновременное с действием глагола, к которому оно относится, а деепричастие совершен-

ного вида — действие, предшествующее действию глагола-сказуемого. Но деепричастия несовершенного вида могут иногда обозначать и действие предшествующее, и действие последующее, равно как и деепричастия совершенного вида могут обозначать действие одновременное либо последующее.

Теперь рассмотрим временные соотношения причины и следствия. Одновременны они или разновременны? Теоретически действие предшествующее (причина), должно было бы всегда выступать в форме совершенного вида. Однако в какой бы форме деепричастие ни выступало в данной конструкции, оно всегда обозначает действие, предшествующее действию глагола-сказуемого, и никаких иных временных соотношений выражать не может. Временной интервал, отделяющий причину от следствия, может быть и очень большим, и очень маленьким, даже настолько незначительным, что его и заметить трудно. Грамматика языка величину этого интервала не отражает, так что на временном значении интересующей нас конструкции эта трудность оказаться не может.

Какого же вида деепричастие фактически здесь используется? В одних случаях действительно употребляется деепричастие совершенного вида (в обоих своих морфологических вариантах), ср.: *Хозяин... спешил к дому... узнав от служанки, что какой-то Московитянин его дожидается* (Карамзин, Письма...). Но порой для выражения причинного значения в одном и том же предложении употреблены деепричастия обоих видов: *Евгения, тяжбы ненавидя... наследство предоставил им, большой потери в том не видя иль предузнав издалека кончину дяди-старика* (Пушкин, Евгений Онегин). Еще чаще употребляются деепричастия несовершенного вида: *Юлий побил множество сограждан своих, желая уронить вредную для них власть Помпея* (Крылов, Похвальная речь в память моему дедушке).

Данный грамматический парадокс (причина предшествует следствию, однако деепричастия несовершенного вида, выражающие одновременность, используются чаще деепричастий совершенного вида, выражающих предшествовавшее действие) требует разъяснения.

Прежде всего считаем нелишним напомнить, что все приведенные выше варианты относятся по преимуществу либо к деепричастиям — второстепенным сказуемым, либо к деепричастиям — обстоятельствам образа действия. Что же касается деепричастий в причинном значении, то механически переносить на них эти соотношения никаких оснований нет.

Условие повторяемости действия должно отпасть: при отношениях «деепричастие — причина — глагол — следствие» повторяемость следствия не только не может быть характерной, а наоборот, является крайне редкой. С точки зрения логической повторяемость следствия (глагола) возможна лишь при повторяемости причины, а такие случаи очень редки. При этом надо иметь в виду, что далеко не все глаголы несовершенного вида имеют значение повторяемости. Таким образом, признак повторяемости глагольного действия не объясняет, почему деепричастия несовершенного вида в причинном значении могут употребляться для выражения предшествующего действия.

Точно так же не является решающей и позиция деепричастия (деепричастного оборота) по отношению к глаголу (пропозиция — предшествующее действие,

постпозиция — одновременное). Действительно, преобладает препозиция: деепричастия несовершенного вида со значением причины в этой позиции встречаются втрое чаще, чем в постпозиции. Но и 30% — частота отнюдь не малая; к тому же это не объясняет случаи, подобные следующему примеру: *Остаться доле не хотел, имея дома много дел; Старик, имея много дел, в иные книги не глядел* (Пушкин, Евгений Онегин). В первом предложении деепричастный оборот находится в постпозиции, так что значения предшествующего действия он по этой причине, казалось бы, выражать не должен; во втором же предложении он может выражать предшествующее действие, ибо находится в препозиции. Фактически же в обоих случаях он передает абсолютно одинаковые отношения.

То же относится и к воздействию фактора глагольного времени. Действительно, при деепричастиях несовершенного вида со значением причины глагол-сказуемое чаще употребляется в прошедшем времени, чем в настоящем. Однако и здесь мы встречаем параллельное их употребление, например: *Чувствуя, что хозяину было не до игры, мы... разбрелись по квартирам* (Пушкин, Выстрел). В качестве показателя основного действия (сказуемого) употреблены глаголы не только настоящего, но и будущего времени. А между тем деепричастия и значения их в приведенных примерах одни и те же!

Так как же объяснить тот факт, что вместо ожидаемого деепричастия совершенного вида так часто употребляется деепричастие несовершенного вида?

Скорее всего, это зависит от самого характера причины, выражаемой деепричастием, а также от некоторых его грамматических особенностей.

1. Любые причины можно поделить на внешние и внутренние. Если производителем действия-причины является то же лицо (предмет), которое испытывает следствие этого, то такая причина является внутренней. Если же производителем причины является одно лицо (предмет), а следствие ее испытывает другое, то перед нами причина внешняя, например: *Сергей волновался от смутной радости* (Гладков, Цемент). Здесь указывается причина внутренняя, ибо и она (радость) и ее следствие (волнение) относятся к одному и тому же лицу. В предложении же *Солдаты любили его за пылкость и храбрость* (А.Н. Толстой, Хождение по мукам) указывается причина внешняя: пылкость и храбрость (причина) принадлежат одному лицу (Сорокину), а любовь (следствие) — другим лицам (солдатам). Существительные с предлогами легко выражают и внешние, и внутренние причины. Иначе обстоит дело с деепричастиями. В русском языке действие-признак, выраженное деепричастием, и действие глагола-сказуемого всегда относятся к одному и тому же лицу, поэтому деепричастие может выражать только внутреннюю причину.

2. Кроме того, деепричастие всегда обозначает действие. Весь колоссальный диапазон причин, называемых сочетанием существительных (с абстрактным или конкретным значением) с предлогами, по своим лексико-грамматическим основаниям всегда представляет причину как предмет (*осудить за провинность, поссориться из-за денег, заплакать с горя, оправдать за отсутствием улик* и т.д.). Но деепричастие выражает только причину-действие, и никак иначе.

3. Следует также отметить, что в рассмотренных нами конструкциях преобладают причины психологические, составляющие свыше 80% собранного нами материала. Важнейшие семантические группы здесь таковы:

- причины, относящиеся к области интеллектуальной: *Считаясь с вероятностью ночной атаки, Дибич... вызвал к себе командиров рот* (Федин, Необыкновенное лето);
- причины, относящиеся к области эмоциональной: *Мать, испугавшись и чувствуя... в душе угрызения совести, отказалась наотрез* (Гоголь, Мертвые души);
- причины, относящиеся к области волонтативной: *Но делу дать хотя законный вид и толк, кричит* (Крылов, Волк и ягненок);
- иногда причины психологические называют не действия, а качества и свойства: *[Латафер], имея чрезвычайно живое воображение, часто ослепляется мечтами* (Карамзин, Письма русского путешественника).

Хотя количественно группа причин психологических весьма велика, по содержанию своему она очень ограничена; среди причин интеллектуальных еще наблюдается некоторое разнообразие, причины же эмоционального и волонтативного порядка крайне однообразны и замыкаются в узкий круг нескольких глаголов.

Диапазон причин не психологических значительно шире, в них входят самые разнообразные действия, субъектом причины и следствия здесь могут быть не только лица, но и предметы. Но, хотя по содержанию причины непсихологического характера значительно разнообразнее, чем психологического, удельный вес их вчетверо меньше — около 20%.

4. Степень чистоты и выразительности значения причины в рассматриваемых конструкциях не во всех случаях одинакова, не всегда отделима от других, непричинных.

К причинному значению деепричастия может примешиваться значение сопутствующего действия: *Пароход... распространяет собственную нашу родину, сближая нас со странами самыми отдаленными* (Буслаев, О преподавании...). Действие деепричастия является сопровождающим действие глагола, сопутствующим ему, так что глагол и деепричастие находятся чуть ли не в соотношениях однородных сказуемых, между которыми может быть употреблен союз *и*: *Пароход распространяет нашу родину и сближает нас с отдаленными странами*.

К значению причины может примешиваться значение цели: *Извозчики объявили, что обвалов еще не было, и, сберегая лошадей, повезли нас кругом* (Лермонтов, Герой нашего времени). Деепричастный оборот «сберегая лошадей» отвечает одновременно и на вопрос «почему нас повезли кругом?», и на вопрос «зачем нас повезли кругом?» с одинаковыми ответами «потому что сберегали лошадей» и «чтобы сберечь лошадей».

Причинное значение деепричастия может переплетаться со значением условным: *Но вы, к моей несчастной доли хоть каплю жалости храня, вы не оставите меня* (Пушкин, Евгений Онегин). Строки из письма Татьяны можно понимать двояко: как уверенность (вы не оставите меня, потому что храните каплю жалости)

и как надежду (если вы храните хоть каплю жалости, то вы не оставите меня); деепричастие здесь не дифференцирует значение причины и условия.

5. Наконец, последняя черта, характерная для деепричастия в причинном значении, — это его перфективность. Академик А.А. Шахматов писал: «Категория преждевременности ассоциируется с представлением о результативности, а категория одновременности с представлением о длительности. Насколько употребительны теперь деепричастия преждевременности от глаголов несовершенного вида, мне не ясно» [4. С. 490]. Истоки этой неясности таятся именно в присущей причинному значению деепричастия перфективности. Причина, выражаемая деепричастием, является почти исключительно психологической, а следствие ее испытывает тот же самый субъект. В итоге действие-причина своими результатами влияется незаметно в действие-следствие: таким образом, прошлое входит в настоящее, что и создает значение перфективности.

Г.М. Милейковская писала: «Нельзя признать, что грамматическая форма времени является вещественным знаком объективного настоящего, прошедшего, будущего времени, отражая все его черты. Прежде чем явление бытия найдет отражение в языковом факте, оно должно быть воспринято сознанием говорящего. И если время в бытии всегда абсолютно и независимо от нашего сознания, то категория времени в языке зависит от осознания объективного времени говорящим» [4. С. 75—76]. Но при выражении деепричастием значение причины осознание объективного времени проявляется крайне смутно.

Как же разрешается вопрос о соотношении времени как грамматической категории и времени объективного?

Произведенный нами анализ видо-временных соотношений между деепричастием и глаголом, т.е. времени относительного, подсказывает: как не отражает объективного времени грамматическое время абсолютное, так не отражает его и грамматическое время относительное. Это значит, что между временем объективным и временем грамматическим прямого и непосредственного соответствия нет.

Деепричастие не имеет грамматической категории времени. Эта грамматическая категория наряду с другими была утрачена в процессе становления деепричастия из краткого действительного причастия. Временные суффиксы причастий стали видовыми у деепричастий. Тогда на основе чего формируются наблюдаемые соотношения во времени, какие языковые средства способствуют этому? Ведущая роль в создании соотношений во времени двух или более действий принадлежит категории вида. Совершенный вид создает условия для выражения в контексте действий последовательных, сменяющих одно другое. Содержание же несовершенного вида предопределяет развитие действий, протекающих одновременно. С этим и связано известное положение о том, что деепричастие совершенного вида, как правило, обозначает действие предшествующее или — реже — последующее по отношению к глагольному, а деепричастие несовершенного вида — одновременное с ним.

Важно и местоположение деепричастия и деепричастного оборота по отношению к определяемому глаголу, так как только соотношение видов не всегда мо-

жет передать те или иные временные соотношения. Например, совершенный вид создает лишь условия для выражения в контексте действий, сменяющих друг друга. Как известно, в таких контекстах деепричастное действие может быть как предшествующим, так и последующим. Предшествование или следствие обычно находит выражение в местоположении деепричастия по отношению к глаголу. Если деепричастие обозначает действие предшествующее, то оно обычно препозитивно глаголу, если обозначает последующее действие, то почти всегда постпозитивно.

Анализ материала показывает, что определенную роль в становлении тех или иных временных соотношений играет и семантика контекста. Об этом очевидностью свидетельствует языковой материал. Ср.: *В этот самый день, вечером, шел он по Литейной, отслужив молебен...* (Пушкин); *Дорогой я два или три раза начинал пристально смотреть на Иду, но она не замечала этого и твердой походкой шла, устремив неподвижно свои глаза вперед* (Лесков).

В первом предложении выражена последовательность действий, во втором ее нет. Причина заключена в семантике деепричастий (глагол один и тот же) и в способах действия, которые тесно связаны с видами в плане содержания

Немаловажную роль играет и индивидуальная семантика деепричастия. Ср.: *Приехав к месту своего служения, Степан Аркадьевич, провожаемый почтительным швейцаром, с портфелем прошел в свой маленький кабинет, надев мундир и вошел в присутствие* (Л. Толстой); *Она, слегка наклонив голову, прошла, а в след за ней послышался громкий голос Степана Аркадьевича* (Л. Толстой).

При одном и том же глаголе длительно-ограничительного способа действия (действие охватывает определенный промежуток времени) и деепричастии общерезультативного способа действия в первом предложении наблюдается последовательность действий, во втором вряд ли можно представить действия как последовательные (наклонила, потом прошла): здесь результат деепричастного действия как признак сопровождает действие глагола.

Даже семантика слов, зависимых от деепричастия, порой оказывает влияние на формирование соотношений во времени. Ср.: *Выслушав мой ответ, девочка неслышно вышла из комнаты, осторожно притворив за собой дверь* (Достоевский). (Ср.: *вышла из комнаты, осторожно притворив створки окна*).

Деепричастия и определяемые глаголы в сравниваемых предложениях одни и те же. В обоих предложениях выражена последовательность действий, однако в первом действии деепричастия — последующее, а во втором — предшествующее. Определяется это содержанием всего деепричастного оборота.

Индивидуальные семантические особенности глагола-сказуемого тоже оказывают влияние на формирование соотношений во времени. Ср.: *Какое-то предчувствие шепнуло ей, что дело касается до нее, и когда Гаврила Афанасьевич отослал ее, объявив, что должен говорить ее тетке и деду, она не могла противиться влечению женского любопытства, тихо через внутренние покои подкралась к дверям опочевальни...* (Пушкин); *Он тотчас же воротился, объявив мне, что его высокоблагородию некогда меня принять, а что он велел отвести меня в острог, а хозяинку к себе привести* (Пушкин).

В первом предложении действие деепричастия предшествующее, а во втором последующее. Причина заключена не только в способах действия глагола (отослать — финитный, воротиться — общерезультивный), но и в их индивидуальных семантических особенностях.

В выражении временных связей могут участвовать и специальные слова, являющиеся лексическими показателями тех или иных соотношений. Для выражения разновременности используются такие, например, слова, как *предварительно*, *сперва*, *сначала*, для выражения одновременных действий — такие, как *одновременно*, *при этом* и т.п.: ..*Да что, — возразил Егор Капитоныч картавым и плаксивым голосом, расклонявшись предварительно со всеми присутствовавшими, — ведь вы знаете, Михаил Николаевич, свободный ли я человек?* (Тургенев).

Итак, в осложненных деепричастием и деепричастным оборотом предложениях находит выражение соотношение во времени двух действий — глагольного и деепричастного — при помощи различных языковых, грамматических (вид, порядок слов) и лексических средств (специальные слова).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пospelov N.C. Категория времени в грамматическом строе русского языка // Вопросы теории и истории языка. — М.: АН СССР, 1952. — С. 304. [Pospelov N.S. Kategorija vremeni v grammaticeskem stroye russkogo yazika // Voprosi teorii i istorii yazika. — M.: AN SSSR, 1952. — S. 304.]
- [2] Грамматика русского языка. — М.: АН СССР. — Т. 1. — С. 523. [Grammatika russkogo yazika. — M.: AN SSSR. — T. 1. — S. 523.]
- [3] Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. — Изд. 2-е. — М., 1941. — С. 490. [Shahmatov A.A. Sintaksis russkogo yazika. — Izd. 2. — M., 1941. — S. 490.]
- [4] Милейковская Г.М. О соотношении объективного и грамматического времени // ВЯ. — 1956. — № 5. — С. 75—76. [Mileykovskaya G.M. O sootnoshenii ob'ektivnogo I grammaticeskogo vremeni // V.YA. — 1956. — № 5. — S. 75—76.]

GRAMMER CATEGORY OF TIME AND OBJECTIVE TIME AND ITS EXPRESSION IN THE SIMPLE SENTENCE

K.L. Sharifzade

The Department of the Russian Language and it's teaching
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of grammar category of time and objective time and its expression in the simple sentence.

Key words: grammar category of time, objective time, simple sentence.

ВЫРАЖЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ И ОБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

К.Л. Шарифзаде

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

В статье анализируется грамматическая категория времени и объективного времени в простом предложении.

Ключевые слова: грамматическая категория времени, объективное время, простое предложение.

При преподавании студентам иностранного языка очень важно определить различие между «обычным» (объективным) временем и временем как грамматической категорией. Обычно считают, что грамматическая категория времени глагола выражает отношения времени действия или состояния к моменту речи. Однако против такого понимания категории времени в свое время выступил Н.С. Поступов, считающий, что эта грамматическая категория отражает объективное время непосредственно: «Время глагольного действия в его подлинно-грамматическом абстрагированным от конкретного содержания значении, устанавливается... с точки зрения непосредственного отражения действительности в языке» [1. С. 304].

Нам представляется полезным рассмотреть этот вопрос с несколько иных позиций, рассмотреть временные соотношения между деепричастием и глаголом-сказуемым, к которому деепричастие относится, иначе говоря, для решения поставленной проблемы привлечь и время относительное.

Известно, что «деепричастия не имеют самостоятельного временного значения, т.е. не обозначают времени по отношению к моменту речи... В обозначении... деепричастием одновременности или предшествования решающую роль играет видовое значение глагола, от которого образуется деепричастие» [2. С. 523]. Когда в этих случаях говорят об отношениях одновременности и разновременности, имеются в виду деепричастия, выступающие в функции второстепенного сказуемого. Однако деепричастия чаще выполняют функцию обстоятельств различного значения. Поэтому важно выяснить временные соотношения между глаголом-сказуемым и деепричастием-обстоятельством. Для этого остановимся на деепричастиях со значением причинности, которые позволяют глубже осветить интересующий нас вопрос.

Все приведенные ниже выводы основаны на изучении деепричастий и деепричастных оборотов причинного значения: обработке было подвергнуто свыше 500 примеров из русских литературных произведений (XVIII—XX вв.).

Деепричастие несовершенного вида обычно обозначает действие одновременное с действием глагола, к которому оно относится, а деепричастие совершен-

ного вида — действие, предшествующее действию глагола-сказуемого. Но деепричастия несовершенного вида могут иногда обозначать и действие предшествующее, и действие последующее, равно как и деепричастия совершенного вида могут обозначать действие одновременное либо последующее.

Теперь рассмотрим временные соотношения причины и следствия. Одновременны они или разновременны? Теоретически действие предшествующее (причина), должно было бы всегда выступать в форме совершенного вида. Однако в какой бы форме деепричастие ни выступало в данной конструкции, оно всегда обозначает действие, предшествующее действию глагола-сказуемого, и никаких иных временных соотношений выражать не может. Временной интервал, отделяющий причину от следствия, может быть и очень большим, и очень маленьким, даже настолько незначительным, что его и заметить трудно. Грамматика языка величину этого интервала не отражает, так что на временном значении интересующей нас конструкции эта трудность оказаться не может.

Какого же вида деепричастие фактически здесь используется? В одних случаях действительно употребляется деепричастие совершенного вида (в обоих своих морфологических вариантах), ср.: *Хозяин... спешил к дому... узнав от служанки, что какой-то Московитянин его дожидается* (Карамзин, Письма...). Но порой для выражения причинного значения в одном и том же предложении употреблены деепричастия обоих видов: *Евгения, тяжбы ненавидя... наследство предоставил им, большой потери в том не видя иль предузнав издалека кончину дяди-старика* (Пушкин, Евгений Онегин). Еще чаще употребляются деепричастия несовершенного вида: *Юлий побил множество сограждан своих, желая уронить вредную для них власть Помпея* (Крылов, Похвальная речь в память моему дедушке).

Данный грамматический парадокс (причина предшествует следствию, однако деепричастия несовершенного вида, выражающие одновременность, используются чаще деепричастий совершенного вида, выражающих предшествовавшее действие) требует разъяснения.

Прежде всего считаем нелишним напомнить, что все приведенные выше варианты относятся по преимуществу либо к деепричастиям — второстепенным сказуемым, либо к деепричастиям — обстоятельствам образа действия. Что же касается деепричастий в причинном значении, то механически переносить на них эти соотношения никаких оснований нет.

Условие повторяемости действия должно отпасть: при отношениях «деепричастие — причина — глагол — следствие» повторяемость следствия не только не может быть характерной, а наоборот, является крайне редкой. С точки зрения логической повторяемость следствия (глагола) возможна лишь при повторяемости причины, а такие случаи очень редки. При этом надо иметь в виду, что далеко не все глаголы несовершенного вида имеют значение повторяемости. Таким образом, признак повторяемости глагольного действия не объясняет, почему деепричастия несовершенного вида в причинном значении могут употребляться для выражения предшествующего действия.

Точно так же не является решающей и позиция деепричастия (деепричастного оборота) по отношению к глаголу (пропозиция — предшествующее действие,

постпозиция — одновременное). Действительно, преобладает препозиция: деепричастия несовершенного вида со значением причины в этой позиции встречаются втрое чаще, чем в постпозиции. Но и 30% — частота отнюдь не малая; к тому же это не объясняет случаи, подобные следующему примеру: *Остаться доле не хотел, имея дома много дел*; *Старик, имея много дел, в иные книги не глядел* (Пушкин, Евгений Онегин). В первом предложении деепричастный оборот находится в постпозиции, так что значения предшествующего действия он по этой причине, казалось бы, выражать не должен; во втором же предложении он может выражать предшествующее действие, ибо находится в препозиции. Фактически же в обоих случаях он передает абсолютно одинаковые отношения.

То же относится и к воздействию фактора глагольного времени. Действительно, при деепричастиях несовершенного вида со значением причины глагол-сказуемое чаще употребляется в прошедшем времени, чем в настоящем. Однако и здесь мы встречаем параллельное их употребление, например: *Чувствуя, что хозяину было не до игры, мы... разбрелись по квартирам* (Пушкин, Выстрел). В качестве показателя основного действия (сказуемого) употреблены глаголы не только настоящего, но и будущего времени. А между тем деепричастия и значения их в приведенных примерах одни и те же!

Так как же объяснить тот факт, что вместо ожидаемого деепричастия совершенного вида так часто употребляется деепричастие несовершенного вида?

Скорее всего, это зависит от самого характера причины, выражаемой деепричастием, а также от некоторых его грамматических особенностей.

1. Любые причины можно поделить на внешние и внутренние. Если производителем действия-причины является то же лицо (предмет), которое испытывает следствие этого, то такая причина является внутренней. Если же производителем причины является одно лицо (предмет), а следствие ее испытывает другое, то перед нами причина внешняя, например: *Сергей волновался от смутной радости* (Гладков, Цемент). Здесь указывается причина внутренняя, ибо и она (радость) и ее следствие (волнение) относятся к одному и тому же лицу. В предложении же *Солдаты любили его за пылкость и храбрость* (А.Н. Толстой, Хождение по мукам) указывается причина внешняя: пылкость и храбрость (причина) принадлежат одному лицу (Сорокину), а любовь (следствие) — другим лицам (солдатам). Существительные с предлогами легко выражают и внешние, и внутренние причины. Иначе обстоит дело с деепричастиями. В русском языке действие-признак, выраженное деепричастием, и действие глагола-сказуемого всегда относятся к одному и тому же лицу, поэтому деепричастие может выражать только внутреннюю причину.

2. Кроме того, деепричастие всегда обозначает действие. Весь колоссальный диапазон причин, называемых сочетанием существительных (с абстрактным или конкретным значением) с предлогами, по своим лексико-грамматическим основаниям всегда представляет причину как предмет (*осудить за провинность, поссориться из-за денег, заплакать с горя, оправдать за отсутствием улик* и т.д.). Но деепричастие выражает только причину-действие, и никак иначе.

3. Следует также отметить, что в рассмотренных нами конструкциях преобладают причины психологические, составляющие свыше 80% собранного нами материала. Важнейшие семантические группы здесь таковы:

- причины, относящиеся к области интеллектуальной: *Считаясь с вероятностью ночной атаки, Дибич... вызвал к себе командиров рот* (Федин, Необыкновенное лето);
- причины, относящиеся к области эмоциональной: *Мать, испугавшись и чувствуя... в душе угрызения совести, отказалася наотрез* (Гоголь, Мертвые души);
- причины, относящиеся к области волонтативной: *Но делу дать хотя законный вид и толк, кричит* (Крылов, Волк и ягненок);
- иногда причины психологические называют не действия, а качества и свойства: *[Латафер], имея чрезвычайно живое воображение, часто ослепляется мечтами* (Карамзин, Письма русского путешественника).

Хотя количественно группа причин психологических весьма велика, по содержанию своему она очень ограничена; среди причин интеллектуальных еще наблюдается некоторое разнообразие, причины же эмоционального и волонтативного порядка крайне однообразны и замыкаются в узкий круг нескольких глаголов.

Диапазон причин не психологических значительно шире, в них входят самые разнообразные действия, субъектом причины и следствия здесь могут быть не только лица, но и предметы. Но, хотя по содержанию причины непсихологического характера значительно разнообразнее, чем психологического, удельный вес их вчетверо меньше — около 20%.

4. Степень чистоты и выразительности значения причины в рассматриваемых конструкциях не во всех случаях одинакова, не всегда отделима от других, непричинных.

К причинному значению деепричастия может примешиваться значение сопутствующего действия: *Пароход... распространяет собственную нашу родину, сближая нас со странами самыми отдаленными* (Буслаев, О преподавании...). Действие деепричастия является сопровождающим действие глагола, сопутствующим ему, так что глагол и деепричастие находятся чуть ли не в соотношениях однородных сказуемых, между которыми может быть употреблен союз *и*: *Пароход распространяет нашу родину и сближает нас с отдаленными странами*.

К значению причины может примешиваться значение цели: *Извозчики объявили, что обвалов еще не было, и, сберегая лошадей, повезли нас кругом* (Лермонтов, Герой нашего времени). Деепричастный оборот «сберегая лошадей» отвечает одновременно и на вопрос «почему нас повезли кругом?», и на вопрос «зачем нас повезли кругом?» с одинаковыми ответами «потому что сберегали лошадей» и «чтобы сберечь лошадей».

Причинное значение деепричастия может переплетаться со значением условным: *Но вы, к моей несчастной доли хоть каплю жалости храня, вы не оставите меня* (Пушкин, Евгений Онегин). Строки из письма Татьяны можно понимать двояко: как уверенность (вы не оставите меня, потому что храните каплю жалости)

и как надежду (если вы храните хоть каплю жалости, то вы не оставите меня); деепричастие здесь не дифференцирует значение причины и условия.

5. Наконец, последняя черта, характерная для деепричастия в причинном значении, — это его перфективность. Академик А.А. Шахматов писал: «Категория преждевременности ассоциируется с представлением о результативности, а категория одновременности с представлением о длительности. Насколько употребительны теперь деепричастия преждевременности от глаголов несовершенного вида, мне не ясно» [4. С. 490]. Истоки этой неясности таятся именно в присущей причинному значению деепричастия перфективности. Причина, выражаемая деепричастием, является почти исключительно психологической, а следствие ее испытывает тот же самый субъект. В итоге действие-причина своими результатами влияется незаметно в действие-следствие: таким образом, прошлое входит в настоящее, что и создает значение перфективности.

Г.М. Милейковская писала: «Нельзя признать, что грамматическая форма времени является вещественным знаком объективного настоящего, прошедшего, будущего времени, отражая все его черты. Прежде чем явление бытия найдет отражение в языковом факте, оно должно быть воспринято сознанием говорящего. И если время в бытии всегда абсолютно и независимо от нашего сознания, то категория времени в языке зависит от осознания объективного времени говорящим» [4. С. 75—76]. Но при выражении деепричастием значение причины осознание объективного времени проявляется крайне смутно.

Как же разрешается вопрос о соотношении времени как грамматической категории и времени объективного?

Произведенный нами анализ видо-временных соотношений между деепричастием и глаголом, т.е. времени относительного, подсказывает: как не отражает объективного времени грамматическое время абсолютное, так не отражает его и грамматическое время относительное. Это значит, что между временем объективным и временем грамматическим прямого и непосредственного соответствия нет.

Деепричастие не имеет грамматической категории времени. Эта грамматическая категория наряду с другими была утрачена в процессе становления деепричастия из краткого действительного причастия. Временные суффиксы причастий стали видовыми у деепричастий. Тогда на основе чего формируются наблюдаемые соотношения во времени, какие языковые средства способствуют этому? Ведущая роль в создании соотношений во времени двух или более действий принадлежит категории вида. Совершенный вид создает условия для выражения в контексте действий последовательных, сменяющих одно другое. Содержание же несовершенного вида предопределяет развитие действий, протекающих одновременно. С этим и связано известное положение о том, что деепричастие совершенного вида, как правило, обозначает действие предшествующее или — реже — последующее по отношению к глагольному, а деепричастие несовершенного вида — одновременное с ним.

Важно и местоположение деепричастия и деепричастного оборота по отношению к определяемому глаголу, так как только соотношение видов не всегда мо-

жет передать те или иные временные соотношения. Например, совершенный вид создает лишь условия для выражения в контексте действий, сменяющих друг друга. Как известно, в таких контекстах деепричастное действие может быть как предшествующим, так и последующим. Предшествование или следствие обычно находит выражение в местоположении деепричастия по отношению к глаголу. Если деепричастие обозначает действие предшествующее, то оно обычно препозитивно глаголу, если обозначает последующее действие, то почти всегда постпозитивно.

Анализ материала показывает, что определенную роль в становлении тех или иных временных соотношений играет и семантика контекста. Об этом очевидностью свидетельствует языковой материал. Ср.: *В этот самый день, вечером, шел он по Литейной, отслужив молебен...* (Пушкин); *Дорогой я два или три раза начинал пристально смотреть на Иду, но она не замечала этого и твердой походкой шла, устремив неподвижно свои глаза вперед* (Лесков).

В первом предложении выражена последовательность действий, во втором ее нет. Причина заключена в семантике деепричастий (глагол один и тот же) и в способах действия, которые тесно связаны с видами в плане содержания

Немаловажную роль играет и индивидуальная семантика деепричастия. Ср.: *Приехав к месту своего служения, Степан Аркадьевич, провожаемый почтительным швейцаром, с портфелем прошел в свой маленький кабинет, надев мундир и вошел в присутствие* (Л. Толстой); *Она, слегка наклонив голову, прошла, а в след за ней послышался громкий голос Степана Аркадьевича* (Л. Толстой).

При одном и том же глаголе длительно-ограничительного способа действия (действие охватывает определенный промежуток времени) и деепричастии общерезультативного способа действия в первом предложении наблюдается последовательность действий, во втором вряд ли можно представить действия как последовательные (наклонила, потом прошла): здесь результат деепричастного действия как признак сопровождает действие глагола.

Даже семантика слов, зависимых от деепричастия, порой оказывает влияние на формирование соотношений во времени. Ср.: *Выслушав мой ответ, девочка неслышно вышла из комнаты, осторожно притворив за собой дверь* (Достоевский). (Ср.: *вышла из комнаты, осторожно притворив створки окна*).

Деепричастия и определяемые глаголы в сравниваемых предложениях одни и те же. В обоих предложениях выражена последовательность действий, однако в первом действии деепричастия — последующее, а во втором — предшествующее. Определяется это содержанием всего деепричастного оборота.

Индивидуальные семантические особенности глагола-сказуемого тоже оказывают влияние на формирование соотношений во времени. Ср.: *Какое-то предчувствие шепнуло ей, что дело касается до нее, и когда Гаврила Афанасьевич отослал ее, объявив, что должен говорить ее тетке и деду, она не могла противиться влечению женского любопытства, тихо через внутренние покои подкралась к дверям опочевальни...* (Пушкин); *Он тотчас же воротился, объявив мне, что его высокоблагородию некогда меня принять, а что он велел отвести меня в острог, а хозяинку к себе привести* (Пушкин).

В первом предложении действие деепричастия предшествующее, а во втором последующее. Причина заключена не только в способах действия глагола (отослать — финитный, воротиться — общерезультивный), но и в их индивидуальных семантических особенностях.

В выражении временных связей могут участвовать и специальные слова, являющиеся лексическими показателями тех или иных соотношений. Для выражения разновременности используются такие, например, слова, как *предварительно*, *сперва*, *сначала*, для выражения одновременных действий — такие, как *одновременно*, *при этом* и т.п.: ..*Да что, — возразил Егор Капитоныч картавым и плаксивым голосом, расклонявшись предварительно со всеми присутствовавшими, — ведь вы знаете, Михаил Николаевич, свободный ли я человек?* (Тургенев).

Итак, в осложненных деепричастием и деепричастным оборотом предложениях находит выражение соотношение во времени двух действий — глагольного и деепричастного — при помощи различных языковых, грамматических (вид, порядок слов) и лексических средств (специальные слова).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Пospelov N.C. Категория времени в грамматическом строе русского языка // Вопросы теории и истории языка. — М.: АН СССР, 1952. — С. 304. [Pospelov N.S. Kategorija vremeni v grammaticeskem stroye russkogo yazika // Voprosi teorii i istorii yazika. — M.: AN SSSR, 1952. — S. 304.]
- [2] Грамматика русского языка. — М.: АН СССР. — Т. 1. — С. 523. [Grammatika russkogo yazika. — M.: AN SSSR. — T. 1. — S. 523.]
- [3] Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. — Изд. 2-е. — М., 1941. — С. 490. [Shahmatov A.A. Sintaksis russkogo yazika. — Izd. 2. — M., 1941. — S. 490.]
- [4] Милейковская Г.М. О соотношении объективного и грамматического времени // ВЯ. — 1956. — № 5. — С. 75—76. [Mileykovskaya G.M. O sootnoshenii ob'ektivnogo I grammaticeskogo vremeni // V.YA. — 1956. — № 5. — S. 75—76.]

GRAMMER CATEGORY OF TIME AND OBJECTIVE TIME AND ITS EXPRESSION IN THE SIMPLE SENTENCE

K.L. Sharifzade

The Department of the Russian Language and it's teaching
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the problem of grammar category of time and objective time and its expression in the simple sentence.

Key words: grammar category of time, objective time, simple sentence.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС КАК ПРИЧИНА НЕУСПЕХА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ВУЗАХ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

И.Б. Авдеева

Кафедра русского языка
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет
Ленинградский пр., 64 Москва, Россия, 125319

Статья посвящена проблеме когнитивного диссонанса между преподавателем-филологом и иностранными учащимися-инженерами. Рассмотрены место русскоязычной ментальной культуры относительно западных и восточных ментальностей, а также место аутентичной инженерной коммуникации в ряду других видов русскоязычных коммуникаций. Очерчена проблема двух культур: языки и модели, пригодные в гуманитарной сфере, семантически и логически несоизмеримы с языками, необходимыми в естественных науках. Доказывается, что инженерное образование принадлежит более к западной культуре, чем к отечественной, и диссонирует с последней по многим параметрам.

Ключевые слова: методика обучения второму языку, русский язык как иностранный, инженерная коммуникация, конфликт стилей.

Постановка во главу личности обучаемого по праву считается основополагающей тенденцией методики преподавания иностранных языков последнего времени. Вначале объектом изучения педагогики были отношения «обучающий — знания», затем стали рассматриваться взаимоотношения «обучающий — обучаемый», с конца XX в. данные новых смежных наук, в частности когнитивистики, сместили акценты в сторону взаимоотношений «обучаемый — знания». Следствием отношения к учащимся не как к объекту, а как к субъекту учебного процесса является предоставление им права выбора собственных технологий овладения иностранным языком с учетом особенностей внимания, памяти, мышления, типа нервной деятельности. В связи с этим была выделена социально-психологическая оптимизация учебного процесса (термин А.А. Леонтьева), ориентированная на выработку оптимального педагогического общения на занятиях с целью создания наилучших условий для учебной деятельности. Социально-психологическая оптимизация учебного процесса непосредственно связана с теорией когнитивных стилей — одного из направлений когнитивной психологии. Согласно этой теории

учащиеся с различными когнитивными стилями различаются характером восприятия учебной информации, типом общения с преподавателем и другими учащимися, а также иными параметрами. В случае несоответствия между стилем преподавания и стилем обучения говорят о «конфликте стилей», или «когнитивном диссонансе», который часто является причиной неудач при обучении русскому языку как иностранному в вузах инженерного профиля. Он может возникать при несовпадении ожиданий преподавателя, основанных на собственных когнитивных предпочтениях, с действиями учеников и параллельно — при несовпадении ожиданий взрослых иностранных учащихся, метода обучения и структуры изложения материала.

Чтобы лучше понять причины этого явления, следует рассмотреть, во-первых, каково место русскоязычной ментальной культуры относительно «западных» и «восточных» ментальностей и, во-вторых, каково место аутентичной инженерной коммуникации в ряду других видов русскоязычных коммуникаций.

Традиционно в зарубежных социально-психологических исследованиях России без колебаний относится авторами к группе азиатских стран [1]. Результаты специального сопоставления взглядов на интеллект в восточных и западных культурах, зафиксированные в Энциклопедии интеллекта человека [2], соответствуют этой точке зрения, подтверждая правомерность отнесения культуры России по этому критерию к группе восточных.

Хотя проблема специфики русской ментальности не нова, отечественные научные исследования, особенно включающие эмпирический компонент, встречаются редко. Заслуживает внимания работа, в которой ученые предприняли попытку создать российский прототип умной личности (т.е. иерархическую совокупность характеристик ума, даваемых отечественными респондентами) с последующим сравнением прототипов (и входящих в него характеристик и их иерархии) в разных обществах и культурах [3. С. 93—94]. В последнее время в работах, посвященных исследованию концепций интеллектуальности, выделяется ее *двуихкомпонентная структура*: 1) «технологический», или «когнитивный» компонент и 2) «социальный» компонент; также рассматривается вклад каждого из этих компонентов в общее представление об интеллектуальности [3. С. 99—100]. Отечественные ученые провели исследования, в которых проанализировали представления россиян об интеллектуальной личности, воспользовавшись методикой, которая была максимально приближена к методике финского, японского и американского исследований и в то же время культурно адаптирована [3. С. 105]. При сравнении своих результатов с результатами финских, японских и американских прототипов авторы отметили общее преобладающее социальное измерение. При сопоставлении полученных данных с данными упомянутых зарубежных исследований, ученые задались вопросом: «...можно ли думать... что здесь мы сталкиваемся с проявлением западной и восточной ориентации, а именно с рационалистическими и индивидуалистическими традициями западного общества, коллективистическими традициями и „ненаучным“ (при рассмотрении с позиции западных стандартов) стилем мышления в Азии?» [3. С. 7]. Положительный ответ на этот вопрос исследователи дали на основе приведенных ими данных, а также

данных базы анализа других авторитетных источников в данной области. Выявив в своем исследовании ведущую роль социального фактора, ученые пришли к выводу, что «полученные результаты подтверждают представление о наличии двух начал (преобладающего восточного и западного) в российском менталитете и о ведущей роли моральных представлений» [3. С. 120].

Таким образом, как западные, так и отечественные исследования в области интеллекта подтверждают более «азиатскую», нежели «западную» природу российской ментальности и интеллектуальности. Вместо западного «рацио», «логики», ассоциирующихся с работой левого полушария головного мозга, на первый план в нашей культуре выходит «интуитивность», «импульсивность», «эмоциональность», ассоциирующиеся с работой правого полушария. Другими словами, в нашей культуре доминируют «синтетические», а не «аналитические» импульсы и при восприятии проявлений внешнего мира, и при создании собственных посланий.

Если обратиться к лингводидактике, то можно проследить аналогичную тенденцию. Западные исследователи на основе систематизации разных типов учебных предпочтений выделили два основных подхода к обучению, назвав их «западным» и «не западным». Под «западным» подходом к обучению понимается классическая для западной культуры образовательная позиция: ориентация на логику и порядок, абстрактно-логическую, вербальную форму предъявления информации, последовательный способ мышления, т.е. учащиеся с «не западным» подходом к обучению традиционно не рассматриваются методистами европейских стран и для них не предусмотрены необходимые условия познавательного развития [4]. Соответственно, в российской образовательной системе, базирующейся на тенденциях нашей «не западной» культуры, все методические акценты расставлены на противоположном полюсе когнитивных предпочтений, не оставляя свободы выбора для представителей других когнитивных стилей. При этом доминирует мнение, что стили учения (или индивидуально-своеобразные способы учебной деятельности) по своей природе непосредственно зависят от особенностей образовательной технологии (в том числе отличительных характеристик учебной ситуации, методов обучения, типа учебника, позиции учителя, статуса образовательного учреждения). Доказано, что стилевые свойства личности имеют ресурс мобильности, т.е. изменяются под влиянием специально организованного обучения [5].

Теперь обратимся к проблеме обучения иностранцев русскому языку в вузах инженерного профиля. Поскольку гуманитарное и естественно-техническое образование принято рассматривать как альтернативные варианты развития личности, цели и задачи соответствующих курсов русского языка как иностранного должны вытекать из естественных коммуникативных потребностей будущих специалистов различных профилей при решении ими конкретных практических задач профессиональной деятельности.

При этом специалистами из разных областей знания неоднократно доказано, что «описать, объяснить и понять какое-либо явление невозможно вне какого либо языка, который выступает и как средство коммуникации, и играет роль смыслопорождающей среды» [6. С. 129]. Анализируя обучение иностранных учащихся

в вузах инженерного профиля навыкам аутентичной инженерной коммуникации, мы заметили в ней черты, позволяющие говорить о самостоятельном языковом модуле, автономной системе, обособленной от остальных систем в лингво-когнитивной сфере. Сочетание актуальных исследовательских подходов в плоскости новой парадигмы позволяет рассматривать *аутентичную инженерную коммуникацию* как самостоятельную разновидность общения, а ее языка — как специфического слоя в стратифицированной системе языка общего владения.

Представители инженерно-технической интеллигенции, противопоставляя себя так называемым гуманитариям, традиционно утверждают, таким образом, наличие «двух культур»: «Познавая мир, мы вынуждены прибегать к частным моделям, которые описывают некоторый более или менее замкнутый фрагмент реальности, а диапазон используемых языков простирается от полной метафоричности, и даже символичности (религия, искусство), до жесткого и однозначного формализма (математика и компьютерные алгоритмы). И важнейшая проблема межкультурной коммуникации состоит в том, что языки и модели, пригодные в гуманитарной сфере, семантически и логически несоизмеримы с языками, необходимыми в естественных науках. В этом состоит проблема «двух культур», обусловленная взаимным непониманием принципов языкового моделирования и соответствующих текстов как когнитивных моделей: более или менее художественных образов мира (гуманитаристика) и объективных, экспериментально верифицируемых коррелятов (естествознание)» [6. С. 129]. При этом в отечественной лингводидактике не принято учитывать эту оппозицию «двух культур». Как справедливо отметил Е.А. Климов, «вызывает недоумение то обстоятельство, что авторы многих научных сочинений ищут истоки развивающихся идей только в публикациях „мыслителей“, т.е. „своей братии“», в то время как соответствующие соображения могут содержаться и в других областях и формах общественного сознания». Подобное «тяготение авторов научных публикаций к преимущественному видению научных приоритетов, заслуг представителей „своей“ общности и некоторой избирательной „слепоты“ к вкладам, лептам „чужих“» [7. С. 157] в полной мере можно наблюдать и в области обучения иностранным языкам.

Многолетние наблюдения за учебной деятельностью, а также изучение работ ученых по психологии и когнитивистике позволили сделать вывод, что вся современная система образования в рамках европейской культуры, так же как российская система образования и в вузах инженерного профиля, опирается на логические или формальные системы, на идею рациональности, что способствует развитию функций именно левого полушария и левополушарных стратегий [8. С. 126—127]. С одной стороны, существуют врожденные предпосылки полушарной специализации, с другой стороны, доказана значительная роль опыта, сопровождающего процесс обучения, и в частности овладения языком, при формировании доминантности полушарий головного мозга, а следовательно, и предпочтительных стратегий. Таким образом, основное направление изменений полушарной асимметрии происходит с правого, «древнего» полушария на левое, логическое, рациональное, включающее в себя также «лингвистический субстрат» [9. С. 132].

Можно утверждать, что *инженерное образование*, базирующееся на инженерной субкультуре со своими моделями мира, описывающим их языком и смыслопорождающей средой принадлежит более к «западной» культуре, чем к отечественной, и диссонирует с последней по всем этим параметрам, включая когнитивные предпочтения ее представителей.

Интересно отметить, что подобный взгляд еще 40 лет назад выражала О.Д. Митрофанова: «Благодаря дифференцированным признакам, возникающим в разграничении общелитературного языка и научного стиля, научный язык оказывается **ближе** к чужому языку, чем к общелитературному языку своей страны» [10. С. 347]. При этом основная преграда на пути общения «посвященных» и «непосвященных», по мнению ученого, кроется именно в «особой манере ученых выражать свои мысли» [10. С. 341], а специфические, стилевые черты научно-технической прозы «правомерно увязывать с типом научного человеческого мышления, который не только отражает, но и творит мир, творит по-своему в разные эпохи, в разных коллективах» [10. С. 345]. Автор утверждает, что «особый характер употребления общеязыковых средств, как, впрочем, и случаи наличия специфически маркированных, безусловно, генетически порождены экстралингвистикой и восходят к ней» [10. С. 16]. Данное явление «свойственно не только русской научной прозе, но и научному стилю других, во всяком случае европейских языков» [10. С. 181].

Согласно выражению Дж. Коуди, «мы стремимся обучать других так, как обучали нас» [11. С. 273—290], т.е. филологов в гуманитарном вузе — без учета современных данных о когнитивных предпочтениях и стратегиях усвоения иностранного языка. Таким образом, при обучении русскому языку иностранцев в вузах инженерного профиля налицо полное несовпадение когнитивных предпочтений учащихся и учителя. Как правило, их когнитивные стили являются прямо противоположными друг другу: преподаватель-филолог обычно имеет синтетические, или индуктивные предпочтения обработки информации, а учащиеся инженерного профиля — аналитические, или дедуктивные, левополушарные стратегии. Получается, что преподаватель русского языка со своим когнитивным стилем, а часто вкупе со стилем используемого учебника резко диссонирует со всем когнитивным направлением коммуникации инженерно-технического вуза, как бы «выпадая» из дидактической системы, направленной на формирование инженерного менталитета.

Поскольку преподаватель русского языка в вузе инженерного профиля — это «координатор, эксперт, консультант при выработке и внедрении единого коммуникативного режима» [12. С. 10], предметом его пристального внимания и изучения, на наш взгляд, должен стать доминирующий *вид/род коммуникации*, а также приоритетные когнитивно-стилевые особенности представителей данного социума — инженеров. Преподаватель РКИ в вузе инженерного профиля должен уметь отвечать не только на вопрос «Что должен знать учащийся?», но и на вопрос «Каким должен быть учащийся, чтобы знать...?». Ориентируясь на новые критерии оценки эффективности процесса обучения, мы считаем необходимым условием преподавания в инженерных вузах на современном этапе учет специфики деятельности данного контингента, включая профессиональный и когнитивный аспекты.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Diener E., Oishi S.* Scandinavians happier than Asians? Issues in comparing nations on subjective well-being // Asian economic and political issues: Vol. 10 / Ed. F. Columbus. NY: Nova Science, 2004. P. 1—25.
- [2] *Sternberg R.J.* Cultural explorations of human intelligence around the world // Onlbne readings in philosophy and culture (Unit 5, chapter 1) / Eds. W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes, D.N. Sattler. 2002. Washington USA.
- [3] *Александров Ю.И., Александрова Н.Л.* Субъективный опыт, культура и социальные представления (Психология социальных явлений). — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. — 320 с. [Aleksandrov Y., Aleksandrova N. Subjektivnyi opyt, kultura I socialnye predstavleniya. — M.: Izd-vo Institut psichologii RAN, 2009. 320 c.]
- [4] *Ливер Б.Лу.* Обучение всего класса. — М.: Новая школа, 1995. [Liver B. Obuchenie vsegoto klassa. — M.: Novaia shkola, 1995.]
- [5] *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2004. — 384 с. [Cholodnaya M. Cognitivnye stili. O prirode individualnogo um. — 2 izd. — SPb.: Piter, 2004.]
- [6] *Каменев А.С.* Мир как текст и проблема его понимания // Цивилизация знаний: проблемы и перспективы социальных коммуникаций: труды XIII Международной научной конференции, г. Москва, 20—21 апреля 2012 г. — М.: РОСНОУ, 2012. — Ч. 1. — С. 129—131. [Kamenev A. Mir kak tekst I problema iego ponimaniya // Civilizacia znanyi: problemy I perspektivy socialnych kommynikacyi: trudy XIII mejdunarodnoi nauchnoi konferencii. — M.: RosNOU, 2012.]
- [7] *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. — М.: МГУ, 1995. — 223 с. [Klimov E. Obraz mira v raznotipnykh professiach: Uchebnoie posobie. — M.: MGU, 1995.]
- [8] *Аведеева И.Б.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. — 368 с. [Avdeyeva I. Ingenernaya kommunikacia kak samostojatel'naja rechevaja kultura: kognitivnyi, professionalnyi I lingvisticheskiy aspekty. — M.: Izd-vo MGTU, 2005.]
- [9] *Аведеева И.* Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG/ Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121. Saarbrucken, Germany. [Avdeyeva I. Ingenernaya kommunikacia kak samostojatel'naja rechevaja kultura.]
- [10] *Митрофанова О.Д.* Язык научно-технической литературы как функционально-стилевое единство: Дисс. ... д-ра филол. наук. — М., 1974. — 347 с. [Mitrofanova O. Jazuk nauchno-technicheskoi literatury kak fynkcionalno-stilevoie iedinstvo: Diss. ... d-ra filol. Nauk. — M., 1974.]
- [11] *Coady J.* L2 vocabulary acquisitions: A syntheses of the research // Second Language Vocabulary Acquisitions: A rationale for Pedagogy / Coady J., T. Huckin (eds.). — Cambridge: Cambridge University Press, 1997. — P. 273—290.
- [12] *Молчановский В.В.* О некоторых универсальных и специфических основаниях профессионализма преподавателя русского языка как иностранного нефилологического вуза // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: Межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г.М. Левиной. — М.: Янус-К, 2003. — С. 9—16. [Molchanovskii V. O nekotorych universalnuch I specificheskich osnovaniach professionalizma prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo nefilologicheskogo vuza // Problemy prepodavania RKI v vuzach ingenernogo profilya: Megvuzovskii sbornik nauchnykh trudov v ramkach gorodskogo nauchno-metodicheskogo seminara Russkiy yazuk kak inostrannii v rossiiskikh technicheskikh vuzach. — M.: Yanus-K, 2003.]

COGNITIVE DISSONANCE AS A REASON OF FAILURE IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT ENGINEERING SCHOOLS

I.B. Avdeeva

Department of Russian language
Moscow Automobile and Road Construction
State Technical University (MADI)
Leningradskiy av., 64, Moscow, Russia, 125319

This article is devoted to the problem of "cognitive dissonance" between the philologist who acts as a teacher and the foreign aspiring engineer. In order to clarify this problem due attention is given to the question of Russian mental culture with regards to "western" and "eastern" mentality, as well as to the question to what extent the knowledge of engineering terminology enables the student to communicate in Russian in a number of other situations. The article deals with the problem of "two cultures": Those sectors and models of the language which can be applied to the realm of liberal arts are semantically and logically quite different from those sectors which are needed for efficient communication in the field of natural science. The author demonstrates that the study of engineering belongs to "western" rather than to "eastern" culture and differs from the latter in numerous points.

Key words: methods of teaching> second language, Russian as a foreign language, the problem of "two cultures", cognitive dissonance, engineering communication.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Н.М. Баранова

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

В статье представлены модели развития мышления будущего специалиста по экономике в обучающей среде университета. Показано, как при использовании информационных технологий в обучении изменяется стиль мышления студента, в недалеком прошлом — школьника, и формируется стиль мышления профессионала.

Ключевые слова: информационные технологии, учебный процесс, мышление студента, мышление специалиста, профессиональные навыки специалиста.

Важность проблемы информатизации общества подтверждается фактами взрывообразного роста научно-технической и других видов информации. Нехватка или отсутствие необходимых для принятия решений данных может привести к непоправимым общественным катаклизмам. Поэтому современные специалисты, профессорско-преподавательский состав различных учебных заведений, руководители фирм и предприятий обязаны в совершенстве владеть существующим программно-аппаратным инструментарием, предназначенным для разработки и использования новых информационных технологий. Они должны научиться проектировать и умело использовать системы обработки информации, обладать необходимым минимумом знаний об информационных технологиях, успешно применяемых в различных областях науки и практики [1].

Сегодня высшее образование и современные информационные технологии тесно связаны друг с другом в информационном, наглядном, методическом, организационно-педагогическом, профессиональном и др. аспектах [2—5].

Информационные возможности информационных технологий используются для приема, передачи, хранения, обработки, распространения, выдачи информации в различных ее видах (числовом, текстовом, графическом, звуковом и др.):

— наглядные — быстрое и точное преобразование любых видов информации: текст → таблица → график (диаграмма) и т.п., представление результатов работы в любом необходимом для пользователя виде: текстовом, табличном, графическом и др.;

— комбинаторные — анализ, синтез, группировка (сортировка, структурирование, преобразование и др.), быстрое нахождение большого объема информации и работы с ней;

— информационно-коммуникативные — установление между учащимися и профессорско-преподавательским составом различных видов связи: «прямая связь» (преподаватель → студент); «обратная связь» (студент → преподаватель); «горизонтальная связь» (преподаватель ↔ преподаватель; студент ↔ студент) [2];

- методические — представление учебных материалов, учебных пособий, книг, тестов, программ-тренажеров, контрольных работ и т.п. в электронном виде;
- организационно-педагогические — разработка и внедрение информационно-образовательных порталов и сетевых пространств для удобного структурирования любых видов учебно-педагогической, научной, студенческой и других видов деятельности;
- информационно-образовательные — дистанционное образование, индивидуальный подход к обучению, динамическое обновление курсов и программ обучения, углубление межпредметных связей и интегративных междисциплинарных исследований, автоматизация процесса установления уровня знаний, умений и навыков с последующей диагностикой ошибок и обратной связью и др.;
- профессиональные — построение экономических моделей с последующим их анализом и выявлением тенденций развития, работа с научной литературой и электронными библиотеками для решения профессиональных задач.

На первой ступени обучения студента в новой для него информационно-педагогической среде экономического факультета университета создаются все условия для постепенного развития и формирования мышления специалиста, которые состоят из нескольких этапов [4].

1. Этап познания — создание необходимой информационно-педагогической среды для активного познания информации с использованием информационных технологий, актуализация имеющихся знаний, пробуждение интереса к обучению.
2. Этап осмыслиения — постановка научной проблемы, активное ее обсуждение, выбор соответствующих стратегий для ее решения (под руководством преподавателя).
3. Этап рефлексии — формирование личностного отношения индивидуума к изучаемой проблеме.
4. Этап творчества — построение экономических моделей, прогнозов и их оценка (под руководством преподавателя), начальное развитие и формирование умений, навыков, мышления специалиста.

Мышление студентов часто качественно отличается от мышления специалиста. В начале своего научного пути, как правило, студент мыслит «линейно», т.е. для него цепочки развития событий происходят в виде линейных причинно-следственных отношений (обучение на одном уровне: обнаружена нехватка знаний — почерпни их из необходимых источников, что рассказал лектор — то и выучил и т.п.) [4].

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

Информационные технологии способствуют усилению роли самостоятельной работы учащихся; повышению их информационной культуры и грамотности; активизируют мотивацию познавательной деятельности на получение будущей профессии; способствуют развитию личности обучаемого, постепенной его адаптации к дальнейшей жизни в условиях информационного общества; ориентируют его на обучение в течение всей жизни, развивают его коммуникативные способности [3].

Роль преподавателя в процессе подготовки специалиста состоит в постепенном преобразовании учебных знаний в научные с использованием профессионально ориентированных технологий обучения, методов активного, проблемного и развивающего обучения.

Формированию мышления специалиста способствуют и интерактивные формы обучения, которые представляют собой совокупность стратегий, методов и приемов, направленных на развитие заинтересованности обучаемого (исследовательской и творческой активности), предоставляют условия для осмыслиения материала, помогают обобщать приобретенные знания и применять их на практике.

Интерактивные методы обучения предполагают обучение в сотрудничестве: преподаватель и студенты взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуацию. Во время интерактивных форм обучения каждый участник данного процесса имеет право на собственное мнение. Однако по мере возникновения трудностей при выполнении лабораторных работ, решения экономических задач, при объяснении новой темы преподаватель активно вмешивается в данный процесс.

При интерактивной форме обучения формируется системное мышление группы (так называемый мозговой штурм), которое складывается из суммы компетенций группы студентов. Данная система устанавливает сложные взаимосвязи и взаимодействия внутри себя, формирует интеллектуальные (мыслительные) модели, на базе которых вырабатываются алгоритмы действий в различных ситуациях, постепенно формируя мышление специалиста.

Развитие профессионального мышления проходит циклический путь, а не распространяется в одном направлении, оно возвращается измененным в виде обратной связи (усиливающей (в виде знаний — чем больше знаешь, тем больше способен узнат) или поддерживающей) [4].

Однако большой поток информации может привести к обратному результату: некоторые студенты не готовы к нарастающему потоку информации, перегрузки и усталость способствуют увеличению количества ошибок [3].

Поэтому результаты получения новых знаний проявляются с временной задержкой. Это связано с затруднениями в определении сроков оценки результатов обучения. После получения знаний начинается процесс переоценки прежнего опыта и понимания, новые знания встраиваются в существующую систему представлений, изменяя тезаурус личностной микросреды индивидуума. Чем больше информации, чем она глубже, тем больше требуется времени для переосмыслиния. Относительно быстро можно увидеть результаты обучения только простым действиям [5].

Развитие профессионального мышления на следующих этапах происходит не только в условиях вузовской подготовки, но и непосредственно через практическую деятельность специалиста: нельзя научить всему в вузе, однако в процессе учения можно и необходимо сформировать достаточно высокий уровень профессионально важных качеств.

В процессе развития профессиональных навыков специалиста формируется предметно-ориентированное и системно-ориентированное мышление, позволя-

ющие позволяют изучать, выявлять, актуализировать, познавать причинно-следственные связи и закономерности в ряду частных и общих событий (общих и всеобщих событий) и явлений.

На последнем этапе обучения будущий специалист уже должен уметь изучить проблему комплексно, т.е. иметь особый склад ума, базирующийся на мультизонациях, достаточно широком кругозоре, возможно, на некотором профессиональном опыте, интуиции предвидения, умении принимать целесообразные профессиональные решения.

Поэтому модель развития мышления специалиста в процессе его учения в информационно-педагогической среде университета постепенно изменяется и преобразуется под влиянием формирования стабильных структурно-функциональных единиц мышления, а следовательно, уже будет строиться следующим образом [2; 4]: этап познания → этап осмыслиения → этап рефлексии → этап развития резауруса личностной микросреды специалиста → этап творчества → этап развития мышления специалиста → этап формирования профессиональных навыков специалиста.

Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе университета способствуют формированию мышления специалиста, обусловленного характером профессиональной деятельности в процессе решения профессиональных задач. Информационные технологии обладают необходимыми возможностями для формирования определенных умений и навыков студентов, создают условия для усвоения получаемой информации, постепенному развитию профессиональных навыков специалиста, заставляют искать новые структуры, новую информацию, новые формы представления знаний, что, в свою очередь, приводит к появлению нового витка знаний, для развития новых умений и навыков, решению новых задач [2].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Хрусталёв Е.Ю., Баранова Н.М. Интеллектуальные семантические модели для повышения качества образовательных и научно-исследовательских процессов // Экономический анализ: теория и практика. № 35 (338). — М.: Финансы и кредит, 2013. — С. 2—11.
- [2] Баранова Н.М. Модель развития мышления студента при обучении экономическим специальностям в информационной среде университета: Сб. научн. трудов: Модели и методы инновационной экономики / Под ред. К.А. Багриновского и Е.Ю. Хрусталева. Вып. 5. — М.: ЦЭМИ РАН, 2013. — С. 5—19.
- [3] Баранова Н.М. Положительные и отрицательные стороны использования технологии e-learning в учебном процессе экономического факультета университета // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2013. — № 3.
- [4] Баранова Н.М. Формирование тезаурусов личностной микросреды индивидуума в процессе его обучения // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2012. — № 3. — С. 129—134.
- [5] Супрунова Л.Л., Бедненко В.Г. [Электронный ресурс]: Развитие критического мышления студентов средствами информационных технологий на основе парциальной модели. — URL: <http://tudocs.exdat.com/docs/index-332205.html>

THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF A SPECIALIST IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL UNIVERSITY ENVIRONMENT

N.M. Baranova

Faculty of economic-mathematical modeling

Peoples' Friendship University of Russia

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

The article presents the model of development of the thinking of the future specialist in Economics at the University learning environment. Shows how information technology training, changes the style of thinking of the student, in the recent past — the schoolboy, and formed the style of thinking of the professional.

Key words: information technologies, educational process, student thinking, thinking of a specialist's professional skills.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Н.Г. Больщакова, Г.А. Усачёва

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

В статье рассматриваются особенности обучения иностранных учащихся самостоятельному чтению на начальном этапе обучения. Предлагается возможный вариант этого обучения.

Ключевые слова: самостоятельное чтение, текст, учебные действия, контроль, самоконтроль, самоорганизация.

Развитие навыков самостоятельного чтения — важный компонент всей системы обучения иностранных студентов РКИ. Методисты и преподаватели-практики ищут эффективные способы решения этой проблемы, поскольку одна из первоочередных задач обучения — научить студентов извлекать нужную информацию при чтении текстов (в том числе по специальности) быстро и эффективно. Успешный результат самостоятельной деятельности обучаемых во многом зависит от ряда факторов: когнитивных типов учащихся, их индивидуальных особенностей, мышления, памяти, внимания, мотивированности, прошлого опыта изучения иностранных языков, готовности к овладению русским языком. Необходимо иметь в виду и национальные лингво-методические традиции.

Важным фактором также является умение студентов осознанно и рационально организовать самостоятельную деятельность в процессе обучения. Как показывает практика обучения русскому языку, этим умением обладает далеко не каждый учащийся. У многих нет готовности к самостоятельной иноязычной деятельности, которая помимо интереса и мотивированности к изучению русского языка включает определенный уровень сформированности основных психических процессов, лингвистической подготовки, а также коммуникативной готовности к самоорганизации своей деятельности.

Перед преподавателем, приступающим к обучению самостоятельному чтению, особенно на начальном этапе обучения, стоит главная задача: сформировать готовность учащихся к осознанной самоорганизации своей деятельности, которая предполагает понимание ими цели работы, умение использовать для ее достижения необходимые учебные действия в определенной последовательности и осуществлять самоконтроль.

В формировании готовности к осознанной и рациональной самоорганизации учащихся преподаватель играет решающую роль, разъясняя цель работы и помогая найти ориентиры для ее успешного выполнения. Нам представляется продуктивным подход к обучению самостоятельному чтению на основе теории учебных действий, который предполагает формирование у студентов обучающего алго-

ритма — регламентированной системы учебных действий, «обеспечивающих достижение определенной цели» [4. С. 160]. Таким алгоритмом могут быть методические инструкции (памятки), регламентирующие необходимые действия учащегося и направленные на выполнение разного типа заданий на основе текстов. Цель инструкций-памяток — помочь студентам осознанно овладеть навыками самостоятельного чтения, развить умение не только действовать, но и анализировать свою деятельность самостоятельно, контролируя полученные результаты.

Преподаватель не только создает учебные тексты для самостоятельного чтения, адаптирует имеющиеся, структурируя текстовой материал соответствующим образом, но и определяет методику работы применительно к целям обучения самостоятельному чтению на определенном этапе. Преподаватель формирует ориентированную основу для самостоятельной деятельности учащихся, осуществляя прямой контроль их самостоятельной работы по ее процессу и результату.

Контроль со стороны преподавателя и самоконтроль учащихся взаимосвязаны: систематический внешний контроль деятельности студентов помогает формированию самоконтроля. Важную роль при этом играют ключи, предполагающие немедленное после прочтения текста и выполнения соответствующих заданий со-поставление полученного результата с правильным и осознание допущенных ошибок. Мы солидарны с мнением А.Н. Щукина, что ключи являются «частью учебного пособия для самопроверки и входят в состав языковых тестов» [6. С. 272].

Умение читать самостоятельно формируется постепенно. На наш взгляд, обучение самостоятельному чтению можно начинать сразу после проведения вводно-фонетического курса, а готовить к нему можно (и нужно) уже в процессе проведения ВФК, когда формируются навыки не только техники чтения, но и техники мыслительных операций. Практически с первых недель обучения студентов русскому языку, когда они учатся соотносить графический образ слова с его семантикой, можно начинать проводить анализ слов по их формообразующим элементам и развивать языковую догадку.

На наш взгляд, организация целенаправленного обучения самостоятельному чтению должна осуществляться на основе специально созданных для этой цели пособий, включающих систему разных по объему и содержанию текстов, расположенных по возрастающей степени трудностей. Авторы разделяют точку зрения В.В. Добровольской, что в настоящее время текстотека курса обучения самостоятельному чтению представляет собой не просто изолированные тексты, но «заранее определенную и продуманную последовательность текстов заданного содержания, вида и жанра, которые составляют основу курса обучения» [3. С. 66]. Что касается видов чтения, считаем приемлемым подход, согласно которому на начальном этапе можно использовать небольшие минитексты. По мере обучения объем текстов увеличивается, не превышая норм, установленных программой.

Как показывает практика составления текстов для обучения самостоятельному чтению [2], их содержание может быть разнообразным: учебные тексты, отражающие жизнь, интересы и увлечения современного студенчества; тексты о выборе профессии, а также лингвокультурологические тексты о России и ее выдающихся деятелях, адаптированные рассказы писателей, занимательные истории, шутки, народные сказки.

Мы разделяем позиции методистов, которые считают, что при отборе и составлении текстов важно учитывать мотивационную готовность обучаемых, их интерес к читаемому, а также профессиональную необходимость в чтении текстов по тематике, связанной с их профессией. Анкетирование студентов помогает определить, какие темы важны и интересны для современного студенчества. Что касается видов чтения, то авторы считают приемлемым подход, согласно которому на начальном этапе следует обучать ознакомительному и обучающему чтению параллельно, с некоторым опережением изучающего чтения.

В процессе обучения самостоятельному чтению формируется готовность студентов к осознанной самоорганизации, без которой невозможен успешный результат. Ключевая роль на начальном этапе принадлежит преподавателю, который объясняет цели и задачи каждого конкретного задания: для чего, зачем, почему его необходимо выполнять. На этом этапе работы особенно важны инструкции, которые указывают, какие действия и в какой последовательности должен выполнить студент, чтобы получить положительный результат. Задача аудиторного чтения — формирование «методической компетенции» обучаемого для последующего внеаудиторного чтения без прямого участия и управления со стороны преподавателя.

Внеаудиторное самостоятельное чтение направлено на развитие и совершенствование «методической компетенции» студентов, проверку их умения самостоятельно применять приемы самоконтроля. При организации обучения самостоятельному чтению развитие навыков самоконтроля с опорой на ключи очень важно, так как сопоставление результатов понимания текста с содержанием ключа происходит сразу же после выполнения задания. Это помогает студенту немедленно убедиться в правильном (или неправильном) понимании читаемого, осознать и исправить свои ошибки. В настоящее время проблема самоконтроля разработана еще недостаточно, однако ее актуальность несомненна, так как развитый самоконтроль дает больший эффект по сравнению с внешним контролем со стороны преподавателя, о чем свидетельствуют некоторые экспериментальные данные [4. С. 162]: так, значительная часть ошибок (до 90%) может быть снята за счет навыка самоконтроля.

В заключение отметим, что проблема создания пособий для самостоятельного чтения в настоящее время становится все более актуальной. Ее решение в свете современных требований к учебникам и учебным пособиям будет успешным, если они будут дополняться современными технологиями, позволяющими расширять возможность более интенсивно и результативно формировать навыки самостоятельного чтения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большакова Н.Г. Организация аудиторной и внеаудиторной работы студентов-иностранных при обучении самостоятельному чтению. Проблемы межкультурной коммуникации. — Липецк, 2007. [Bolshakova N.G. Organizaciya auditornoy i vneauditornoy raboty studentov-inostrancev pri obuchenii samostoyatel'nomu chteniyu. Problemy mezhkul'turnoy kommunikacii. — Lipetsk, 2007.]

- [2] *Большакова Н.Г., Усачёва Г.А.* Учимся читать по-русски самостоятельно (в классе и дома). — М.: РУДН, 2006. [Bolshakova N.G., Usacheova G.A. Uchimsya chitat' po-russki samostoyatel'no (v klasse I doma). — M.: RUDN, 2006].
- [3] *Добровольская В.В.* Текстотека курса РКИ (современное понимание термина) // Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика. Материалы межвузовской научно-практической конференции. — М.: РУДН, 2014. [Dobrovolskaya V.V. Tekstoteka kursa RKI (sovremennoe ponimanie termina) // Obuchenie inostrannih grazhdan na dovuzovskom etape: sovremennoe sostoyanie, problematika. Materialy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. — M.: RUDN, 2014.]
- [4] *Исаева Э.А., Мельникова Л.В., Миронова М.Д.* Самостоятельная работа по русскому языку. Практическая методика обучения русскому языку. — М.: Русский язык, 2003. [Isaeva E.A., Mel'nikova L.V., Mironova M.D. Samostoyatel'naya rabota po russkomu yazyku. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku. — M.: Russkiy yazyk, 2003.]
- [5] *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003. [Schukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Vysshaya shkola, 2003.]

THE ORGANIZATION OF TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN INDEPENDENT READING AT THE INITIAL STAGE

N.G. Bolshakova, G.A. Usachyova

Chair of the Russian Language No. 2 FRLAGED
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maclay str., 10, building 3, Moscow, Russia, 117198

In the article features of training for foreign pupils in independent reading at the initial stage are considered. The possible option of this training is suggested.

Key words: independent reading, text, educational actions, control, self-checking, self-organization.

ОТ ОРИГИНАЛА К ТЕКСТУ ПЕРЕВОДА

Н.Г. Валеева

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

Порождение текста перевода представлено моделью, включающей три этапа: переводческий анализ исходного текста, собственно перевод текста, редактирование текста перевода и оценка результатов перевода. Определяется специфика каждого этапа.

Ключевые слова: текст перевода, переводческий анализ, исходный текст, перевод текста, редактирование текста перевода.

Независимо от выбранного вида перевода процесс перевода направлен на создание текста перевода (ПТ). На языке перевода воссоздается оригинал как целостное речевое произведение, репрезентант исходного текста (ИТ).

Языковое своеобразие текста на любом национальном языке ориентировано на конкретный этнос, обладающий только ему присущими фоновыми знаниями, культурно-когнитивными и лингвокультурными особенностями, и не может быть тождественным, воссозданным с абсолютной точностью на другом языке. Как следствие, в процессе перевода между ИТ и ПТ устанавливается отношение коммуникативной эквивалентности, а сами тексты представляют собой реализацию одного и того же инварианта в различающихся культурах. При этом ПТ воссоздает фрейм ИТ как культурно-когнитивной сущности и отражает фрагмент действительности в национально-культурной интерпретации принимающей культуры.

Создание текста перевода — сложный процесс, предполагающий работу с первичным текстом-оригиналом и метатекстом — ПТ. В дидактических целях при формировании переводческой компетенции у студентов данный процесс может быть представлен моделью, образованной последовательными составляющими-этапами: переводческий анализ ИТ, собственно перевод текста, редактирование ПТ и оценка результатов перевода.

Переводческий анализ направлен на извлечение информации, понимание и интерпретацию ИТ, выявление смысла и формы текста, определение переводческих трудностей и путей их преодоления.

При переводе достаточно объемных текстов переводческий анализ предполагает обращение к различным видам чтения: глобальному, поисково-ознакомительному, аналитическому. При этом понимание и интерпретация текста опирается на культурно-когнитивную и ситуационную специфику текста и осуществляется с учетом, как эксплицитной, так и имплицитной информации. Данный процесс разворачивается в следующей прогрессии: от понимания общего содержания и основной мысли текста на основе прочтения всего текста к полному и глубокому пониманию отдельных элементов и фрагментов текста в процессе последующего анализа отдельных составляющих речевого произведения.

В процессе переводческого анализа студентам предполагается решить следующие задачи:

- выделить текст как речевое произведение и определить его библиографические данные;
- определить автора как представителя определенной культуры, социальной группы и как конкретного индивида, обладающего соответствующими энциклопедическими, концептуальными, фоновыми, пресуппозитивными, предметными знаниями;
- определить адресата как представителя определенной культуры, социальной группы и как конкретного индивида, обладающего соответствующими энциклопедическими, концептуальными, фоновыми, пресуппозитивными, предметными знаниями;
- определить жанрово-стилистическую принадлежность текста;
- определить ситуацию общения;
- сформулировать коммуникативную цель автора;
- сформулировать тему текста;
- сформулировать основную мысль текста и прогнозируемый автором коммуникативный эффект;
- проанализировать логико-композиционную структуру текста;
- сформулировать коммуникативное намерение автора, реализуемое в каждом логико-композиционном фрагменте текста, и соотнести его с коммуникативной целью текста;
- проанализировать и логику развития основной темы и подтем (изложение основной и второстепенной информации), опираясь на логико-композиционную структуру текста и структурирование информации по абзацам;
- определить метод изложения;
- определить композиционно-речевые формы, используемые в тексте и охарактеризовать их;
- выделить средства формальной и логической связи, используемые автором для раскрытия темы;
- определить особенности авторского стиля в использовании языковых средств при раскрытии темы, реализации текстовых конвенций, выборе «тональности» текста;
- выявить в ИТ все случаи культурно-когнитивных расхождений и, таким образом, спрогнозировать трудности, с которыми столкнется адресат при интерпретации ПТ, а также наметить пути преодоления этих трудностей [1. С. 180—182].

Второй этап — собственно перевод — представляет собой воссоздание оригинала в новой культурно-когнитивной среде на основе коммуникативной эквивалентности.

Данная фаза создания ПТ представлена следующими последовательными компонентами:

- разработка стратегии перевода;
- поиск эквивалентов единицам перевода ИТ;
- порождение ПТ.

Стратегия перевода определяется на основе информации, полученной в ходе переводческого анализа ИТ, и с учетом прогнозирования условий функционирования порождаемого ПТ: культурно-когнитивных особенностей социума, новой коммуникативной ситуации, национальных дискурсивных конвенций создаваемого типа текста, заказа на перевод.

Поиск и подбор эквивалентов единицам перевода ИТ согласуется с принципом текстоцентричности. Текстоцентрическая теория перевода рассматривает текст в качестве основной единицы перевода и вместе с тем не исключает возможность выделения единиц перевода более мелкого масштаба. При этом контекстуальное значение единиц перевода в рамках текста в той или иной мере определяется содержанием и смыслом всего текста, как единого целого, и значимостью самих единиц для данного текста.

Поиск эквивалентов осуществляется пошагово и соотносится с фрагментами, высказываниями текста, в рамках которых могут быть выделены и более мелкие единицы перевода (например, слова и словосочетания в рамках высказывания (предложения)). Основным условием является то, что выделенные элементы должны соответствовать определенному требованию, а именно: быть единицами перевода в ИТ. Единица перевода — это текстовая единица ИТ, а ее составные части по отдельности таковыми не являются [2. С. 174]. Так, например, компоненты фразеологизма не могут быть разделены и выделены в отдельные единицы перевода. Единицей перевода является только фразеологизм в целом.

Перевод разворачивается линейно, и при значительном объеме текста переводчик вынужден прибегать к сегментации ИТ, в ходе которой и выделяются единицы перевода. Выделенная единица перевода осмысливается, интерпретируется, и к ней подбирается эквивалент, репрезентирующий ее в ПТ. Переводчик может столкнуться и с несколькими возможными вариантами интерпретации единицы перевода. Вариативность обусловлена наличием определенного смыслового инварианта, который может воплощаться различными языковыми и речевыми средствами благодаря явлению синонимии. Наличие различных вариантов при переводе может быть обусловлено и такими факторами, как цель перевода, установка на определенного реципиента.

Выбор тех или иных речевых средств из ряда возможных в качестве эквивалента опирается на знание переводческих закономерностей, переводческих трансформаций, направленных на преодоление культурно-когнитивных различий коммуникантов. Он осуществляется в условиях достаточной степени свободы переводчика. Выбор окончательного варианта перевода отражает речевые предпочтения данного переводчика, его индивидуальность и професионализм.

Следующий этап в создании ПТ — это порождение ПТ, или собственно перевод текста. На данной фазе переводчик объединяет переведенные фрагменты текста и выстраивает ПТ в единое речевое произведение, целостный текст. Завершается эта работа созданием первого варианта перевода — его черновика. На следующем этапе данный вариант редактируется в целях достижения коммуникативной эквивалентности ИТ и ПТ.

Таким образом, редактирование и оценка перевода — заключительный этап в создании ПТ. На этой фазе в процессе сопоставления ИТ и полученного ПТ переводчик оценивает успешность создания ПТ и вносит необходимые правки. Окончательный вариант перевода формулируется после смысловых уточнений, коррекции и повторного моделирования переводческих вариантов на основе их совместимости с микро- и макроконтекстом и оценки семантико-стилистического соответствия текстов.

Процесс редактирования связан с эффектом ретроспекции — отказом от той или иной гипотетической интерпретации того или иного фрагмента текста на фоне текста в целом. Не исключена и реинтерпретация — повторное возвращение к ранее выполненному переводу в целях качественного его улучшения. Допустимо и нарушение последовательности перевода тех или иных фрагментов текста. Например, перевод заголовка в ряде случаев может осуществляться после перевода текста.

Следует обращать внимание обучающихся и на оформление ПТ, в частности, на необходимость указания библиографических данных. В окончательном варианте ПТ печатается и сдается заказчику с подписью переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Валеева Н.Г. Теория перевода: культурно-когнитивный и коммуникативно-функциональный аспекты: Монография. — М.: РУДН, 2010. — 244 с. [Valeeva N.G. Teoriya perevoda: kulturno-kognitivnyj i kommunikativno-funkcionalnij aspekty: monografiya. — M.: RUDN, 2010. — 244 p.]
- [2] Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. — М.: Международные отношения, 1975. — 239 с. [Barxudarov L.S. Yazyk I perevod. Voprosy obshhej i chastnoj teorii perevoda. — M.: Mezhdunarodnue otnosheniya, 1975. — 239 p.]

FROM THE ORIGINAL TEXT TO ITS TRANSLATION

N.G. Valeeva

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

The process of translation of the text is represented by the pattern which consists of three stages: the analysis of the original text, the translation of the text, the examination of the translated text and the assessment of the translation. The article defines the specificity of these steps.

Key words: translation, translated text, analysis of the original, examination, assessment.

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ: ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. Гиринская

Кафедра русского языка № 3

Факультет РЯ и ОД

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

Многоязычие как форма современной коммуникации актуализирует проблему обучения иностранным языкам, стимулируя лингводидактику в поисках перспективных решений во всех аспектах проявления языка, одним из которых является фонетика.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонетическая культура инофона, слуховое восприятие, слуховое наблюдение, индивидуализация обучения.

Политика глобализации экономики, проводимая ведущими мировыми державами, выделяет в особое направление своей деятельности развитие информационного пространства, функционально-содержательная насыщенность которого позволяет рассматривать его в качестве постоянно действующего источника формирования научно-профессионального потенциала партнеров по бизнесу, гарантирующего своим участникам реализацию проектов. Сложный механизм непрерывно растущего в объеме и скорости обновления информационного пространства приводится в действие общезвестным средством коммуникации, «своего рода аналогом человека» [1. С. 7], в отчетливо выраженном режиме пользования: владение несколькими иностранными языками международного класса, в число которых входит и русский язык, по степени востребованности претендующее на роль составляющей понятия конкурентоспособности, признается необходимым и обязательным условием современного делового сотрудничества.

Многоязычие как форма и средство коммуникации коренным образом меняет среду обитания современного человека, затрагивая в первую очередь систему образования, оказавшегося в эпицентре процессов интернационализации: «консолидация потенциала мирового образования и науки, поступательное развитие международной интеграции в этих областях способны обеспечить реальный приоритет знаний как ведущего ресурса развития общества в глобальном масштабе» [7. С. 3; 3. С. 24].

Повинуясь формирующейся тенденции, все большее количество высших учебных заведений мира на базе транснационального обучения осуществляет подготовку специалистов, ориентируемых на ведение профессиональной деятельности в условиях глобализации экономики: по инициативе и при поддержке развитых стран отвечающий условиям и требованиям мирового сообщества языковой режим входит в образовательную систему государств. Целевая установка информацион-

ногого пространства определяет не только профильность языкового образования, но и качественную сторону его предъявления как соответствующего запросам времени гаранта уровня коммуникации.

Получение высшего профессионального образования в иноязычных условиях предполагает понимание термина «владение языком» через умение пользоваться им как органическим единством смысла и звука согласно определениям самого явления в классике отечественного и зарубежного языкоznания. В свете выполнения коммуникативно-целевого заказа социума обучаемый рассматривается как вторичная языковая личность, задачи, содержание и средства обучения — как основные составляющие ее создания. Изучение и в силу этого преподавание иностранных языков выдвигается, таким образом, в число наиболее актуальных проблем социально-профессиональной коммуникации и современной лингводидактики, обуславливая и стимулируя переход последней на качественно новый уровень и принципиально иные формы воплощения идеи. Значимость проблемы и масштабы ее осуществления, по мнению ведущего специалиста в области образовательной политики России профессора Т.М. Балыхиной, обосновывают своевременность постановки вопроса «о разработке языковой образовательной политики университета как целенаправленном, системном и поэтапном принятии и реализации решений по обеспечению качества и инновационности университетского образования» [2. С. 8] в роли первоочередной научно-практической задачи лингвометодики на базе аспектации всех направлений обучения, одно из которых представлено фонетикой.

Русская фонетическая культура инофона определяется одним из создателей отечественной методики преподавания аспекта профессором Т.А. Шустиковой качественными показателями «знания и осознания звуковой системы языка, способа фонетической организации речи и умений пользоваться ими в процессе общения» [9. С. 7], что дает основание полагать формирование фонетической культуры главной целью обучения практической фонетике современного русского языка как иностранного (РКИ), а уровень владения ею — прогнозом перспективы использования языка в служебно-профессиональной сфере деятельности будущего специалиста.

В соответствии с концепцией преподавания РКИ фонетический аспект языка как учебная дисциплина, в ведении которой находится изучение сегментных и суперсегментных явлений фонетической системы, рассматривается как обязательный элемент языковой программы вузов, охватывающий весь период обучения иностранных учащихся, с целью преодоления устойчивости акцента, вызываемого влиянием фонетической системы языка носителя и препятствующего речевой коммуникации в учебной сфере: уровень владения фонетическими навыками во многом определяет скорость и качество усвоения образовательного материала. Методика преподавания практической фонетики выделяет основные моменты формирования слуховых и произносительных навыков в соответствии с поставленными целями и задачами обучения, реализации которых подчинены учебные программы этапов их постановки, коррекции и совершенствования. Специфика фонетического

аспекта и различия в лингвообразовательной культуре обучаемого контингента обеспечивают особое положение в учебном процессе периода постановки фонетических навыков, известного в лингводидактике иностранных языков как вводно-фонетический курс (ВФК).

Уникальность вводного курса практической фонетики определяется жесткой необходимостью представить фонетическую систему языка во всей полноте составляющих ее понятий и законов с целью создания предметной компетенции, гарантирующей учащимся возможность активного и успешного усвоения лексико-грамматического материала, составляющего основной посыл и содержание образовательного процесса, поскольку «...самая простая фраза, — пишет академик Щерба, — будет содержать в себе *все* (выделено нами — Л.Г.) произносительные трудности данного языка» [10. С. 162].

В современной практике преподавания РКИ изучение фонетического аспекта языка на этапе постановки соответствующих навыков представлено в виде специализированно предъявляемого материала обучения или в составе вводного фонетико-грамматического курса. Распределение фонетического материала в лексико-грамматической среде во имя развития коммуникативного потенциала, предпринятого в качестве стратегического приема обучения, исходит из поставленной цели, что существенным образом влияет на усвоение фонетических явлений как элементов самостоятельной системы языка, «так как контроль слуха и мышечного чувства при этом дробится и не может быть сосредоточен на нужных моментах» [10. С. 126], формирование которых достигается умением осознать звуковую природу звукового сигнала, которое в анализируемой ситуации реализуется наиболее сложным для учащихся образом, — путем самостоятельного отделения нужной информации от семантики речевой единицы: способность абстрагироваться от языкового значения составляет важнейшую особенность фонетиста в любом направлении его деятельности [8. С. 17].

В процессе становления методика преподавания практической фонетики РКИ, опираясь на достижения теоретической лингвистики, сосредоточила свое внимание на детализации элементов звукового сегмента языка, выбрав понятие артикуляционной базы в качестве концептуальной основы обучения и невольно ослабив тем самым интерес к слуху. Вместе с тем уникальные возможности слуха обуславливают рассмотрение слуховой системы в качестве очевидного резерва и перспективы развития обучения фонетике, о чем убедительно свидетельствуют данные современной науки.

Многоуровневая организация деятельности слуховой системы обеспечивает ее полифункциональность, необходимую для осуществления речевой деятельности человека. Ведущей единицей системы акустической коммуникации признается звуковая речь как начальное и одновременно конечное звено системы [5. С. 612]: в области звуковых явлений начинается и заканчивается анализ и синтез речи, что позволило определить слух как «первую и последнюю языковую категорию» [6. С. 102] в контексте комплиментарности языка и речи. Поступление речи как определенным образом организованной звуковой последовательности, содержащей информацию, которая подлежит усвоению, связано со слуховым восприятием.

Тренировка слухового восприятия способствует развитию способностей к лингвистической интерпретации акустических характеристик звучащей и подлежащей восприятию речевой единицы, обеспечивая тем самым формирование слухового навыка. Слух выполняет функции управления процессом речепроизводства: поступление сигнала воспринимается слушающим как своего рода произносительный приказ. Как механизм восприятия обработки и продуцирования звукового сигнала любой сложности и организации, включая речевой, слух обеспечивает появление особого методического приема — слухового наблюдения. Роль инструмента наблюдения предназначена слуху, по определению Н.И. Жинкина, самой наукой о звуковом составе языка [6. С. 102]. Качество наблюдения обусловлено отношением учащегося к заданию, возможностью самостоятельного решения поставленной задачи.

Максимальное использование возможностей слуховой системы человека во многом зависит не только от заложенных в ней природой способностей, но и от организации самого учебного процесса, подбора и оформления материала обучения. Так, очевидны необходимость акцентной разметки во всех видах печатной продукции, адресованной учащимся довузовского этапа обучения как обязательного условия издания учебных пособий и звукового сопровождения всего учебного материала начального периода обучения имитирующего учебную языковую среду и создающего таким образом естественные условия для адаптации студента в иноязычной обстановке.

Дефицит учебного времени может быть восполнен организацией регулярных спецкурсов по практической фонетике тематического содержания на базе данных предметного анкетирования учащихся с учетом необходимых временных ресурсов и с перспективой сертификации приобретенных знаний. Необходимость особых внимания к фонетическим навыкам не раз подчеркивал Л.В. Щерба: «...ошибки будут грубыми, которые мешают взаимопониманию, а это гораздо чаще будут ошибки произношения, нежели ошибки грамматические» [10. С. 161].

Эффективность результатов обучения, заинтересованность в получении знаний связана с наличием у учащегося информации о практической ценности приобретаемых знаний. Эта роль может быть выполнена документом, представляющим учащемуся информацию о фонетическом аспекте языка, предмете и объекте его изучения, навыках и умениях, приобретаемых учащимся в предусмотренное программой время обучения, о периодичности и формах проведения поэтапного контроля. Представленная подобным образом программа формирует осознанное отношение к пониманию учебного процесса как базовой основы будущей профессиональной деятельности, конкретной учебной дисциплины и ее роли в формировании служебного положения будущего специалиста, дает возможность учащимся объективно оценить собственные возможности, способности и интересы, и в известной степени, выступает гарантом качества приобретаемых учащимся знаний.

Особого внимания заслуживает вопрос о подготовке педагогических кадров со специализацией в области преподавания фонетического аспекта языка. Помимо

основательных знаний в этой области языка преподаватель должен обладать определенными слуховыми данными, формирование которых определяет, по мнению Н.С. Трубецкого, его профессиональную подготовку: «Специальная тренировка, натаскивание слуха и осязание, которое должен пройти хороший фонетист, работающий на слух, как раз и состоит в том, чтобы приучить себя выслушивать предложения и слова, а при произношении ощущать их, не обращая внимания на их значение, и воспринимать лишь их звуковой и артикуляционный аспекты так, как это делал бы иностранец, не понимающий данного языка» [9. С. 17]. Умение вслушиваться в собственную речь как прием обучения и коррекции — процесс длительный и трудоемкий в представлении классиков отечественной лингводидактики. Очевидно, что хорошие слуховые данные сопоставимы по своей значимости с музыкальными способностями. Постижение тонкостей фонетической системы языка, по мнению ученых, можно сравнить с овладением музыкальной грамотой, к чему, безусловно, стоит отнести с профессиональным интересом: «К сожалению, — отмечает С.И. Бернштейн, — преподаватели часто упускают из виду, что иноязычное произношение представляет для учащихся трудности едва ли уступающие трудностям элементарной фортепианной техники» [3. С. 16]; «...в области языка, — пишет Л.В. Щерба, — самая простая фраза является для новичка с точки зрения произношения не менее трудной, чем соната» [10. С. 162].

Аспектное развитие собственного слуха, умение работать со слухом в целях обучения произношению должно стать одним из направлений в подготовке будущего преподавателя, равно как и в подборе отвечающих профессиональным требованиям кандидатов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арутюнова Н.Д. Язык о языке. Введение. — М., 2000. — С. 624. [Arutunova N.D. Jazyk o jazyke. Vvedenie. — M., 2000. — S. 626.]
- [2] Балыхина Т.М. О языковой образовательной политике современного российского университета // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2010. — № 1. — С. 7—13. [Balyhina T.M. O jazykovoy obrazovatelnoy politike sovremenennogo rossiyskogo universiteta // Vestnik Rossiskogo universiteta druzhby narodov. Seria «Voprosy obrazovaniya: yazyki I spezialnost». — 2010. — N 1. — S. 7—13.]
- [3] Балыхин М.Г. Высшее профессиональное образование на русском языке: вчера, сегодня, завтра // Вестник Российской университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2010. — № 1. — С. 24—29. [Balyhin M.G. Vysshhee professionalnoye brazovanie na russkom yazyke: vchera, segodnia, zavtra // Vestnik Rossiskogo universiteta druzhby narodov. Seria «Voprosy obrasovaniya: yazyki I spezialnost». — 2010. — N 1. — S. 24—29.]
- [4] Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению // Вопросы фонетики и обучение произношению. — М.: МГУ, 1975. — С. 5—62. [Bernshtein C.I. Voprosy obuchenia proisnosheniu // Voprosy fonetiki I obuchenie proisnosheniu. — M.: MGU, 1975. — S. 5—62.]
- [5] Вартянян И.А. Механизмы деятельности мозга человека. Ч. 1: Нейрофизиология человека. — Л.: Наука, 1988. — С. 608—637. [Vartanian I.A. Mekhanizmy deatelnosty mosga cheloveka. Ch. 1: Neyrofisiologiya cheloveka. — L.: Nauka, 1988. — S. 608—637.]

- [6] Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М., 1958. — С. 380. [Zhinkin N.I. Mekhanizmy rechi. — M., 1958. — S. 380.]
- [7] Лиферов А.П. Интеграционные тенденции в мировом образовании // Педагогика. — 2009. — № 6. — С. 3—10. [Liferov A.P. Integrazionnie tendenzii v mirovom obrazovanii // Pedagogika. — 2009. — N 6. — S. 3—10.]
- [8] Трубецкой Н.С. Основы фонологии. — М., 1960. [Trubetskoy N.S. Osnovy fonologii. — M., 1960.]
- [9] Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект. — М.: РУДН. — С. 316. [Shustikova T.V. Russkaia foneticheskaya kultura inofona: lingvodidakticheskii aspect. — M.: RUDN. — S. 316.]
- [10] Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — М., 2007. — С. 428. [Sherba L.V. Yazykovaya sistema I rechevaya deyatelnost. — M., 2007. — S. 428.]

PHONETIC ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE DEVELOPMENT IN PERSPECTIVE: PRE-COLLEGE EDUCATION PHASE

L.V. Guirinskaya

Russian Language Department N 3
Faculty of Russian Language and Basic Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Multilingualism as a form of modern communication actualizes the problem of teaching foreign languages, linguistics stimulating for promising solutions in all aspects of manifestation of language, one of which is phonetics.

Key words: Russian as a foreign language, phonetic inofona culture, listening, listening watch, individualized instruction.

СЛЕДЫ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ВЛИЯНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И РЕЧИ

А.Э. Григорян

Кафедра общего и русского языкознания
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

Статья посвящена постановке проблемы англо-американского лингвокультурного влияния и его следам в современном русском языке, которые разделяются на показатели-процессы и показатели-единицы. Обосновывается необходимость комплексного, разностороннего, системного изучения проблемы.

Ключевые слова: лингвокультура, показатель-процесс, показатель-единица, бономен (привлекающая номинация), лингвокультурное влияние, межъязыковое взаимодействие, межкультурное взаимодействие.

При рассмотрении межъязыковых и межкультурных взаимодействий лингвисты, как правило, обращают внимание на иноязычные заимствования. Отечественное языкознание имеет давнюю традицию изучения лексических заимствований (Щерба, Крысин, Маринова и др.). То же можно сказать и о западноевропейской и американской лингвистике (Пауль, Науген, Еменау, Weinreich и мн. др.). Почти полвека назад А.А. Леонтьев предложил термин «иноязычные вкрапления», расширив таким образом поле исследования результатов межъязыковых взаимодействий [9]. Подавляющее большинство публикаций и исследований названных явлений обращены исключительно к уровню лексики и, как правило, не затрагивают более широкий спектр процессов-показателей и единиц-показателей влияния английского языка в его американском варианте на русский язык.

Вместе с тем очевидно, что взаимодействие русского и английского языков, которое Г.П. Нещименко характеризует как контактно-дистантное с большей долей дистантного [10. С. 121—151], проявляется не только на уровне лексики, но и на уровне фонетики, морфологии, словообразования, графики и синтаксиса. Примеры таких проявлений частично представлены как в научно-популярных книгах И.Б. Левонтиной «Русский со словарем», О.И. Северской «Говорим по-русски с Ольгой Северской», так и в диссертационных исследованиях И.В. Толстиковой-Маккей «Метафора в русскоязычной прессе США», Е.Е. Козловой «Заимствования как объект метаязыковой рефлексии рядовых носителей русского литературного языка», Н.А. Кубраковой «Коммуникативный гедонизм в жанре чатинтернет-коммуникации», О.Ю. Руденко «Феномен иноязычности в современных российских СМИ» и ряде других. Однако лишь в работе О.Ю. Руденко системно анализируется это явление и доказывается положение о том, что иноязычность создаваемых сегодня текстов на русском языке обнаруживает себя не только на лексическом уровне, но довольно своеобразно и на уровне словообразования. По нашему убеждению, англо-американское лингвокультурное влияние, рассматрива-

емое нами как частный случай феномена иноязычности, не ограничивается исключительно лексикой и словообразованием. Эта актуальная и активно обсуждаемая проблема современного существования русского языка может и должна быть изучена разносторонне, комплексно, системно.

В качестве иллюстрации фронтального воздействия англо-американской лингвокультуры на современный русский язык, на речь носителей русского языка приведем примеры такого влияния, структурировав иллюстрации по уровням языка с выбором наиболее показательных примеров, что позволит рассмотреть лингвистический аспект проблемы.

Фонетика

Отсутствие оглушения конечных звонких — [сад], [код]. Отмеченные особенности произношения зафиксированы в речи носителей русского языка, говорящих на иностранных языках, имеющих лингвистическое образование.

Копирование интонационных конструкций, присущих американским и британским журналистам, когда вместо понижения тона к концу высказывания тон несколько раз движется вверх-вниз, формируя «волнообразную» интонацию:

Родители готовят судебные иски к медперсоналу, а следователи выясняют, откуда был поставлен препарат и что в действительности содержалось в злополучных ампулах (www.1tv.ru/newsvideoarchive) (1).

Особенно характерны подобные интонационные конструкции для разнообъектных высказываний и высказываний, которые являются реализацией сложного предложения. Резкая перемена тона отмечается на ключевых словах. Отмеченное явление получило широкое распространение через теле- и радиоречь.

Лексика

Появление новых коннотаций у русских слов, имевших иную коннотацию на протяжении большей части XX в. Например, смена отрицательной коннотации на положительную у слов *потребитель*, *карьерист*, *буржуазия*, *буржуазный*, *буржуазно*; смена положительной коннотации на отрицательную у слов *товарищ*, *коллективизм* [4].

Расширение сочетаемости русских слов под влиянием слов английского языка — раннее заимствование *эффективный* и исконно русское слово *успешный* на современном этапе развития русского языка сочетаются с обозначениями лиц: *успешный карьерист, успешный руководитель, эффективный менеджер, эффективный глава креативной группы.*

Заимствование значения русскими словами у слов английского языка и его американского варианта: появление значения «сборник музыкальных произведений группы или артиста» у слова *альбом* под влиянием английского *album*; значения «последовательность звуков, зафиксированная на носителе информации» у слова *трек* под влиянием английского *track*; появление нового значения «повод для достижения высокой цели» у русского слова *вызов* под влиянием английского

challenge; появление нового значения «большой по площади этаж сооружения» у русского слова *уровень* под влиянием английского *level* [1].

Появление бономенов (привлекающих номинаций) для обозначения уже существующих реалий и/или актуализации их конкурентного преимущества: *креатив-бутик*, *творческое ателье*, *креативный бутик* вместо *рекламное агентство*, *директор по административно-хозяйственной части* вместо *захоз*, *офис-менеджер*, *помощник руководителя* вместо *секретарь* [3; 2].

Интенсивный приток лексических заимствований и активизация их употребления: *херитейдж*, *блейзер*, *контент*, *месседж/мессидж*, *селебрити*, *пати* и пр.

Морфология

Рост аналитизма, который частично объясняется и влиянием английского языка: *Актиль малина-клюква* вместо *малиново-клюквенный Актиль* [8. С. 210—212]. Приведенный пример объясняется буквальным переносом в систему русских товарных наименований специфики функционирования английских прилагательных, в которых родовая принадлежность не выражена формально: *pineapple juice* (ананасовый сок, английское прилагательное *pineapple* формально полностью совпадает с существительным *pineapple* — «ананас»), *orange juice*. Поскольку на товаре обычно размещается исключительно прилагательное, в русской версии оно транслируется как существительное либо вследствие псевдокомпетенции переводчика, либо как сознательный маркетинговый, брэндинговый ход, возможно, имеющий целью добиться идентификации яблочного сока с яблоком.

Появление неоморфем и их активизация в речи: заимствованный суффикс *-инг* в русском слове *электрикинг*; *-ер* — в русском слове *электричкер*; корень *-пост-*, образовавший видовую пару *постить* — *запостить*, а также *перепостить*; корень *-френд-* — *френдить*, *зафрендить*.

Синтаксис

Синтаксическая редукция: *Это зависит* (источник — It depends).

Активизация парцелляции: *Просто. Рядом. По-соседски* (слоган сети супермаркетов «Дикси»); *Стабильность. Надежность. Честь* (слоган Торгового дома «Нефто-трейд»).

Изменение порядка слов в словосочетании: «Русский Стандарт» *банк*, *Svalka/Свалка* *бокалы*, «Восточный Экспресс» *банк*. Источником является модель построения подобных словосочетаний в английском языке: *GE money bank*; *Ford motor company*.

Графика

Заимствование английских графем: *Работа&Зарплата*, *Теннис&Фитнес*, *PIANOMANIA*, *UPBAНIA*, *Сахар'ок* и пр.

Заимствование принципов графики: активизация употребления заглавных (прописных) букв — *Новая Система Контроля Подачи Топлива*; *Новый аромат для Нее*.

Приведенные выше примеры свидетельствуют, что лингвистические перспективы исследования англо-американского лингвокультурного влияния могут иметь два направления. С одной стороны, необходимо изучить процессы-индикаторы

названного межъязыкового воздействия, как, например, заимствование графем или копирование интонационных конструкций английского языка и его американского варианта в современной русской теле- и радиоречи, с другой стороны, следует подвергнуть системному анализу единицы-индикаторы. В качестве единиц-индикаторов могут быть рассмотрены слова с заимствованным значением (например, новое значение русского слова *меню* — «список функций определенного устройства, выводимых на экран этого или другого устройства», заимствованное у английского *menu*, которое в соответствии с Chambers 21st Century Dictionary имеет значение «a set of options displayed on the computer screen» — «набор опций, отображаемый на экране компьютера» [1]. Как единицы-индикаторы могут быть рассмотрены и такие привлекающие номинации (бономены), как *лечебно-диагностический центр* вместо *поликлиника*; *национальный перинатальный центр* вместо *роддом*, *родильный дом*; *комплексная стоматология* вместо *стоматология* [3; 2].

Комплексность анализа обозначенной в статье проблемы будет более полной, если этот анализ дополнить наблюдениями над зависимостью языковых изменений от культурного влияния США и Великобритании, рассмотрением тех сфер современного русского социума, в которых это влияние максимально выражено, что подводит нас к культурологическому аспекту проблемы. Продуктивным в таком анализе может оказаться применение учения Н.Я. Данилевского о культурно-историческом типе, отображенное в его книге «Россия и Европа» (модели прополки, прививки и удобрения), в соответствии с которым взаимодействие двух культурно-исторических типов развивается по одной из трех моделей. Первая модель — *прополка*, или колонизация, заключается в том, что одна культура изгнает другую с занимаемой ею территории. Так, индейская культура была изгнана колонизаторами с ее «родной» территории и загнана в резервации. Вторая модель — *прививка* — означает, что «зрелые „плоды“ культуры учреждения, формы быта и искусства переносятся на почву другой, менее зрелой культуры» [12]. Так, Петр I хотел привить европейские «плоды культуры» русскому «дичку». В книге Н.Я. Данилевского зафиксирована и третья модель взаимодействия культур — *удобрение*, — подобное воздействию питательной почвы на организм растения, в результате которого «нормы и ценности чужих культур усваиваются, но не в чистом виде, а после приспособления к новым условиям» [12]. Нам представляется, что взаимодействие двух культурно-исторических типов, а именно романо-германского, или европейского, и славянского, не может быть отнесено только к одной модели *удобрения*, поскольку в русское культурно-языковое пространство перемещаются не только положительные (протестантская рабочая этика, «кульп активного деятеля»), но и отрицательные (чрезмерный индивидуализм, «кульп удовольствий и развлечений») нормы и ценности.

Исследование слов с заимствованным значением показало, что этот процесс происходит в семантических полях, которые обслуживают сферы жизни общества, где культурное влияние США и Великобритании наиболее ощутимо, а именно: бизнес, корпоративная культура, экономика, политика, Интернет и другие СМИ,

индустрия развлечений, реклама, мода. Ситуация с лексическими заимствованиями почти идентична, но их количество существенно выше. Это объясняется экст-ралингвистически. В свое время еще В.Г. Белинский заметил, что в русское культурно-языковое пространство вошло «множество иностранных слов, потому что в русскую жизнь вошло множество иностранных понятий и идей» [Цит. по: 7. С. 117]. На наш взгляд, заимствуются не только понятия и идеи, но и национальные культурные установки и приоритеты, черты национального характера американцев и англичан, которые реализуются в коммуникативном поведении. И.А. Стернин в числе прочих называет и черты национального характера, которые, как нам думается, уже встраиваются в русское коммуникативное пространство: вежливость, обходительность; дух соревнования, борьба «всех против всех»; отсутствие интереса к другим народам и странам; патриотизм и национальная гордость; чувство национального превосходства; спортивность» [11]. Современной русской лингвокультурой заимствуются и некоторые черты американского национального характера. Это, во-первых, «позитивное мышление», которое заключается в постоянном оптимистическом настрое и демонстрации окружающим своего отличного настроения (отсюда «дежурная» улыбка американцев, так непонятная представителям русской лингвокультуры) [2. С. 50—51]. Во-вторых, это культ обложки, культ обертки и культ первого впечатления. Если в русской лингвокультуре «по одежке встречают, а по уму провожают», то у американцев и встречают, и провожают по одежке. Иными словами, предпочтение в восприятии отдается первому, сиюминутному, локальному впечатлению, а не фундаментальным качествам коммуниканта. Не случайно разработанное Джоном Гриндером (John Grinder) и Ричардом Бендлером (Richard Bandler) главное правило нейролингвистического программирования (NLP) гласит: «You'll never stand/have a chance to put a first impression» — «У вас никогда не будет второго шанса произвести первое впечатление». Американская исследовательница Линн Виссон подтверждает это: «Для американца, который не стремится судить о людях слишком фундаментально, слишком жестко, а говорить о производимом ими впечатлении больше, чем об их личных качествах, симпатичный человек — это a nice person („приятный“) (курсив наш — А.Г.)» [5. С. 34].

Говоря о современном влиянии англо-американской лингвокультуры на русскую, необходимо помнить, что русская корпоративная культура полностью ориентируется на американскую, которая у современного носителя русского языка ассоциируется с высокими стандартами ведения дел, лучшими мировыми образцами. Приведем примеры привлекающих номинаций, которые пришли на смену традиционным номинациям должностей и были заимствованы из английского языка: *помощник руководителя* (*personal assistant*), *офис-менеджер* (*office manager*) вместо привычного *секретарь*; *HR-менеджер* (*HR-manager/human resource manager*) вместо *кадровик*; *менеджер/директор по клинингу* (*cleaning manager/director*) вместо *бригадир уборщиц*, *продажаец-консультант/консультант* (*shop assistant*) вместо *продажаец*.

В этой связи нельзя не упомянуть такой лингвокультурный феномен, как языковая мода. Мы понимаем этот термин двояко: во-первых, как моду на изучение

определенного иностранного языка (английский в настоящий момент — иностранный язык номер один в России) и, во-вторых, как моду на выражение своих мыслей определенным образом и с использованием определенных средств языка. В жизненном цикле той или иной тенденции языковой моды можно, воспользовавшись теорией В.В. Вернадского, обозначить продуцентов, или производителей моды, консументов, или ее потребителей и редуцентов, или разложителей моды.

В качестве лингвокультурной единицы-индикатора влияния США и Великобритании выступает в том числе привлекающая номинация, или бономен. Появление бономенов и их обилие в русском языке начала XXI в. вызвано переносом «культы обертки, обложки и первого впечатления», с одной стороны, и «позитивного мышления», с другой стороны, в русское культурно-языковое пространство. Суть привлекающих номинаций в том, чтобы максимально броско, красиво назвать товар или услугу, для того чтобы привлечь внимание потенциального клиента, а также при помощи названия актуализировать конкурентное преимущество, если оно есть. Приведем ряд недавно собранных примеров: *индустрия чистоты* вместо *вывоз мусора*, *гастрономический дом* вместо *продовольственный магазин*, *мясной дом* вместо *мясоперерабатывающий завод*, *салон связи* вместо *магазин мобильной связи*, *автостудия* вместо *автомастерская* (под номинацией самой автомастерской размещена и привлекающая номинация услуги — *придание Имиджа Авто*, что также красноречиво свидетельствует о заимствовании принципа графики из англо-американской лингвокультуры, а именно об активизации использования заглавных букв), *галерея меха* вместо *магазин меха*, *кафе для всей семьи* вместо *кафе*, *академия детского мюзикла* вместо *детские курсы актерского мастерства*. Собранный нами материал привлекающих номинаций показал, что конкурентное преимущество они актуализируют редко, в основном лишь броско, красиво и модно называют предмет или явление действительности [2].

Итак, изучение англо-американского лингвокультурного влияния в культурологическом аспекте призвано ответить на следующие вопросы:

- в каких сферах жизни общества оно ощущается наиболее сильно (определение масштабов влияния);
- какова связь англо-американского лингвокультурного влияния с современной языковой модой (определение природы явления);
- какие языковые и речевые единицы отражают это влияние и почему (определение представленности явления на уровне единиц);
- какие языковые и речевые процессы отражают это влияние и почему (определение представленности явления на уровне процессов)?

Рассмотрение проблемы англо-американского лингвокультурного влияния было бы неполным без указания на лингвометодические перспективы, в особенности если учитывать существенно возросшую значимость такой педагогической дисциплины, как межкультурная коммуникация.

Отличительной чертой современного образования (школьного, вузовского, поствузовского) является его гуманитаризация, которая проявляется:

- в антропоцентрическом подходе, т.е. противоположности сиентизму;
- усилении роли гуманитарной составляющей учебных дисциплин [6].

В этой связи остро встает проблема культуры речи, т.е. культуры использования современного русского языка, отличительная черта которого — феномен иноязычности, частным случаем является англо-американское лингвокультурное влияние. Применительно к заимствованиям проблема может быть сформулирована так: уместно или неуместно использовать заимствования? Фактически речь идет о приемлемом для той или иной аудитории коэффициенте иноязычности, главным критерием здесь выступает *понятность* заимствования для определенной аудитории. Параметры аудитории, которые должен включать в поле зрения оратор в связи с использованием заимствований, на наш взгляд, таковы:

— возраст аудитории (не секрет, что в советских школах английскому языку учили в первую очередь, чтобы коммуникант мог рассказать на английском о своей стране и общественном строе);

— уровень образования и профиль образования (гуманитарию и экономисту из-за разницы в профиле образования будут понятны разные заимствования);

— родной язык аудитории (если аудитория иностранных учащихся представляет страну — бывшую колонию Англии, можно использовать больше заимствований, чем, например, в случае со студентами из бывшей французской колонии). Главный, по нашему мнению, принцип включения/невключения заимствования из английского языка в речь заключается в его сообразности с целью общения, включать заимствования в речь с целью «речевого щегольства» недопустимо.

Кроме того, английский язык в практике преподавания русского языка как иностранного является «языком-посредником № 1». В современном глобализирующемся мире, где уровень владения английским языком постоянно растет, он распространяется все шире и шире, английский язык как язык-посредник должен помогать взаимодействию учителя и ученика в учебном процессе. Однако стоит помнить и о наличии «ложных друзей переводчика» в английском языке, и о трудностях, связанных с «ложными друзьями переводчика» у иностранных учащихся. По нашему мнению, «ложным другом преподавателя» заимствование или иноязычное вкрапление становится тогда, когда у него есть точный русский эквивалент (*пати — вечеринка*). Преподаватель, обучая общению на русском языке, обучает русскому языку на современном этапе его развития, отличительная черта которого — обилие заимствований из английского языка, а также иноязычных вкраплений. Все они должны быть понятны как преподавателю, так и учащимся. Следовательно, знания об англо-американском лингвокультурном влиянии, умение адекватно оценивать результаты этого влияния и навык использования результатов обозначенного влияния в практике преподавания являются частью лингвистической компетенции преподавателя, которая входит в профессиограмму преподавателя русского языка как иностранного.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Пояснение к системе обозначений интонационных характеристик в приведенной фразе:
- | — речевая пауза
 - ровный тон
 - / — повышение тона
 - \ — понижение тона

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Григорян А.Э. «Американобесие» уходит? // Русская речь. — 2005. — № 1. — С. 62—69. [Grigoryan A.E. «Amerikanobesie» uходит? // Russkaya rech. — 2005. — N 1. — S. 62—69.]
- [2] Григорян А.Э. Привлекающие номинации: в погоне за впечатлением // Русский язык за рубежом. — 2013. — № 1. — С. 49—57. [Grigoryan A.E. Privlekayuschie nominatsii: v pogone za vprechatleniem // Russkiy yazyik za rubezhom. — 2013. — N 1. — S. 49—57.]
- [3] Григорян А.Э. Красивые номинации (бономены) в русском языке (общая характеристика) // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Материалы Международной научной конференции «V Кирилло-Мефодиевские чтения», 18—20 мая 2004 года. — М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2004. — С. 94—99. [Grigoryan A.E. Krasivye nominatsii (bonomenyi) v russkom yazyike (obschaya harakteristika) // Slavyanskaya kultura: istoki, traditsii, vzaimodeystvie. Materialyi Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «V Kirillo-Mefodievskie chteniya», 18—20 maya 2004 goda. — M.: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 2004. — S. 94—99.]
- [4] Григорян А.Э. Появление новых коннотаций у слов современного русского языка под влиянием иноязычных заимствований // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Материалы Международной научной конференции «VI Кирилло-Мефодиевские чтения» Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 16—18 мая 2005 года. — М., 2005. — С. 279—286. [Grigoryan A.E. Poyavlenie novyih konnotatsiy u slov sovremennoego russkogo yazyika pod vliyaniem inoyazyichnyih zaimstvovaniy // Slavyanskaya kultura: istoki, traditsii, vzaimodeystvie. Materialyi Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «VI Kirillo-Mefodievskie chteniya» Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 16—18 maya 2005 goda. — M., 2005. — S. 279—286.]
- [5] Виссон Линн. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур / Пер. с англ. — М.: Р. Валент, 2003. [Visson Linn. Russkie problemyi v angliyskoy rechi. Slova i frazyi v kontekste dvuh kultur / Per. s angl. — M.: R. Valent, 2003.]
- [6] Военная педагогика. Словарь-справочник / Под ред. О.Ю. Ефремова. — СПб., 2008. [Voennaya pedagogika. Slovar-spravochnik / Pod redaktsiey O.Yu. Efremova. — SPb., 2008.]
- [7] Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Изд. 3-е, испр. и доп. — СПб.: Златоуст, 1999. [Kostomarov V.G. Yazyikovoye vokus epohi. Iz nablyudeniy nad rechevoy praktikoy mass-media. Izdanie 3, ispr. i dop. — SPb.: Zlatoust, 1999.]
- [8] Левонтина И.Б. Русский со словарем. — М.: Азбуковник, 2010. [Levontina I.B. Russkiy so slovarem. — M.: Azbukovnik, 2010.]
- [9] Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь // Вопросы культуры речи. — Вып. VII. — М.: Наука, 1966. — С. 60—68. [Leontev A.A. Inoyazyichnyie vkrapleniya v russkuyu rech // Voprosyi kulturyi rechi. — Vyip. VII. — M.: Nauka, 1966. — S. 60—68.]
- [10] Нещименко Г.П. Заимствования как проявление культурно-языковых контактов и их функционирование в языке-реципиенте // Встречи этнических культур в зеркале языка. — М.: Наука, 2002. — С. 121—151. [Neschimenko G.P. Zaimstvovaniya kak proyavlenie kulturno-yazyikovyih kontaktov i ih funksio-nirovanie v yazyike-retsipiente // Vstrechi etnicheskikh kultur v zerkale yazyika. — M.: Nauka, 2002. — S. 121—151.]
- [11] Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. — Воронеж: Истоки, 2003. [Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. Ocherk angliyskogo kommunikativnogo povedeniya. — Voronezh: Istoki, 2003.]
- [12] URL: http://www.gumfak.ru/kult_html/lecture/lect06.shtml
- [13] URL: www.1tv.ru/newsvideoarchive

MARKS OF ENGLISH AND AMERICAN LINGUOCULTURAL INFLUENCE IN RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH

A.E. Grigoryan

Chair of General and Russian linguistics
Volgina str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article is dedicated to problem of English and American linguocultural influence and its marks in contemporary Russian language and speech divided into two groups of mark-processes and mark-units. Also, the necessity of comprehensive, complex, system study of problem is proved.

Key words: linguoculture, mark-process, mark-unit, bonomenon (attractive nomination), linguocultural influence, translingual interaction, transcultural interaction.

О ПОГТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

Н.Г. Карапетян, И.А. Пугачёв

Кафедра русского языка инженерного факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Орджоникидзе, 3, Москва, Россия, 117923

В статье рассматриваются вопросы организации обучения иностранных студентов-нефилологов профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного на начальном этапе. Обосновываются цели, содержание и учебно-методическое сопровождение профессионально-коммуникативной подготовки будущих преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап, профессиональная компетенция, методическая компетенция, лингвистическая компетенция, языковая компетенция, межкультурная компетенция.

В последние годы отмечается повышенный интерес студентов-иностранных к специкурсу «Основы методики преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе», который ведется на кафедре более сорока лет. Студентам, которые успешно прошли языковое обучение в объеме 760 аудиторных часов, предоставляется возможность получить вторую специальность — преподаватель русского языка на начальном этапе обучения в кружках и на курсах.

Общепризнанно, что обязательным условием успешной подготовки преподавателя РКИ является «определение уровня и содержания профессиональной компетенции преподавателя» [1]. Профессионально-коммуникативная компетенция будущего преподавателя РКИ складывается из следующих компонентов: методической компетенции, лингвистической компетенции, языковой компетенции, социокультурной компетенции.

Методическая подготовка преподавателя РКИ включает в себя изучение теоретических основ в области педагогики, методики, позволяющих целесообразно организовать учебный процесс. Поэтому в спецкурсе при формировании методической компетенции преподавателя РКИ важное место должно отводиться обучению будущих преподавателей РКИ практическим умениям по отбору, организации и адаптации языкового учебного материала в соответствии с потребностями и возможностями учащихся.

В современной лингвометодике понятия лингвистической и языковой компетенций еще не получили однозначной трактовки, нередко эти понятия не разграничиваются. В методических целях мы разделяем эти понятия. Лингвистическая компетенция понимается нами как теоретические знания учащегося о системе языка и предполагает владение теоретическими понятиями. Языковая компетенция — это знание языка, предполагающее владение языком. Формирование этих компетенций начинается на начальном этапе обучения и осуществляется в рам-

ках практического курса русского языка. Опыт работы показывает, что если языковая подготовка иностранных учащихся в целом соответствует общепринятым уровням владения языком (иначе студенты не смогли бы учиться на основных факультетах), то их лингвистическая компетенция сформирована недостаточно. Многие иностранные учащиеся просто не владеют необходимой лингвистической терминологией, не знают языковых правил. Но без лингвистических знаний в области преподаваемого языка они не смогут обучать своих учеников, поэтому в спецкурсе этот компонент профессиональной компетенции преподавателя РКИ является обязательным.

Межкультурная компетенция преподавателя РКИ включает:

- «знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями» [7];
- владение этноориентированной методикой, позволяющее в процессе преподавания языка и через язык передавать учащимся этнокультурные знания.

Формирование межкультурной компетенции будущих преподавателей РКИ осуществляется в процессе овладения русским языком и параллельно с ним на всех этапах обучения РКИ в вузе.

С учетом этих потребностей профессиональной деятельности преподавателей РКИ на кафедре русского языка инженерного факультета РУДН были разработаны методологические основы преподавания спецкурса «Основы методики преподавания РКИ на начальном этапе», создана учебная программа, подготовлены учебно-методические материалы для занятий, педагогической практики, текущего и итогового контроля [6]. Однако новые условия обучения (переход на программу бакалавриат-магистратура, изменение количества учебных часов, отводимых на спецкурс), а также особенности контингента и уровня подготовленности современных студентов требуют постоянной корректировки содержания спецкурса, введения новых форм и современных методов обучения.

Исходя из того, что спецкурс по методике преподавания РКИ на начальном этапе обучения имеет целью подготовить студентов-нефилологов к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателя на курсах и в кружках русского языка, определены его основные задачи:

- дать студентам базовые знания по методике преподавания русского языка как иностранного, необходимые и достаточные для педагогической деятельности в условиях зарубежных кружков и курсов по изучению русского языка;
- на материале учебной дисциплины «Основы методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе» обучения для студентов-нефилологов» совершенствовать лингвистическую, языковую, межкультурную компетенцию студентов, развивать навыки теоретического осмыслиения языкового материала, единиц функциональной грамматики;
- способствовать становлению мировоззренческих позиций будущего преподавателя русского языка как иностранного;
- формировать у студентов навыки и умения, важные для дальнейшего самообразования и самостоятельной работы с научно-методической литературой.

Решение поставленных задач, а также достижение конечной цели спецкурса в современных условиях учебного процесса в значительной степени зависит от методически оправданного использования соответствующих видов и форм работы. В результате многолетнего опыта работы был разработан принцип организации учебного процесса, при котором большинство тем программы спецкурса изучаются в системе: лекция-беседа + семинар (практическое занятие) + педагогическая практика, т.е. ввод новой информации + активизация введенного материала + решение конкретных методических задач в рамках проблематики темы [5]. Предлагаемая система занятий предполагает также использование современных интерактивных методов обучения.

Установка на практическую направленность спецкурса определяет характер лекционного занятия, которое проводится в форме беседы. Известно, что это самый эффективный способ активного вовлечения слушателей спецкурса в учебный процесс. В лекции-беседе изложение новой информации строится с опорой на языковой и речевой опыт студентов с активным привлечением к этому процессу их лингвистических знаний, способности анализировать, сопоставлять, логически мыслить. Преподаватель использует приемы, основанные на принципах проблемного обучения (разные виды вопросов, анализ фрагментов занятий и т.д.). Слушатели, продумывая ответ на вопрос, получают возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщениям, которые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, либо понять глубину и важность обсуждаемой проблемы, что, в свою очередь, повышает их интерес и степень восприятия материала. Работа в рамках лекции-беседы сопровождается целенаправленным совершенствованием коммуникативных умений студентов во всех видах речевой деятельности.

Для проведения семинарских (практических) занятий на кафедре разработаны и изданы учебные материалы для занятий по основным темам спецкурса: общие вопросы методики преподавания РКИ, фонетика, лексика, грамматика. Готовятся к изданию пособия по темам: виды речевой деятельности, урок русского языка как иностранного, рекомендации к проведению педагогической практики [1—3].

После лекции-беседы, посвященной какой-либо теме (например, «Основные этапы работы над новой лексикой» или «Планирование и организация лексической работы на уроке»), на семинарском занятии студенты работают с материалами пособия, которые направлены на закрепление, углубление и осмысливание основных положений теории и практики преподавания изучаемой проблемы.

Материал пособий представлен в виде текстов методических статей, заданий на осмысливание теоретического материала темы («Давайте обсудим...»), усвоение лингвистических и методических терминов, повторения необходимого языкового материала, а также методических задач, выполнение которых позволяет создать на уроке учебную ситуацию и найти ее практическое решение.

Учебный текст семинарского занятия представляет собой специально отобранный и доступно изложенный материал известных лингводидактических пособий и статей. Работу с текстом предваряет объяснение лингвистической и методической терминологии по данной теме. Комментированное чтение учебного методи-

ческого текста способствует более глубокому освоению и усвоению теоретического материала темы, формированию навыков работы со специальной литературой. В зависимости от общего уровня лингвистической и языковой подготовки группы чтение текста может быть предложено для самостоятельной работы.

Последетекстовые задания «Давайте обсудим...» составлены таким образом, чтобы не только проконтролировать усвоение материала, но и организовать профессиональное общение между слушателями спецкурса как будущими коллегами. Формулировка вопросов задания позволяют учащимся выразить осмыщенное отношение к проблемам, аргументировать свою точку зрения, оппонировать собеседнику. Примером могут быть вопросы-задания «Давайте обсудим...» по теме «Основные этапы работы над новой лексикой»:

Что значит «усвоить» слово?

Какие этапы работы над новой лексикой выделяют методисты?

Какие действия должен выполнить учащийся при введении новой лексики?

Каковы цели преследует преподаватель при выполнении языковых и коммуникативных упражнений на этапе закрепления новой лексики?

Как вы учили и запоминали новые слова?

Что нужно делать, чтобы учащиеся хорошо запоминали новые слова?

Раздел методических задач нацелен на то, чтобы имитировать работу будущего преподавателя как в процессе подготовки к уроку, так и при его проведении. Для этого слушателями предлагаются следующие задания.

Выполнить задания, направленные на повторение основных трудностей русской грамматики, лексики, фонетики.

Отобрать материал для фонетической или речевой зарядки перед конкретным уроком.

Подобрать правильный способ презентации новой лексики.

Продумать способы объяснения нового языкового материала с учетом национальных (или возрастных) особенностей учащихся.

Проанализировать упражнение, найти ответы на следующие вопросы: С какой целью предлагается это упражнение? Какой материал отрабатывается в упражнении? Какая стадия формирования языкового навыка отрабатывается в упражнении? Является ли предлагаемое задание адекватным поставленной задаче?

Сформулировать задания к предлагаемым упражнениям и заданиям для учащихся.

Прокомментировать таблицу употребления языковых форм, составить задания для работы с материалом таблицы.

Познакомиться с фрагментом учебного материала пособия для начального этапа обучения: определить языковое содержание конкретного урока, способы введения, (закрепления) речевых образцов.

Составить план-конспект фрагмента урока по определенной теме.

«Учебные материалы для занятий по основным темам спецкурса» включают в себя также контрольные тестовые задания по каждой теме, словарь методических терминов и список основной и дополнительной литературы.

На практических занятиях спецкурса большой популярностью пользуются уроки деловой игры, в ходе которых студенты демонстрируют подготовленные

самостоятельно фрагменты уроков или внеаудиторных мероприятий. Традиционно будущие преподаватели проводят открытый тематический урок-викторину «Знаешь ли ты Москву?» и уроки-презентации «Любимый уголок Москвы» для студентов 1 курса. На таких уроках слушатели спецкурса готовятся к педагогической практике в условиях, максимально приближенных к реальному учебному процессу.

Как показывают результаты педагогической практики и итоговый контроль, предлагаемая система подготовки преподавателей РКИ в рамках спецкурса «Основы методики преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе» способствует формированию у иностранных студентов естественных и технических специальностей РУДН базовых составляющих профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в кружках и на курсах: методической компетенции, лингвистической компетенции, языковой и межкультурной компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Карапетян Н.Г., Пугачёв И.А.* Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: Учебные материалы по основным темам спецкурса. Общие вопросы методики. Фонетика. Для студентов-иностранных IV—V курсов нефилологических специальностей. — М.: РУДН, 2012. [*Karapetjan N.G., Pugachev I.A.* Obuchenie osnovam metodiki prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo studentov-nefilologov: Uchebnye materialy po osnovnym temam speckursa. Obshhie voprosy metodiki. Fonetika. Dlya studentov-inostrancev IV—V kursov nefilologicheskikh special'nostej. — M.: RUDN, 2012.]
- [2] *Карапетян Н.Г., Пугачёв И.А.* Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: Учебные материалы по основным темам спецкурса. Лексика. Для студентов-иностранных IV—V курсов нефилологических специальностей. — М.: РУДН, 2012. [*Karapetjan N.G., Pugachev I.A.* Obuchenie osnovam metodiki prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo studentov-nefilologov: Uchebnye materialy po osnovnym temam speckursa. Leksika. Dlya studentov-inostrancev IV—V kursov nefilologicheskikh special'nostej. — M.: RUDN, 2012.]
- [3] *Карапетян Н.Г., Пугачёв И.А., Скяева Е.В.* Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: Учебные материалы по основным темам спецкурса. Грамматика. Для студентов-иностранных IV—V курсов нефилологических специальностей. — М.: РУДН, 2013. [*Karapetjan N.G., Pugachev I.A., Skjaeva E.V.* Obuchenie osnovam metodiki prepodavaniya russkogo jazyka kak inostrannogo studentov-nefilologov: Uchebnye materialy po osnovnym temam speckursa. Grammatika. Dlya studentov-inostrancev IV—V kursov nefilologicheskikh special'nostej. — M.: RUDN, 2013.]
- [4] *Лобанова Н.А., Донченко Г.В.* Некоторые проблемы профессиональной компетенции преподавателя русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Доклады советской делегации на VI Конгрессе МАПРЯЛ. — М., 1986. — С. 181—190. [*Lobanova N.A., Donchenko G.V.* Nekotorye problemy professional'noj kompetencii prepodavatelja russkogo jazyka // Nauchnye tradicii i novye napravlenija v prepodavaniyu russkogo jazyka i literatury. Doklady sovetskoj delegacii na VI Kongresse MAPRJaL. — M., 1986. — S. 181—190.]
- [5] *Мотина Е.И., Фёдорова Е.Л.* Методические рекомендации к проведению спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного студента-нефилологам». —

- М.: РУДН, 1987. [Motina E.I., Fedorova E.L. Metodicheskie rekomendacii k provedeniju speckursa «Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo studenta-nefilologam». — М.: RUDN, 1987.]
- [6] Программа спецкурса «Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения» для студентов-нефилологов. — М.: РУДН, 1982. [Programma speckursa «Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo na nachal'nom jetape obuchenija» dlja studentov-nefilologov. — M.: RUDN, 1982.]
- [7] Юрков Е.Е., Московкин Л.В. Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык — речь — специальность: Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». Ч. 1. — М.: РУДН, 2005. — С. 420—427. [Jurkov E.E., Moskovkin L.V. Kommunikativnaja kompetencija: struktura, sootnoshenie komponentov, problemy formirovaniya // Professional'no-pedagogicheskie tradicii v prepodavaniii russkogo jazyka kak inostrannogo. Jazyk — rech' — special'nost': Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Motinskie chtenija». Ch. 1. — M.: RUDN, 2005. — S. 420—427.]

ABOUT STUDIN OF FOREIGN STUDENTS NOT PHILOLOGISTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER ON RUSSIAN COURSES ABROAD

N.G. Karapetyan, I.A. Pugachev

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

This article answers the questions of the organization of training of foreign students not philologists of professional activity of the teacher of Russian as foreign at the initial stage are considered. The purposes, the contents and educational and methodical maintenance of professional and communicative training of future teachers of Russian as foreign locate.

Key words: Russian as foreign, initial stage, professional competence, methodical competence, linguistic competence, language competence, cross-cultural competence.

О НЕКОТОРЫХ КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СТРАН АРАБСКОГО ВОСТОКА, КИТАЯ И ВЬЕТНАМА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Т.Г. Колосова

Кафедра русского языка для иностранных граждан
Московский автомобильно-дорожный институт
Ленинградский проспект, 64, Москва, Россия, 125829

В статье исследуются вопросы необходимости межкультурной коммуникации между студентами-иностранцами, обучающимися на подготовительных факультетах российских вузов, и преподавателями русского языка как иностранного. Рассматриваются отдельные культурные особенности представителей таких государств, как Китай, Вьетнам и страны Арабского Востока. Делается вывод о том, что успешная межкультурная коммуникация и знание преподавателем обычаяв и традиций студентов, обучающихся на подготовительных факультетах, будут способствовать более активной адаптации иностранных учащихся к жизни в стране изучаемого языка.

Ключевые слова: адаптация, этнокультурные стереотипы, умеренный, симпатизировать, косвенный, интровертный, эгоцентричный, этноцентричный, законодательство, фольклор, обязательства, достоинство, санкционированный, чиновничья должность, коллективистские традиции, любознательность, межкультурная коммуникация, этнопсихологический склад.

Для подготовительных факультетов российских вузов характерно присутствие в значительном количестве в учебной группе иностранных студентов — представителей таких этносов, как китайский, вьетнамский и арабский. На этапе довузовской подготовки одновременно с обучением студентов происходит целенаправленная их адаптация к российской системе образования и новой социальной среде [2]. В начале обучения преподаватель может столкнуться с проблемой совместимости при наличии в группе представителей различных этносов, а также своей осведомленности относительно культурных и психологических особенностей представителей той или иной страны. Учитывая данную ситуацию, считаем необходимым внимательно рассмотреть психологические и культурные особенности представителей названных этносов.

Арабские страны являются одной из самых устойчивых цивилизаций в мире. На протяжении всей своей истории их психологический склад оставался практически неизменным. Их культура послужила основой развития многих стран Азии и Европы, а научные достижения являлись двигателем прогресса многих цивилизаций. Алгебра, геометрия, астрономия имеют именно арабские корни [1].

Согласно имеющим место и по сей день этнокультурным стереотипам в отношении арабской нации, многие ее представители склонны к религиозному фанатизму. Однако более образованная часть арабов умерена в своих религиозных чувствах, хотя и достаточно бережно относится к своей религии и, насколько это возможно, строго придерживается всех ее правил. Кроме того, арабы проявляют большое уважение и к остальным конфессиям, религиозным убеждениям других людей.

Арабы относятся к интровертному мыслительному типу, по классификации К.Г. Юнга. Они находятся под решающим влиянием идей, которые вытекают, од-

нако, не из субъективно данного, а из субъективной основы. Этим объясняется религиозность представителей исламских стран, которая культивировалась долгое время в пределах определенной этнической общности, а ее идея все глубже проникала в коллективное бессознательное масс.

Для арабов также характерны деловитость и предприимчивость, но одновременно честность и порядочность в отношении людей, которым они симпатизируют. Арабы нетерпимы к любой форме принуждения, хотя стремятся скрыть внешние проявления этого чувства. Однако они охотнее поддаются какому-либо принуждению, если оно не носит прямого характера, а достигается косвенным воздействием на них.

Таким образом, в процессе обучения необходимо пытаться заинтересовать арабов изучением того или иного явления русского языка, а не заставлять их заниматься тем или иным видом деятельности в случае, если заметен спад интереса к последнему.

Многое из вышеперечисленного можно отнести и к представителям других (неарабских) этносов, выходцам из стран, основной религией которых также является ислам. Здесь будет уместно использовать термин «арабо-мусульманский тип культуры» [3], ключевым фактором формирования которого является мусульманство. В связи с этим, исследуя этническую психологию арабских студентов, можно проследить схожесть их психологического склада с психологией студентов из таких стран, как Чад, Бангладеш, Пакистан и некоторых других.

Большинство представителей этносов — выходцев из Китая и Вьетнама можно также отнести к интровертному типу наций. Для них характерна устремленность к внутреннему миру человека. Подтверждение обращенности в себя можно найти в конфуцианстве и буддизме, где большое внимание уделяется духовному саморазвитию. Для представителей этих наций характерна ориентация на внутренние личностные факторы. В оценке людей они руководствуются впечатлениями, оказываемыми на них объектом. Они держатся в стороне от внешних событий, не включаясь в них, сохраняя своего рода нейтралитет относительно всего, что не принадлежит их этнической общности. Не удивительно, что часто их психологическая установка расценивается как эгоцентрическая и этноцентрическая, однако такое отношение отражает обычное пристрастие западного мира.

Наиболее устойчивым элементом этнической психологии китайцев являются ценностные ориентации, в особенности те, которые касаются всего китайского в их сознании. Все китайские институты, формы материальной и духовной культуры обладают для них исключительной значимостью не только как китайское явление, но и как измерители ценностей других культур и цивилизаций. Это в известной мере объясняется тем, что представители китайского этноса на протяжении длительного этногенеза были склонны рассматривать ценности другого народа сквозь призму собственных и отрицать их, если они не совпадали.

Законодательство китайцев построено на нравственных принципах, а мораль зачастую основывается на священных книгах предков. Исследуя фольклор и обычаи, многие ученые приходят к выводу о том, что для китайцев характерно органическое строение психики, обусловливающее активное проявление фантазии (достаточно вспомнить драконов и чудовищ, рисунки с тщательно выписанными

едва различимыми неправильными образами, зрительное наслаждение бесформенным хаосом садов, архитектурное стремление к гигантизму). Так или иначе, за этой нацией остается слава прилежания, чувственной остроты восприятия, тонкой искусности в тысяче полезных вещей. Задолго до европейцев китайцы узнали фарфор и порох, шелк и свинец, научились строить мосты и плавать по морю [1].

Ответственность в понимании китайцев связана с определенным положением человека в социальной группе и многими обязательствами перед ней. Для каждого китайца огромное значение имеет его репутация, его «лицо». Слово «лицо» означает достоинство и престиж китайца.

«Лицо» теряется или приобретается посредством действий. Забота о сохранении «лица» любыми средствами чрезвычайно характерна для общественно санкционированных норм поведения китайцев. Можно кардинальным образом изменить свое отношение к тому или иному явлению, но нельзя прямо и откровенно признать, что прежнее отношение к нему было ошибочным. «Лицо» является постоянным фактором, регулирующим поведение китайцев в общении друг с другом.

Потерять «лицо», однако, китаец может, нарушив нормативные стереотипы поведения (в верbalном и неверbalном плане) между родителями и детьми, старшими и младшими, а также между студентом и преподавателем.

Данный фактор необходимо принимать во внимание, работая с китайскими студентами в процессе изучения русского языка как иностранного. Не следует в присутствии всей учебной группы акцентировать, подчеркивать ошибки, недочеты, допущенные китайским студентом. Представляется более оптимальным указать на ту или иную оплошность в отсутствии других студентов, при этом стараясь не задеть чувств учащегося.

Говоря о вьетнамцах, следует иметь в виду, что развитие их психологического склада происходило на протяжении веков в условиях постоянных контактов с представителями самых разных национальных культур. Например, в течение многих веков государственным языком во Вьетнаме являлся китайский, знание которого было необходимо для сдачи экзаменов на любую чиновничью должность.

Национальные особенности вьетнамцев сформировались под воздействием многих факторов. Так, например, постоянная борьба с различными стихийными бедствиями (тайфуны, наводнения, засухи), необходимость регулярно ремонтировать или создавать заново ирригационные системы для защиты рисовых полей, восстанавливать или строить новые дамбы вдоль рек — все это сформировало у вьетнамцев коллективистские традиции, которые и сегодня, несмотря на модернизацию всех сторон экономической и общественной жизни, по-прежнему сохраняются и играют заметную роль в их повседневных делах.

Исторические особенности развития страны, специфические условия жизни сформировали у вьетнамцев патриотизм, стойкость, выносливость, трудолюбие, целеустремленность и практичность в повседневной жизни. Постоянная борьба с трудностями развила у вьетнамского народа дисциплинированность и здравый смысл, привела к тому, что вьетнамцы даже в самых критических ситуациях сохраняют самообладание.

Как и большинство представителей восточной культуры, вьетнамцы обладают такими качествами, как своего рода артистичность, церемонность и дипломатич-

ность в общении с людьми, особенно с иностранцами. В их характере уживаются красноречие и сдержанность, невозмутимость и эмоциональность. При общении с вьетнамцем иностранец сталкивается с патриархальной медлительностью и одновременно с откровенной любознательностью, с ярко выраженной любовью к национальным культурным ценностям и готовностью познакомиться с жизнью других народов. Они с интересом воспринимают новые идеи, оставаясь при этом на своих национальных позициях.

Следует быть готовым к тому, что вьетнамские студенты будут задавать многочисленные вопросы, связанные с жизнью, бытом, культурными традициями России, местами, которые преподаватель посоветовал бы посетить. С другой стороны, вьетнамцы охотно рассказывают о своей стране, таким образом, в общении с представителями вьетнамского этноса в одной из наиболее полных форм проявляется процесс межкультурной коммуникации.

В качестве вывода можно выделить необходимость наличия у преподавателя русского языка как иностранного сведений этнопсихологического и этнокультурного характера, а также владение им основами межкультурной коммуникации, что, несомненно, будет положительно влиять на микроклимат в коллективе (в данном случае в учебной группе).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Баронин А.С. Этническая психология. — Киев: Тандем, 2000. — С. 156; 148 [Baronin A.S. Atnicheskaya psihologiya. — Kiev: Tandem, 2000. — S. 156; 148.]
- [2] Ременцов А.Н. Международное образование в начале XXI века: Сб. науч. трудов Московского автомобильно-дорожного университета. Ч. 1. — М.: МАДИ (ГТУ), 2005. — С. 14. [Rementsov A.N. Mezhdunarodnoeobrazovanie v nachale XXI veka: Sb. nauch. trudov Moskovskogo avtomobil'no-dorozhnogo universiteta. Ch. 1. — M.: MADI (GTU), 2005. — S. 14.]
- [3] Шиширова Н.В. и др. Культурология. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — С. 161. [Shishova N.V. i dr. Kul'turologiya. — Rostov n/D: Feniks, 2001. — S. 161.]

CONCERNING SOME CULTURAL PECULIARITIES OF REPRESENTATIVES OF ARAB EAST COUNTRIES, CHINA AND VIETNAM IN THE CONTEXT OF TEACHER'S INTERCULTURAL COMPETENCE FORMING

Kolosova T.G.

Department of Russian language
Moscow Automobile and Road Construction
State Technical University (MADI)
Leningradskiy av., 64, Moscow, Russia, 125319

The article is devoted to the research of problems connected with intercultural communication between foreign students learning at preparatory faculties of Russian higher educational establishments and teachers of Russian as a foreign language. Some cultural peculiarities of China, Vietnam and Arab East representatives are being examined. Conclusion is made that successful intercultural communication and teacher's knowledge of students' (getting education at preparatory faculty) customs and traditions will lead to more active adaptation of foreign learners to life in the country the language of which they are studying.

Key words: adaptation, ethnocultural stereotypes, moderate, sympathize with, indirect, introvert, egocentric, ethnocentric, legislation, folklore, obligations, dignity, sanctioned, official post, collectivist traditions, inquisitiveness, intercultural communication, ethnopsychological mentality.

**РОЛЬ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«Я ОТКРЫВАЮ МИР» В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ
(I сертификационный уровень,
медицинско-биологический профиль)**

А.И. Лахаева, О.А. Чердынцева

Кафедра русского языка № 2
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 8, Москва, Россия, 117198

В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных навыков при обучении научному стилю речи иностранных студентов-медиков на примере проведения учебно-научной конференции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, научный стиль речи, конференция, лекция, пособие, упражнения, трудности.

Как известно, подготовительный факультет — это базовый факультет, обеспечивающий весь последующий процесс приобретения знаний по русскому языку как иностранному. Одной из основных задач предвузовской подготовки иностранных учащихся является формирование у студентов-иностранцев коммуникативной речевой компетенции на уровне, обеспечивающем возможность осуществлять учебно-познавательную деятельность на неродном языке.

Коммуникативная компетенция — это мера включенности человека в коммуникативную деятельность. Осуществление формирования коммуникативной компетенции с ее основными компонентами позволяет преподавателю строить учебный процесс на культурологической основе, развивая культуру общения и профессиональную компетенцию у будущих врачей [1].

Профессионально-коммуникативная компетенция студентов-медиков представляет собой совокупность поэтапно сформированных в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку теоретических знаний, коммуникативных навыков и умений и их реализация при решении задач общения в учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Иначе говоря, вместе с комплексом специальных знаний каждый специалист-профессионал, получающий высшее образование, должен освоить определенный минимум знаний, умений и навыков по научному стилю речи и языку своей специальности.

Основная цель преподавания русского языка в российских вузах состоит в том, чтобы обеспечить участие иностранных студентов в учебном процессе, подготовить их к слушанию лекций, чтению специальной литературы, устному общению в профессиональной сфере. Поскольку русский язык является для иностранных студентов средством получения специальности, занятия по русскому языку должны отличаться ярко выраженной профессиональной направленностью на всех этапах обучения.

Как известно, на подготовительных факультетах преподавателями русского языка решаются большие и сложные задачи, связанные с подготовкой иностран-

ных студентов к занятиям на первых курсах вузов. Закончив подготовительный факультет, студенты-иностранцы обучаются совместно со студентами — носителями языка на основе единых планов, требований и программ. Отмечено, что студенты-иностранцы имеют необходимый словарный запас, но плохо воспринимают русскую речь на слух и поэтому недостаточно хорошо понимают содержание лекций по специальным дисциплинам, не умеют отделять главное от второстепенного, удерживать в памяти главное, определять смысловой центр фразы, фиксировать информацию в краткой, свернутой форме. Следовательно, для успешного овладения специальностью студенты должны иметь высокий уровень навыков восприятия иноязычной речи.

Обучаясь на медицинском факультете, студенты-иностранцы сталкиваются на лекциях с большим числом незнакомых слов и понятий, не встречавшихся в их предшествующем речевом опыте, и те слова, которые не представляют трудностей для носителей языка, требуют у них некоторого времени для осмыслиения.

Обучение студентов-медиков имеет ряд отличительных особенностей. Это связано прежде всего с тем, что курс медицины (в отличие от курса биологии, физики, химии и других базовых дисциплин) в средней школе отсутствует, и студент сталкивается не только с необходимостью восприятия текстов на иностранном языке, но и с совершенно новой информацией и системой терминов. Медицинская терминология в настоящее время представляет собой одну из самых обширных и сложных в понятийном отношении систем терминов. Большое количество профессиональной медицинской лексики является серьезным барьером для будущих медиков на пути овладения языком специальности. Усвоение иностранными студентами терминологической лексики значительно облегчит последующее восприятие лекций по специальности, позволит снять многие проблемы первой клинической практики и подготовить студентов к устному общению с больным.

Уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции учащихся в области научного стиля речи как результат комплексной и аспектной работы ясно виден при проведении студенческой конференции «Я открываю мир», завершающей обучение на предвузовском этапе.

В течение двух месяцев все студенты готовят выступления. Темы и содержание докладов разнообразны и отражают интерес самих студентов к той или иной научной проблематике (современные методы диагностики и лечения заболеваний, медицинское оборудование, новейшие достижения в области медицины). Использование Интернета во время сбора материала позволяет успешно сочетать классическое учебное содержание и современные научные данные. Затем студенты выступают на занятиях перед преподавателем и другими студентами, сопровождая устное выступление мультимедийной презентацией.

После этого преподаватель отбирает несколько наиболее интересных докладов для дальнейшего участия в учебно-научной конференции, в которой принимают участие все студенты кафедры русского языка № 2. На конференции после каждого выступления слушающие задают вопросы, обсуждение идет активно в режиме живого общения. На ней присутствует от 80 до 100 студентов, а также будущих магистров, ординаторов и аспирантов, из которых 25—30 участников выступают

с докладами [2]. Конференция проводится ежегодно с целью подготовить студентов к дальнейшему обучению на основном факультете.

В Российском университете дружбы народов на кафедре русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин в рамках учебно-научной практической конференции «Я открываю мир» ежегодно публикуется пособие «Я открываю мир» на базе докладов, сделанных на предыдущих конференциях. Это пособие отвечает предъявляемым требованиям, нормативам по обучению русского языка как иностранного на предвузовском этапе на первом сертификационном уровне.

Учебное пособие «Я открываю мир» представляет собой новый жанр учебно-методической литературы, так как в нем содержатся тексты докладов, подготовленных студентами для учебно-научной конференции и серии заданий, написанных преподавателями к каждому из текстов. Чем интереснее представленный в пособии текст, тем он более значим и информативен. Вследствие этого именно профессионально ориентированное содержание текста и явный интерес будущих врачей к данной тематике заставляет студента говорить на основе текста. Тексты, интересные по своему характеру и содержанию, вызывают у студентов активную эмоциональную реакцию, а также желание высказать свое мнение и доказать свою точку зрения. Подобный материал также стимулирует активную умственную деятельность обучаемых, а языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения [1].

В пособии помимо самих текстов студентам предлагаются упражнения на усвоение новой информации, развивающие когнитивные навыки и познавательную активность учащихся [3]. Их можно сгруппировать следующим образом.

1. Задания, направленные на развитие механизма вероятностного прогнозирования и механизма эквивалентных замен.

Замените данные словосочетания синонимичными. Используйте отглагольные существительные, обозначающие процессы.

Модель: *организм защищается от инфекций — защита организма от инфекций; вырабатывается серотонин — выработка серотонина.*

Замените конструкции со значением условия синонимичными.

Модель: *При нарушении работы печени мозг повреждается токсинами.*

Когда нарушается работа печени, мозг повреждается токсинами.

Замените пассивные конструкции активными.

Модель: *Содержание питательных веществ в крови регулируется печенью.*

Печень регулирует содержание питательных веществ в крови.

Замените активные причастия конструкциями со словом «который».

Модель: *Основная причина, приводящая к нарушению баланса, — это человеческий фактор.*

Основная причина, которая приводит к нарушению баланса — это человеческий фактор [3].

2. Задания, направленные на развитие коммуникативно-познавательной потребности.

Передайте главное содержание теста двумя-тремя предложениями.

Что вы можете добавить к информации, содержащейся в данном тексте?

3. Вопросно-ответные упражнения.

Каковы симптомы микседемы?

4. Задания, направленные на развитие речевых навыков:

Рассказ текста по составленному плану.

Таким образом, представленные выше примеры лексико-грамматических заданий помогают учащимся эффективно использовать материал при работе с текстом, составлении планов к тексту, при передаче информативного содержания текста, построении собственной аргументации по той или иной проблеме.

Учебно-научная конференция, для которой были написаны тексты, используемые в учебном пособии «Я открываю мир», способствует формированию и закреплению навыков, необходимых для успешного участия будущих студентов-медиков в учебно-научной конференции, повышает общий профессиональный уровень будущих врачей и развивает профессионально-коммуникативную компетенцию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: Дисс. ... канд. пед. наук. — Саратов, 2005. [Baryshnikova S.N. Formirovanie Kommunikativnoj kompetencii v sisteme obuchenija inoazychnoj rechevoj dejatelnosti studentov medicinskikh vuzov: Diss. kand. ped. nauk. — Saratov, 2005.]
- [2] Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход. — М., РУДН, 2010. [Shustikova T.V. Komplektnost' I aspektnost' v prepodavaniii russkogo jazyka kak inostrannogo: kompetentnostnyi podhod. — M., RUDN, 2010.]
- [3] Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Карпова Ю.В., Страхова А.В., Султанова А.М., Усачёва Г.А., Хамгокова Н.Ж. Я открываю мир: Учебное пособие по русскому языку как иностранному. Ч. 1. — М.: РУДН, 2012. [Shustikova T.V., Voronkova I.A., Karpova U.V., Strahova A.V., Sultanova A.M., Usacheva G.A., Hamgokova N.Zh. Ya otkrivaю mir: Uchebnoe posobie po russkomu jazyku kak inostrannomu. Ch. 1. — M.: RUDN, 2012.]

ROLE OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC CONFERENCE «I OPEN THE WORLD» IN FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE WITHIN THE FRAMEWORK OF SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH (certificate level I, medical and biological profile)

A.I. Lakhayeva, O.A. Cherdynseva

Department of Russian language № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article deals with the actual problem of forming communicative skills while teaching foreign medical students the scientific speech style using the example of the educational scientific conference.

Key words: communicative competence, scientific speech style, conference, lecture, tutorial, exercises, difficulties.

УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СИНИМИИ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ-ТАДЖИКОВ

С.М. Морозова

Кафедра русского языка
Московская государственная академия водного транспорта
Новоданиловская наб., д. 2, корп. 1, Москва, Россия, 117105

В данной статье рассматривается одноуровневая и разноуровневая синонимика субстантивных словосочетаний и дается его сопоставительный анализ на основе двух языков с целью преподавания русского языка как неродного в аудитории студентов-таджиков.

Ключевые слова: грамматика, синтаксическая синонимия, одноуровневая и разноуровневая синонимия субстантивных словосочетаний, изафетная конструкция, порядок слов, трудности изучения, формирование навыков, коррекция сформулированных навыков.

Для развития русской речи студентов-иностранцев немалое значение имеет систематическая и последовательная работа над совершенствованием синтаксического строя речи, предполагающая изучение синонимических конструкций. Обучение студентов вариативности иноязычной речи представляет актуальную лингводидактическую проблему, так как в практике преподавания преобладает преимущественно овладение моноструктурным иноязычным дискурсом, речевыми иноязычными умениями, для которых характерно синтаксическое однообразие.

Специфика синтаксиса того или иного языка может быть выявлена только при его сопоставлении с другими языками.

Известно, что в процессе овладения иностранным языком учащийся (сознательно или неосознанно) обращается к системе родного языка, к тем языковым категориям, посредством которых в его сознании отражается объективная действительность. Если в учебном процессе системно учитывать результаты сопоставительного анализа единиц родного и изучаемого языков, родной язык из «неизбежного и беспощадного конкурента иностранного языка» становится опорой усвоения значений его структур [1].

В данной статье мы рассмотрим синтаксические синонимы только одного из наиболее представительных типов словосочетаний современного русского языка — субстантивных словосочетаний, состоящих из двух или нескольких синтаксически связанных между собой слов, объединяющихся вокруг ведущего члена именной группы — имени существительного, в сопоставлении с аналогичными конструкциями таджикского языка на разных уровнях синтаксиса, что имеет немаловажное значение для практики преподавания русского языка нерусским.

Одноуровневая синонимия — одна из самых обширных разновидностей синонимических конструкций современного русского языка. Очевидно, этот вид синтаксической синонимии вызовет большие затруднения у учащегося-таджика.

Здесь очень важно иметь в виду, что русский и таджикский языки принадлежат к разным группам единой индоевропейской семьи языков и, соответственно,

при некоторых элементах сходства имеют значительные расхождения в грамматическом строе. Так, русский язык, исходя из существующих в современном языкоизнании принципов классификации языков по их структурным типам, ученые относят к языкам с синтетическим строем, т.е. к числу таких языков, где отношения между словами выражаются с помощью форм самих слов; таджикский язык — к числу языков аналитического строя, т.е. к таким языкам, где отношения между словами выражаются в основном посредством служебных слов и порядка слов в словосочетании и предложении.

Различный строй двух языков обуславливает и различие синтаксических конструкций. Наиболее ярко это различие выявляется при сопоставлении синонимических словосочетаний русского языка с их таджикскими эквивалентами.

В плане сопоставления очень важно то, что в русском языке зависимое слово в указанных синонимических конструкциях представляет собой либо согласованное, либо несогласованное определение. В таджикском языке, где, как известно, нет ни категории рода, ни флексивно выраженных падежей, подобные синонимические параллели отсутствуют. На таджикский язык анализируемые синонимы будут передаваться изафетной конструкцией, которая в иранских языках является универсальным типом атрибутивной связи. Она основана на примыкании и характеризуется отсутствием формальных морфологических показателей.

Необходимо также иметь в виду, что граница между классом существительных и классом прилагательных в таджикском языке очень неустойчива. Это отчасти объясняется тем, что для аналитических языков, к числу которых относится и таджикский, характерна нечеткая дифференциация частей речи. Другими словами, таджикскому языку свойственно явление конверсии, при котором переход слова из одной части речи в другую происходит так, что назывная форма слова одной части речи (или его основа) используется без всякого материального изменения в качестве представителя другой части речи. Применительно к нашему конкретному случаю — это использование имени существительного в роли относительного прилагательного. Отсюда и возможность перевода большинства рассматриваемых синонимических конструкций русского языка на таджикский язык одним словосочетанием, например: *красота человека — человеческая красота / зебогии одам; вода реки — речная вода / оби дарье*. При этом ясно, какие большие трудности возникают перед учащимся-таджиком при усвоении синонимии словосочетаний с относительными прилагательными и сочетаний существительных в косвенных падежах без предлога.

При обучении русскому языку учащихся-таджиков необходимо особо обратить их внимание на различие стилистической роли данной группы синонимов, их синтагматических возможностей, а также на способ связи предложений с помощью синтаксических единиц синтаксиса, поскольку он совершенно не характерен для таджикского языка. Более гибкая структура одноуровневых синонимов русского языка может стать причиной интерференции родного языка в процессе построения связного высказывания.

Серьезные трудности возникают также в порядке следования компонентов словосочетания. Для русского языка характерна дистаксия, в таджикском языке

порядок слов более фиксирован. Здесь немаловажным является тот факт, что определение в таджикском языке, в отличие от русского, какой бы частью речи оно ни выражалось, постпозитивно определяемому слову, хотя известен и обратный, синтаксически обусловленный порядок. Поэтому учащиеся-таджики испытывают немалые трудности при изучении позиции определения в конструкции с относительным прилагательным.

Широко распространены в современном русском языке синонимичные предложные и беспредложные субстантивные словосочетания. В таджикском языке, где фактически отсутствует флексивное словоизменение, предлоги наряду с изафетом являются одним из основных средств выражения синтаксических связей и отношений имен в словосочетании. По своим синтаксическим функциям они соответствуют русским предлогам. Все это создает благоприятную почву для практики обучения. Однако в силу разносистемности рассматриваемые синтаксические синонимы имеют и существенные отличия.

1. Значение и употребление русских предлогов во многом зависит от формы имени, падежа, т.е. морфологического фактора. В таджикском языке предложные конструкции не связаны с формой имени и могут рассматриваться только с точки зрения области употребления тех или иных предлогов, характера тех отношений, которые выражает предлог в синтаксическом плане.

2. Количество первообразных предлогов русского языка более чем втрое превышает количество таких же предлогов в таджикском языке. Таким образом, средств выражения тех или иных лексических значений, передаваемых с помощью первообразных предлогов в русском языке, гораздо больше, чем в таджикском. Названные различия накладывают отпечаток на формальное выражение синтаксических синонимов в двух языках.

Разными способами выражения одной и той же мысли в современном русском языке являются субстантивные словосочетания и синонимичные им придаточные предложения. Подобная синонимика является одной из важных частей синтаксической синонимии и таджикского языка. В обоих языках в зависимости от выражаемых синтаксических отношений отмечается синонимика субстантивного словосочетания и присубстантивно-определительной конструкции, синонимика субстантивного словосочетания с изъяснительными отношениями и придаточного изъяснительного, субстантивного словосочетания с обстоятельственными отношениями и придаточных обстоятельственных. В результате образуются разноуровневые синонимические ряды, где доминантой служит словосочетание, выражающее типовое значение минимальными языковыми средствами, например: *московский писатель — писатель из Москвы — писатель, живущий (работающий) в Москве — писатель, который живет (работает) в Москве*. В таджикском языке также возможно построение подобных синонимических рядов, но для них характерно отсутствие одного из членов синонимического ряда — словосочетания (причины его отсутствия были рассмотрены выше), например: *нависанда аз Москва — нависандан дар Москва зиндаги кунанда — нависандае, ки дар Москва зиндаги меқунад*.

В таджикском языке в отличие от русского присубстантивно-определительные конструкции чаще встречаются в книжном стиле, а синонимичные им при-

частные словосочетания характерны для разговорной речи, что необходимо учитывать при обучении данной категории учащихся.

Подчинение предложений в таджикском языке, как и в русском, производится обычно посредством подчинительных союзов. В большинстве случаев русским подчинительным союзам соответствует в таджикском языке союз «ки», обладающий очень широким подчинительным значением. Поэтому с помощью союза «ки» может быть осуществлено подчинение следующих типов придаточных предложений: изъяснительных, определительных, временных, цели, причины, следствия. Рассматриваемый союз указывает лишь на то, что предложение, следующее за ним, является зависимым, подчиненным. Характер же этого подчинения и самый тип придаточного предложения определяется контекстом, т.е. содержанием главного и придаточного предложений, или семантикой того слова (глагола или имени), к которым он непосредственно примыкает. В связи со сказанным в речи учащихся-таджиков может наблюдаться явление интерференции — все виды придаточных предложений они могут соединять при помощи какого-либо одного союза.

Таким образом, наличие вариативности синтаксических средств в таджикском и русском языках создает почву для необходимого учета родного языка студентов при изучении русского.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гальперин П.Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. — М., 1972. [Galperin P.Ya. Yazykovoye soznanie kak osnova formirovaniya rechi na inostrannom yazyke // Upravlenie poznavatelnoj deyatel'nosti uchashchixsya. — M., 1972.]
- [2] Смолянинова У.Н. Словосочетание в теоретическом и методическом аспектах. — Л., 1990. [Smol'yaninova U.N. Slovosochetanie v teoretycheskom i metodicheskem aspektakh. — L., 1990.]
- [3] Столярова Л.П. Субстантивная конструкция — основное звено малого синтаксиса. — Днепропетровск, 1990. [Stolyarova L.P. Substantivnaya konstrukciya — osnovnoe zvено malogo sintaksisa. — Dnepropetrovsk, 1990.]

ACCOUNTING NATIVE LANGUAGE FOR TEACHING SYNTACTIC SYNONYMY IN RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS-TAJIKS

S.M. Morozova

The Russian language Department
Moscow state academy of water transport
Novodanilovskaya embankment, 2, bulding 1, Moscow, Russia, 117105

This article examines single-level and multilevel synonymy of noun phrases and gives a comparative analysis on the basis of two languages with the aim of teaching Russian as a foreign language in the classroom students Tajiks.

Key words: grammar, syntactic synonymy, single-level and multilevel synonymy of noun phrases, izafet construction, order of words, difficulties of studying, formation of new skills, correction formulated skills.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

А.Б. Недосугова

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

Статья посвящена проблемам овладения научным и официально-деловым стилем русского языка иностранными учащимися. Приводятся примеры некоторых типичных ошибок в речи иностранных учащихся, даются рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: норма, литературный язык, стилистика, методика преподавания РКИ, лексико-грамматические конструкции, профессиональная направленность.

Большинство исследователей-филологов считают, что в современном русском литературном языке существует пять функциональных стилей: разговорный или разговорно-бытовой, научный, официально-деловой, публицистический и стиль художественной литературы. Для научного, официально-делового и художественного стилей речи характерна письменная форма речи, а для публицистического и разговорного — устная. Типичным видом речи научного, официально-делового и публицистического стилей является монолог, разговорного — диалог и полилог, художественного — монолог, диалог и полилог.

Следует отметить, что функциональные стили не образуют замкнутых систем. Они создаются на основе словарного фонда и грамматического строя русского языка. К ним предъявляются единые общеобязательные требования: всякое высказывание должно не только соответствовать литературным нормам русского языка, но и нести в себе ясность, логичность, точность, а также достаточную выразительность. Но функциональные стили имеют ряд отличий. Так, например, особенностью использования лексики в научном стиле речи является то, что многозначные лексически нейтральные слова употребляются не во всех значениях, а в одном. В качестве примера можно привести глагол «считать», который имеет несколько значений: последовательно называть числа; уметь производить арифметические действия с числами; определять количество, сумму; исчислять в каком-либо количестве, пользоваться какими-либо единицами, принимать в расчет и др., но в научном стиле реализует преимущественно значение «делать какое-нибудь заключение о чем-нибудь, полагать, признавать».

В научном стиле речи принято выделять следующие жанровые разновидности:

- собственно научный подстиль, к которому относятся статьи в журналах, научных трудах, диссертации, монографии и доклады;
- научно-популярный подстиль, жанрами которого являются очерки, книги, лекции, статьи;

- учебно-научный подстиль — учебники, учебные и методические пособия, программы, сборники задач и упражнений, лекции, конспекты, учебно-методические материалы;
- научно-деловой подстиль, включающий в себя техническую документацию (конспекты и инструкции для предприятий, сообщения об испытаниях и анализах, формулы изобретений и рефераты и т.д.);
- научно-информационный подстиль, лежащий в основе при создании рефератов, аннотаций, патентных описаний;
- научно-справочный подстиль, необходимый при создании словарей, справочников, каталогов [1. С. 22].

При написании научных работ — квалификационной работы, диссертации, курсовой работы, научной статьи, учебного реферата, — которые относятся к собственно научному подстилю, иностранные учащиеся сталкиваются с трудностями, связанными с необходимостью оформлять научный текст в соответствии с нормами русского литературного языка и особенностями научного стиля русской речи. Это связано с тем, что научная речь отличается высокой степенью нормативности.

Чтобы справиться с этой задачей, надо иметь в виду, что проявлением нормативности научного стиля речи является унификация языковых средств, сокращение языковых вариантов, приводящее к созданию достаточно стандартных речевых формул, к обязательности выбора определенного способа для выражения определенного содержания.

Необходимо не только знать специфические стилевые черты научной речи, в частности ее письменной формы, но и владеть различными приемами оформления и сцепления структурно-композиционных частей текста, способами выражения наиболее общих смысловых операций, образующих логическую основу письменного научного текста.

В связи с этим нужно показать учащимся особенности научной речи:

- способы соединения информации в связный текст и средства соединения частей информации;
- способы, языковые средства, используемые при передаче информативного содержания текста-источника (монографии, статьи);
- языковые средства, используемые для оформления композиционно-смысловых частей дипломной работы и диссертации.

Особенности научного мышления — понятийность, отвлеченность, информативность, обобщенность — определяют специфические стилевые черты научной речи. Эти особенности воплощаются в содержании высказывания и должны найти выражение в соответствующей языковой форме. Исходя из этого, следует познакомить иностранных учащихся с особенностями таких способов изложения текста, как *описание, повествование и рассуждение*, которые используются не только в художественном, но и в научном стиле речи.

Для описания характерна наибольшая простота и четкость организации текста. Целью описания является создание подробного детального представления о каком-либо предмете посредством множества его отличительных признаков.

В текстах-описаниях в определенной последовательности перечисляются признаки, свойства, черты предмета или явления, а также устанавливаются связи между ними. Тексты такого рода представляют собой полное законченное описание какого-либо объекта. В текстах-описаниях принято использовать такие приемы, как сравнение, аналогия, противопоставление, предметом же описания служат разметры, протяженность, пространство, качество. Следовательно, создание текста-описания выстраивается с целью раскрытия признаков предмета.

Что касается повествования, то объектом здесь является процесс или событие. Модель текста-повествования включает начало, затем развитие и завершение события, что обуславливает хронологическую последовательность и временную протяженность. Объект повествования может претерпевать количественные или качественные изменения, в связи с чем возникает необходимость в так называемой цепочечной связи предложений. Таким образом, основными признаками текста-повествования можно считать ход, развитие действия и временные отношения.

Рассуждение выстраивается посредством раскрытия процесса логического вывода и получения нового знания об объектах. Рассуждение, как правило, складывается из следующих речевых компонентов: объяснение нового понятия или явления; введение в объяснение термина; выстраивание цепи рассуждений, объясняющих позицию автора. Доминирующую функцию выполняет условное умозаключение [4. С. 36—37].

Владение русским языком и культурой русской речи является необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста. Под культурой речевого общения понимается такой подбор и организация языковых средств, которые способствуют эффективному достижению поставленных задач в профессиональном общении с непременным учетом литературных норм. Норма литературного языка — это общепринятое употребление языковых средств: звуков, интонации, слов, их форм, синтаксических конструкций. Основное свойство норм — их обязательность для всех говорящих и пишущих по-русски. В письменной и устной речи часто встречаются грамматические ошибки, т.е. нарушения соответствующих норм, опирающихся на хорошо разработанную теоретическую основу. В качестве примера можно привести наиболее типичные ошибки иностранцев, связанные с нормативной грамматической сочетаемостью, управлением целого ряда глаголов при наличии выбора (варианта) предложно-падежной формы управляемых слов.

Так, в сфере управления глагола, его сочетаемости обучающиеся допускают в речи распространенные, устойчивые и труднопреодолимые ошибки. Некоторые глаголы могут управлять несколькими падежными формами имени, что обусловлено многообразием смысловых или стилистических оттенков: *согласиться на что?* — дать согласие на что-нибудь (согласиться на предложение), *согласиться с чем?* — выразить свою солидарность, примкнуть к чему-нибудь (согласиться с мнением оппонента), *согласиться о чем?* — договориться о чем-нибудь (например в официальном стиле речи: стороны договорились о нижеследующем); *говорить что?* — о предмете речи, в полном объеме (говорить разные вещи), *говорить*

о чем? — в общем смысле (говорить о разных вещах); *жертвовать что?* — приносить в дар, отдавать безвозмездно (жертвовать деньги на что?), *жертвовать чем?* — отказаться от чего-либо для достижения какой-либо цели (жертвовать жизнью); *знать что?* — проникнуть в сущность, изучить (знать эти факты), *знать о чем?* — иметь сведения о наличии (знать об этих фактах); *наблюдать что?* — исследовать, изучать, смотреть (наблюдать жизнь животных и птиц), *наблюдать за чем?* — осуществлять надзор, внимательно следить глазами (наблюдать за движением машин) и др. [3. С. 68—69].

Другая часто встречающаяся ошибка связана с употреблением однородных членов предложения: в качестве однородных членов нельзя одновременно использовать обстоятельство, выраженное существительным, и деепричастный оборот, например: *К проведению реформы нужно относиться (как?) с большой ответственностью и учитывая фактор времени* (неправильно); правильный вариант: *К проведению реформы нужно относиться с большой ответственностью и учтывая фактора времени*.

Также необходимо обращать внимание на случаи, в которых деепричастный оборот не употребляется, например: *Лишь собрав и изучив все материалы, мне стало ясно, что тема слишком сложная.* (неправильно); правильный вариант: *Лишь собрав и изучив все материалы, я понял, что тема слишком сложная.* В данном случае употребление деепричастного оборота невозможно, так как в безличном предложении имеется логическое подлежащее (субъект), выраженное косвенным падежом, и нет инфинитива. Другая характерная для текстов научного стиля речи ошибка связана с употреблением пассивной конструкции, так как в этом случае субъект действия пассивной конструкции не совпадает с субъектом действия, обозначенного деепричастием, например: *Закончив выступление, докладчик был засыпан вопросами* (неправильно); правильный вариант: *Закончив выступление, докладчик ответил на большое количество вопросов* [2. С. 22—23].

Учитывая все вышеизложенное, необходимо отметить, что только при системном и научном подходе к изучению русского языка можно добиться того, чтобы успешно подготовить иностранных учащихся к защите квалификационной работы. Для этого необходимо разработать ряд упражнений, которые помогли бы учащимся усвоить такие трудные темы, как «Употребление деепричастия и деепричастного оборота», «Трудные случаи глагольного управления», «Функционально-смысловые типы речи», «Основные лексико-грамматические конструкции и их значение в текстах-описаниях», «Связующие средства соединения информации в тексте». Кроме того, важно познакомить учащегося с системой языковых средств, которые приняты в научной речи при описании основного содержания квалификационной работы, диссертации: обоснование актуальности темы, проблемы; характеристика объекта и предмета исследования; перечисление целей и задач исследования; описание методологии исследования; обобщенное изложение научных источников по теме; обоснование научной новизны исследования, практической значимости работы, а также описание содержания глав работы и изложение выводов [2. С. 49—68].

Важно также познакомить иностранных учащихся с этическим компонентом культуры русской речи в целях формирования умений и навыков, необходимых для участия в научной дискуссии [2. С. 69].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Колесникова Н.И.* От конспекта к диссертации. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 288 с. [*Kolesnikova N.I.* Ot konspekta k dissertatsii. — M.: Flinta, Nauka, 2003. — 288 s.]
- [2] *Недосугова А.Б.* Готовимся к защите квалификационной работы: Учебное пособие по русскому языку как иностранному. — М.: РУДН, 2014. — 72 с. [*Nedosugova A.B.* Gotovimsya k zaschite kvalifikatsionnoy rabotyi. Uchebnoe posobie po russkomu yazyiku kak inostrannomu. — M.: RUDN, 2014. — 72 s.]
- [3] *Недосугова А.Б.* Нормативный аспект русского литературного языка в методике преподавания РКИ // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». — 2013. — № 2. — С. 68—72. [*Nedosugova A.B.* Normativnyiy aspekt russkogo literaturnogo yazyika v metodike prepodavaniya RKI // Vestnik RUDN. Seriya «Voprosyi obrazovaniya: yazyiki i spetsialnost». — 2013. — N 2. — S. 68—72.]
- [4] *Недосугова Т.А.* Деловое письмо: стилистика и структура текста. Серия «Русский язык для дипломатов». — М.: Восток — Запад, 2010. — 80 с. [*Nedosugova T.A.* Delovoe pismo: stilistika i struktura teksta. Seriya «Russkiy yazyik dlya diplomatov». — M.: Vostok — Zapad, 2010. — 80 s.]
- [5] *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь трудностей русского языка. — М.: Айрис-пресс, 2002. — 832 с. [*Rozental D.E., Telenkova M.A.* Slovar trudnostey russkogo yazyika. — M.: Ayris-press, 2002. — 832 s.]
- [6] Русская грамматика: научные труды. В 2-х т. / Брызгунова Е.А., Габучан К.В. (ред.). — М.: Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2005. — 1496 с. [*Russkaya grammatika: nauchnyie trudyi.* V 2-h t. / Bryizgunova E.A., Gabuchan K.V. (red.). — M.: Institut russkogo yazyika imeni V.V. Vinogradova, 2005. — 1496 s.]

THE TEACHING SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH IN THE METHODOLOGY OF RUSSIAN TEACHING AS FOREIGN LANGUAGE: THE LANGUAGE EDUCATION ASPECT

A.B. Nedosugova

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

The article is devoted to the actual problems of mastering the rules of professional language by foreign students. This article presents some typical steady mistakes that foreign students make, gives recommendations about their overcoming.

Key words: norm, standard language, stylistics, methodology of Russian teaching as foreign language, lexical and grammatical constructions, professional orientation.

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

О.В. Низкошапкина

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

В статье рассматриваются особенности обучения китайских учащихся репродуктивно-продуктивной деятельности при чтении текстов. В основу предлагаемой нами модели легли методологические принципы обучения РКИ, а также результаты многолетней преподавательской деятельности с китайскими учащимися.

Ключевые слова: чтение, текст, специфика восприятия, китайские учащиеся, язык и культура, национально-ориентированные учебные пособия, система упражнений, языковая догадка, учебный сайт, тесты.

В системе обучения русскому языку как иностранному исключительно важная роль принадлежит чтению, поскольку оно способствует не только овладению языком, позволяя обращаться к учебнику, газете, журналу, Интернету, но и приобщает к культурному богатству, хранимому изучаемым языком в лексике, грамматике, художественной и научной литературе, формах письменной и устной речи, благотворно влияя на развитие всех видов речевой деятельности.

В связи с тем, что в основе чтения лежит восприятие и понимание текста, чтение приобрело особое значение, когда в методике преподавания текст был признан высшей единицей обучения во всех видах речевой деятельности. Интерес к тексту как многогранной, интегративной единице обучения возник в 1970-х гг. с развитием лингвистики текста, а позже коммуникативной лингвистики, так как в нем отражаются и психологические, и социокультурные, и языковые компоненты.

Существуют весьма разнообразные трактовки понятия «текст» в зависимости от того, под каким углом зрения рассматривается это явление, и в зависимости от сферы применения. С позиции методики преподавания РКИ текст является основной коммуникативной единицей обучения, представляющей собой образец определенного жанра и способа изложения информации, связанного с конкретной коммуникативной задачей и ситуацией общения, служащей источником информации и стимулом для общения, являющейся основой для взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности [4. С. 133].

В эпоху глобальной компьютеризации существует мнение, что текст полностью десакрализован, т.е. утратил свою обучающую ценность, став только средством, неким лингвотренажером, вмонтированным в компьютерное мегапространство [3. С. 12]. На практике же, в условиях российских вузов, текст был и остается основной коммуникативной единицей обучения, развития и совершенствования всех видов речевой деятельности в системе обучения русскому языку как иностранному. Любой курс РКИ всегда базируется на определенной совокупности

и последовательности текстов, реализующих процесс учебной и прогнозируемой реальной коммуникации обучаемых [2. С. 66].

Чтение — особый когнитивный процесс, опирающийся на восприятие и переработку информации, содержащейся в тексте. Формирование навыков чтения начинается с создания буквенно-звуковых ассоциаций и проходит ряд этапов, на которых различные виды чтения служат средствами обучения умению чтения. Неизменным показателем этого умения на всех этапах является понимание.

Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при чтении текстов, зависят от их индивидуальных способностей, привычности данного вида деятельности как на родном языке, так и на иностранном, а также от особенностей родного языка учащихся. С наибольшими трудностями при изучении русского языка сталкиваются учащиеся, у которых система письма родного языка является идеографической, консонантной и слоговой. К таким учащимся, родному языку которых принадлежит идеографическое письмо, относятся и представители китайского этноса.

Главными причинами трудностей формирования рецептивных и продуктивных речевых навыков у китайских учащихся являются существенные различия между русским и китайским языками, относящиеся к разным языковым семьям. В силу особенностей китайской письменности невозможно без контекста определить по форме слова его принадлежность к той или иной части речи, выделить его грамматические категории.

У китайских студентов долгое время возникают затруднения с созданием буквенно-звуковых связей, слогосложением, объединением слогов в слова, и как последствие, у таких учащихся низкая скорость чтения, являющаяся важным показателем сформированности навыков чтения. Скорость чтения зависит от степени овладения артикуляционной системой русского языка. При чтении на неродном языке интенсивность артикуляционной деятельности зависит от прочности приобретенных навыков чтения.

Процесс понимания при чтении текста также зависит от навыков соотнесения внешней формы слова и его семантикой. Русский язык, отличающийся сильно развитой флексивной системой, очень труден для овладения иностранными учащимися, особенно для китайцев. Формообразующие элементы слов долгое время остаются для них лишь внешними признаками слова, в связи с чем в сознании учащихся происходит отрыв грамматической формы слова от выражаемого им значения.

Трудности понимания текста также вызваны неумением учащимися пользоваться правилами языковой догадки, которой следует учить с самого начала обучения и развивать в течение всего периода изучения русского языка [5. С. 169].

Проблема обучения чтению была и остается объектом пристального внимания ученых-методистов и преподавателей РКИ. Несмотря на большое количество учебных пособий и разработок по обучению чтению, китайцы испытывают трудности при извлечении, комбинировании информации из текста и пересказе с трансформацией текста.

В целях повышения качества обучения китайских учащихся русскому языку было создано и используется на практике национально-ориентированное учебное пособие по чтению «Знаменитые имена России. XXI век» [1], при составлении

которого учитывались лингводидактические традиции Китая, специфика родного языка учащихся, особенности китайского менталитета и восприятия текста, характер речемыслительной деятельности и читательские интересы. Тексты пособия носят культурологический характер, включают интересные факты и события из жизни современных российских художников, артистов, певцов, музыкантов, писателей, ученых и спортсменов, а также интервью с ними. Основная задача пособия — научить иностранных учащихся читать и понимать тексты средней трудности самостоятельно в классе и дома на основе развития навыков прогнозирования. Система национально-ориентированных упражнений состоит из предтекстовых, притекстовых и посттекстовых заданий, направленных на последовательное выполнение речевых действий, способствующих развитию языковой и коммуникативной компетенции учащихся. К каждому тексту разработаны задания, словарь и комментарии на китайском и английском языках.

В силу лингводидактических традиций и особенностей менталитета каждое новое слово при чтении вызывает у китайских учащихся беспокойство, желание немедленно обратиться к словарю. Поэтому к существующим заданиям пособия дополнительно разработан комплекс национально-ориентированных предтекстовых упражнений для максимального снятия языковых и смысловых трудностей при чтении текста и увеличения словарного запаса учащихся. Все задания переведены на китайских языке. Предтекстовый этап состоит из работы над новой лексикой, уделяется особое внимание управлению глаголов, словарной работе, направленной на снятие лексических трудностей и развивающих языковую догадку. На материале текста об известном художнике Илье Сергеевиче Глазунове кратко рассмотрим один из вариантов такой работы.

Задание 1

Прочитайте ключевые слова к тексту, незнакомые слова посмотрите в словаре. Запомните с какими падежами они употребляются.

Ключевые слова: рисовáть, поощрять, обладáть талáнтом, худóжественная школа, войнá, блокáда, гóлод, сиротá, работоспособность, мýза, портрéт, изображáть, путешéствовать, учáствовать, вы́ставка.

поощрять — поощрить (кого?) сына, (что?) увлечéние
обладáть (чем?) талáнтом, работоспособностью
обладáтель (чего?) мнóгих нагráд, прéмий, золотой медáли
умирáть — умерéть (от чего?) от гóлода
оставáться — остáться (кем?) крúглым сиротóй; в живых (нареч.)
спасáть — спасти (кого?) Илью
спасéние (кого?) Ильи

Задание 2

Сгруппируйте однокоренные слова, запишите и запомните их.

путешéственник, спасáть, посещáть, изображáть, приглашéнный, посетíтельница, спасéние, посещáемый, путешéствие, изображен, изображéние, спасíтель, приглашáть, посетíтель, спасéнный, посетíть, изображен, посещéние, путешéствовать, изобразíв, приглашéние.

Задание 3

а) Найдите в тексте слова на -ение/-ание: *изображение, увлечение, приглашение, отражение, спасение, поощрение, создание*.

Назовите глаголы, от которых они образованы. Сравните их. Определите на основе этого сравнения значения существительных. Если слово оканчивается на -ание/-ение, оно означает *процесс*. Приведите свои примеры слов и назовите глаголы, от которых они образованы.

б) Найдите в тексте существительные на -тель/-тор: *посетитель, учитель, представитель, обладатель, писатель, организатор*.

Назовите глаголы, от которых они образованы. Сравните их. Определите на основе этого сравнения значения существительных. Если существительное оканчивается на -тель/-тор, оно обозначает *человека*, который осуществляет действие, обозначенное глаголом. Приведите свои примеры слов и назовите глаголы, от которых они образованы.

Задание 4

а) Образуйте существительные от прилагательных, используя суффикс -ость: *работоспособный, древний, собственный, гордый, молодой, романтичный, влюблённый*.

б) Образуйте прилагательные от существительных, используя суффиксы:

-ск-: *дёти, село, крестьяне, Сибирь, Россия, творчество*

-и-: *колхоз, романтика, север, интерес, юбилей, престиж*

Задание 5

Составьте словосочетания из существительных и прилагательных. Запишите и прочитайте их. Найдите эти словосочетания в тексте.

сирота	художественный
работоспособность	дётский
художник	международный
школа	круглый
выставки	удивительный
портрет	великий
	сельский
	замечательный
	персональный

Задание 6

Замените глагольные словосочетания именными.

Образец: спасать Илью — спасение Илья
изображать красоту старых городов
поступать в Ленинградский институт
изучать работы великих художников
путешествовать по городам России
организовать персональную выставку

Задание 7

Вставьте пропущенные предлоги.

1. В те страшные дни на глазах мальчика умерли ... голодом все его родные.
2. ... блокады он стал жить у сестры матери. 3. Вместе ... женой Илья побывал на русском севере, ездил в Сибирь, путешествовал ... городам России. 4. Глазунов участвовал ... международных выставках и конкурсах.

Общеизвестно, что поколение современной молодежи (1980—2000-х гг. рождения) называют поколением «игрек», «нект», «сетевое», поколение миллениума, эхо-бумеры (исследование американских ученых Нейл Хоув, Уильям Штраус). Им свойственно так называемое клиповое мышление, мозаичное сознание, т.е. они не способны воспринимать длительную линейную информацию, в том числе книжного текста, предпочитают визуальную некстовую информацию.

Особенно это касается китайцев, замкнутых и некоммуникабельных, как правило, но активно проявляющих себя в Сети. Вследствие этого в процессе обучения РКИ они предпочитают электронные носители информации, предоставляющие возможность получить информацию в сжатой, доступной, привычной форме. Кроме того, в настоящее время учебный процесс представляется неэффективным без привлечения компьютерных средств обучения.

В связи с этим в дополнение к вербальным материалам разработан учебный сайт, сопровождающий учебное пособие «Знаменитые имена России. XXI век», позволяющий студентам работать самостоятельно в удобном для себя режиме. Сайт состоит из следующих разделов: 1) тексты и задания (подразделы: культура, наука, спорт); 2) аудиоматериалы к текстам; 3) видеоролики (интервью со звездами, для самостоятельной работы); 4) аудиословарь; 5) тесты, позволяющие преподавателю контролировать усвоение изученного материала, а студентам осуществлять самоконтроль.

Таким образом, комплексная работа с текстами пособия при использовании лексико-грамматических и коммуникативно-ориентированных упражнений, а также учебного сайта и тестов, позволяет китайским учащимся вырабатывать навыки извлечения, комбинирования и трансформации информации из текста, развивать фонетические, грамматические, аудитивные и коммуникативные навыки, а также обучать самостоятельной работе и самоконтролю.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Большакова Н.Г., Низкошапкина О.В. Знаменитые имена России. XXI век: учебное пособие по чтению. — М.: РУДН, 2012. [Bolshakova N.G., Nizkoshapkina O.V. Znamenitye imena Rossii. XXI vek: uchebnoe posobie po chteniyu. — M.: Izd-vo RUDN, 2012.]
- [2] Добровольская В.В. Текстотека курса РКИ (Современное понимание термина) // Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24—25 апреля 2014 г. — М.: РУДН, 2014. — С. 64—67. [Dobrovolskaya V.V. Tekstoteka kursa RKI (Sovremennoe ponimanie termina) // Obuchenie inostrannyh grazhdan na dovuzovskom etape: Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, RUDN, 24—25 aprely 2014 g. — M.: RUDN, 2014. — S. 64—67.]

- [3] Елистратов В.С. Конец текстоцентризма // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы V Международной научно-практической конференции. — М.: МАКС ПРЕСС, 2011. — С. 12—13. [Elistratov V.S. Konec tekstocentrizma // Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniya v celyah prepodovaniya russkogo yazyika kak inostrannogo. Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. — M.: MAKS PRESS, 2011. — S. 12—13.]
- [4] Клобукова Л.П., Нестерская Л.А., Норейко Л.Н. Текст как основа для решения коммуникативных задач в учебном пособии «готовимся к профессиональной деятельности» // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы V Международной научно-практической конференции. — М.: МАКС ПРЕСС, 2011. — С. 132—134. [Klobukova L.P., Nesterskaya L.A., Norejko L.N. Tekst kak osnova dlya resheniya kommunikativnyx zadach v uchebnom posobii “gotovimsya k professionalnoj deyatelnosti” // Tekst: problem i perspektivy. Aspekty izucheniya v celyax prepodavaniya russkogo yazyika kak inostrannogo: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. — M.: MAKS PRESS, 2011. — S. 132—134.]
- [5] Низкошапкина О.В. Специфика восприятия русского письменного текста китайскими учащимися при чтении // Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24—25 апреля 2014 г. — М.: РУДН, 2014. — С. 169—172. [Nizkoshapkina O.V. Specifika vospriyatiya russkogo pismennogo teksta kitajskimi uchashchimisya pri chtenii // Obuchenie inostrannyh grazhdan na dovuzovskom etape: Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, RUDN, 24—25 aprelya 2014 g. — M.: RUDN, 2014. — S. 64—67.]

NATIONALLY-ORIENTED TEACHING OF READING LINGVOCULTUROLOGICAL TEXTS IN CHINESE AUDIENCE

O.V. Nizkoshapkina

Chair of Russian language № 4
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article considers peculiarities of teaching Russian to Chinese reproductive and productive activities when reading texts. The proposed model is based on the methodological principles of teaching Russian language as a foreign and results of the author's long-term teaching activity Chinese students.

Key words: reading, text, the specifics of Chinese students' perception, language and culture, nationally-oriented manuals, exercise system, language forecast, training site, tests.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ДИНАМИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ

М.Л. Новикова

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

Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов-экономистов проводится с учетом интеграционных процессов в новых социальных условиях и изменений в системе российского образования с целью формирования навыков и умений рационального речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения.

Ключевые слова: лингводидактика, профессионально ориентированное обучение, мотивация, речевые навыки и умения, компетенции.

В мировом образовательном пространстве и в России, как важной его составляющей, происходят глубокие изменения. Интеграционные процессы обусловливают основные принципы образовательной политики, в том числе и в изучении русского языка. Русский язык как официальный язык ООН и ЮНЕСКО играет важную роль в разных видах межгосударственных коммуникаций, является юридически признанным мировым языком, входящим в «клуб мировых языков», и имеет большое значение в сфере политики, экономики, юриспруденции.

Улучшение качества образования является одним из важнейших направлений реализации государственной политики, это «общая рамка тех системных преобразований, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития. Общими целями государственной программы Российской Федерации „Развитие образования на 2013—2020 годы“ являются обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного, социально ориентированного развития страны» [1. С. 12]. Особое внимание уделяется вопросам модернизации структуры программ профессионального образования для обеспечения их гибкости и эффективности.

Качественные изменения системы образования происходят во всех сферах образования, в том числе и в подготовке иностранных учащихся. Для иностранных студентов, получающих образование в вузах России и в РУДН, как ведущем российском вузе, где обучаются студенты более чем из 140 стран, представляющие 450 народов и национальностей, русский язык является средством профессиональной и общеобразовательной подготовки. Необходимо отметить, что в качестве предмета обучения в данном случае выступает не только русский язык вообще, но и профессионально ориентированная речь на русском языке. Обучение рече-

вому общению проводится с учетом того, что соответствующие навыки и умения впоследствии будут использоваться студентами в практической сфере. Целенаправленному процессу подготовки иностранных специалистов во взаимосвязи и взаимозависимости его основных компонентов и интегративности курса русского языка как иностранного, комплексному подходу в обучении уделяется большое внимание как на довузовском, так и на основном этапе обучения в РУДН. Реализация принципа профессиональной направленности обучения на деле доказала свою высокую эффективность.

Освоение иностранного языка предполагает конструирование в языковом сознании обучаемого индивидуальной языковой системы, включающей несколько компонентов, в том числе: лексикон, грамматикон, прагматикон (Ю.Н. Караулов). Границы между этими составляющими подвижны, а компоненты системы коррелируют друг с другом. Существенно, что изучение иностранного языка не дает студенту непосредственных данных о реальной действительности, «овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) — это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное — для чего эти средства будут использоваться» [6. С. 6].

На современном этапе обучение русскому языку иностранных студентов ведется с обязательным учетом профессиональной кадровой практики в новых социальных условиях с целью формирования навыков и умений рационального речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения. Приоритетным подходом в методике русского языка как иностранного, учитывающим профессиональные запросы специалистов, стала установка на овладение языком за короткое время обучения на специальном языковом материале.

Разработка концептуальных основ инновационного образования, вырабатывающего у будущего специалиста навыки овладения высоким уровнем образования, формирует наиболее ценные качества: профессионализм, обучаемость и креативность. Изменения в системе образования, динамика его содержания, целей и задач отражают уровень и потребности развития общества, трансформации его ценностно-смысовых ориентиров. «Профессионализация содержания языкового обучения имеет глубокое лингвометодическое обоснование в связи с тем, что ориентация образовательного процесса на будущие коммуникативные потребности специалиста заметно повышает мотивацию изучения предмета» [3. С. 167]. Изучение русского языка иностранными студентами имеет ярко выраженную практическую направленность, оно должно обеспечить различные формы коммуникации на русском языке как в вузе, так и после его окончания.

Система обучения иностранных студентов во взаимосвязанности и взаимообусловленности всех его структурных элементов и звеньев интегрируется с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, обусловливая динамику образовательных целей и задач. Это, в свою очередь, связано, с одной стороны, с проблемой совершенствования и интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному с учетом дисциплин, изучаемых иностранными студентами, а с другой — с углубленным лингвистическим анализом языковых единиц различных уровней.

Применительно к языку, вводя понятие компетенции (*competence*) — знания языка говорящим и слушающим, и употребления (*performance*) — реального использования языка в конкретных ситуациях, связанных с противопоставлением языка и речи, известный лингвист Н. Хомский подчеркивал, что необходимо отвергнуть предложенную Ф. Де Соссюром концепцию языка как лишь систематического инвентаря единиц и вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов [4. С. 9—10]. Разработка функционального аспекта языка, описание механизмов функционирования его единиц в речи (тексте) представляет собой одну из существенных особенностей современной лингводидактики. Взаимодействие единиц внутри определенного уровня (фонетического, грамматического и др.), их межуровневая соотнесенность и связь проявляются наиболее отчетливо в слове — непосредственно воспринимаемой единице языка. Языковая компетенция включает в себя владение словарными единицами и формальными правилами трансформации этих единиц в высказывание. Выражение и восприятие смысла являются важнейшей функцией и главной целью любого языка. Понятие языковой компетенции обогатило и методику преподавания русского языка как иностранного.

Совершенствование научных основ преподавания русского языка как иностранного предполагает тесную связь методики обучения иностранному языку с другими науками, в том числе с лингвистикой. Л.В. Щерба подчеркивал в этой связи, что методика является важным приложением общего языкоznания. «В науке о языке мы рассматриваем вопрос о том, как происходят языковые явления и каковы действующие при этом факторы. В методике, опираясь на это знание, мы рассматриваем вопросы о том, что надо сделать, чтобы вызвать к жизни потребные нам языковые явления» [5. С. 11]. Конкретные цели и задачи обучения, необходимость ускоренного, интенсивного овладения соответствующими речевыми навыками и умениями требуют вполне определенного целенаправленного, избирательного подхода при отборе и организации учебного материала, учета в первую очередь наиболее важных языковых единиц в их существенных отношениях, образующих «учебный язык» — методически целесообразную для выбранных целей обучения систему. Такая система представляет собой специфическое отражение лингвистической системы, ее рациональную модель. Лексическую основу языка специальности «Экономика» представляют собой термины научной отрасли, при этом сама терминосистема формируется на базе логико-понятийной системы. Термины, слова и словосочетания представляют собой лексико-семантические парадигмы подъязыка экономики, единицей представления которого является научный текст, а на занятиях по русскому языку как иностранному его разновидность — учебно-научный текст.

Необходимость формирования учебно-профессиональной компетенции иностранных студентов-экономистов ставит проблему изучения терминов в процессе овладения метаязыком специальности. Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной и узко-специальной экономической тематики, актуальной для реализации его коммуни-

кативных целей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения. Исследуя методы эксплицитного определения целей и языкового содержания обучения русскому языку как иностранному в учебно-профессиональной сфере, а также формы объективного контроля в процессе этого обучения, необходимо обратиться к таким лингвометодическим и лингводидактическим параметрам, которые позволяют определить, что является обязательным для данного вида обучения и что, напротив, необязательным и не подлежит изучению. Результаты таких исследований объективируются с помощью специальных описаний, с разных сторон характеризующих речевую деятельность иностранных студентов на русском языке. Это темы, речевые интенции соответствующих текстов, а также списки основной лексики (включая правила образования потенциального словаря) и грамматических структур. Получение заданной «методической системы» с помощью минимизации и компрессии языка осуществляется методами, разрабатываемыми в теоретическом языкознании, психолингвистике, социолингвистике и других научных дисциплинах.

Обратимся в этой связи к особенностям формирования коммуникативной компетентности студентов-экономистов, реализуемой на русском языке, которая понимается как совокупность знаний, умений, навыков в области организации взаимодействия и сотрудничества в деловой сфере. Ситуации и темы общения студентов-иностранцев специальности «Экономика» порождаются потребностями в совместной деятельности, включающей в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Это общение рассматривается как самостоятельный процесс взаимодействия с целью реализации других видов деятельности на русском языке, как важнейшая составляющая коммуникативно-речевой компетенции. «Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования и охватывает четыре элемента содержания образования: *опыта познавательной деятельности*, фиксированной в форме ее результатов — знаний; *опыта осуществления известных способов деятельности* — в форме умений действовать по образцу; *опыта творческой деятельности* — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; *опыта осуществления эмоционально-ценостных отношений* — в форме личностных ориентаций (В.В. Краевский). Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культурообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей» [2. С. 9].

Комплексная подготовка специалистов-экономистов проводится по многообразным направлениям на целом ряде кафедр экономического факультета РУДН в рамках инновационных образовательных программ. Специфические особенности изучения языкового оформления научных текстов для иностранных студентов-экономистов определяются сферой их функционирования и, конечно, различными задачами, которые ставятся перед авторами: передать основы знания экономической науки, сформировать ядро понятий. Умение дискутировать предполагает наличие у слушателей таких важных составляющих коммуникативной компетенции, как иллокутивная, предметная, стратегическая и дискурсивная.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» занимает универсальное положение в структуре обучения студентов и дает им возможность свободно оперировать соответствующими экономическими понятиями и категориями, достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения на русском языке с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи, организовывать речь в форме полилога, быть инициатором диалога-расспроса, используя развитую тактику речевого общения; представлять логическую схему развертывания экономического текста; продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере общения (заявление, объяснительная записка, доверенность, рекомендация и др.), осуществлять дистантное письменное общение, вести записи на основе увиденного и прочитанного с элементами количественной и качественной характеристики, оценки, с использованием типизированных композиционных компонентов.

Конкретные цели и задачи обучения, необходимость ускоренного, интенсивного овладения соответствующими речевыми навыками и умениями требуют вполне определенного целенаправленного подхода при отборе и организации учебного материала, учета наиболее важных языковых единиц в их существенных отношениях. В процессе формирования языковой компетенции студент должен овладеть не только или, точнее, не столько определенными знаниями по русскому языку, сколько приобрести практические языковые навыки и умения. Обратимся в этой связи к некоторым особенностям экономического дискурса. Учебные практические занятия, на которых студенты при участии преподавателя выполняют лексико-грамматические и творческие задания по различным темам представлены в программе, на основе текстового материала, актуального для профессионально ориентированной речевой деятельности, для научного стиля и языка специальности экономиста. На занятиях проводится систематизация лексико-грамматических знаний, анализ языковых особенностей экономического текста.

Методические модели процесса обучения иностранных студентов-экономистов основываются на дидактических — общих для обучения в вузе — и методических — специфических для обучения иностранных студентов — принципах. Принцип сознательности и активности в обучении предполагает создание таких условий, при которых учащийся сознательно и активно усваивает учебный материал. Принцип прочности предполагает усвоение знаний и умений, которые являются результатом осознанной активной мыслительной деятельности учащихся во всей совокупности их работы как в отсутствие преподавателя, так и в контакте с ним, в учебной аудитории и за ее пределами. Изучение структуры экономического дискурса как культурно регламентируемой смыслообразующей деятельности, его ключевых параметров (целевого, предметного, языкового, когнитивного, текстового, контекстного и коммуникативного), описание специфических связей между ними позволяет рассматривать экономический дискурс как динамичное единое целое и проводить работу и по углублению и систематизации грамматических навыков на материале реферативных обзоров экономических журналов, и работу по актуальной страноведческой тематике. Профессионально ориентированное обучение обусловлено тесной взаимосвязью профильных общеобразовательных дисциплин, тематического и языкового материала интегративного курса, гибких технологий обучения.

Для каждого этапа обучения студентов-экономистов определены ключевые задачи и направления развития. Работа с научным текстом включает в себя изучение экономического дискурса, стратегии и тактики выбора языковых средств (языковая синонимия), используемых в учебно-научной и профессиональной деятельности, средств связи предложений и частей текста (композиционных, логических, структурных и др.), а также языковых средств, клише, оформляющих аннотацию, реферат, доклад, научную дискуссию, изучающего чтения монографий и статей по специальности и общественным дисциплинам, с извлечением необходимой информации и передачей ее в компрессированном виде в устной и письменной форме. Следует подчеркнуть важность отработки различных стратегий чтения, а именно: полное и точное понимание содержащейся в тексте информации, изложение идеи и основного содержания воспринятой информации; смысловой анализ научного текста на основе анализа его структуры, извлечение основной и целевой информации при чтении, оперирование полным и сжатым информативным содержанием текста в целях реальной коммуникации (с опорой на письменную фиксацию). Система обучения иностранных студентов-экономистов определяется конченой целью обучения, предполагающей реализацию комплекса задач: обеспечение свободной рецептивной и продуктивной деятельности в определенных для данного этапа рамках: приобретение учащимися фундаментальных экономических знаний; усовершенствование речевой деятельности на русском языке; выработка профессиональных навыков и умений; написание и правильное оформление магистерской диссертации на русском языке, построение монологического высказывания (доклад, презентация, сообщение, научный отчет), написание и оформление научных статей, аннотаций, выступление на научных конференциях экономического профиля и другие творческие виды работ.

Иностранный студент должен осуществлять речевое общение в устной и письменной форме в рамках общенациональной и узкоспециальной экономической тематики, актуальной для реализации его коммуникативных целей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения, в том числе реализуя следующие речевые стратегии: стратегию и тактику запроса информации, достоверных сведений о событиях и фактах при установлении обстоятельств, имеющих значение для правильного разрешения проблем бизнеса, формулирование и обоснование требований, заявлений, ходатайств, консультирование и др. Экономист должен владеть навыками составления и оформления документов, стандартизации и унификации текста-трафарета, бланков и реквизитов документов, демонстрируя при этом эффективную письменную научную речь с продуцированием письменного текста.

Информативные интенции, которые моделируют коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие участников профессионального экономического общения, обусловливают важность работы по функционально-композиционной структуре отдельных видов документов (устав, положение, должностная инструкция, приказ, решение, распоряжение, протокол, акт и другие виды коммерческой документации), а также мотивируют изучение композиционно-языковых особенностей частных деловых бумаг и их соответствия установленным законодательным и правовым актам. При решении различных коммуникативных

задач иностранный студент-экономист должен уметь вербально реализовывать сложные интенции, а также блоки речевых интенций, которые моделируют коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие его участников и выражают их оценочные позиции. Весьма эффективны различные формы и методы работы, позволяющие моделировать ситуации будущего профессионального общения экономиста, такие задания, как, например, открытие новой компании, рекламная компания позиционирования малого и крупного бизнеса, привлечение спонсоров, выделение средств на благотворительную деятельность и др. Все вышеперечисленное дает возможность изучить структурные особенности экономического дискурса, разновидности жанров письменных научных текстов, специфику языка научных текстов. Принцип профессиональной коммуникативной направленности, как основополагающий методический принцип в обучении русскому иностранных студентов, реализуется в вовлечении студентов в устную и письменную профессиональную коммуникацию на протяжении всего курса обучения и предусматривает поэтапное формирование различных навыков и умений с последующей реализацией их в процессе профессиональной коммуникации. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному является ведущим фактором формирования учебно-профессиональной компетенции, формирования навыков и умений рационального речевого поведения.

Стратегии освоения языка, при которых учащийся овладевает новой языковой системой, приобретает лингвистическую компетенцию и на основе этого осуществляет речевую деятельность в различных ситуациях профессионального общения, становятся компетентным в коммуникативно-речевой области, направлены на решение практико-ориентированных задач, положенных в основу коммуникативной профессиограммы специалиста-экономиста, и учитывают как доминирующие виды деятельности, качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности, так и область применения профессиональных знаний.

Включенность данных вопросов в проблематику современной научной парадигмы исследования процесса профессиональной коммуникации с позиции системно-деятельностной, а также необходимость разработки и представления новых приемов организации и презентации учебного материала свидетельствует о широком спектре научных проблем и практических задач, связанных с интенсификацией учебного процесса. Во всех аспектах и направлениях работы с иностранными студентами реализуется языковая составляющая подготовки специалистов, формирование и совершенствование их коммуникативно-речевой компетенции в сфере профессионального общения.

Динамика образовательных целей и задач профессионально ориентированного обучения в свете интеграционных процессов в новых социальных условий находит отражение на разных этапах обучения и детерминирована различными факторами. Курс русского языка направлен на то, чтобы сформировать у иностранных студентов-экономистов речевые навыки и умения на русском языке, позволяющие успешно участвовать в различных сферах и подсферах применения языка специальности, выработать экономически грамотный, научно обоснованный подход к анализу теоретических и практических вопросов экономической подготовки на русском языке на различных этапах обучения специалиста — участника межличностного и учебно-профессионального общения на русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 гг.». [Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi federatsii «Razvitiye obrazovaniya na 2013—2020 gg.».]
- [2] Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. — М.: АПК и ППРО, 2005. [Ivanov D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii. — M.: APK i PPRO, 2005.]
- [3] Новикова М.Л. Инновационная парадигма образовательного процесса и ее роль в унификации и совершенствовании процесса преподавания // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования. Языки и специальность». — 2012. — № 3. — С. 165—173. [Novikova M.L. Innovatsionnaya paradigma obrazovatel'nogo protsessa i ee rol' v unifikatsii i sovershenstvovanii protsessa prepodavaniya // Vestnik RUDN, «Voprosy obrazovaniya. Yazyki i spetsial'nost'». — 2012. — № 3. — S. 165—173.]
- [4] Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М.: Изд-во МГУ, 1972. [Khomskii N. Aspekty teorii sintaksisa. — M.: Izd-vo MGU, 1972.]
- [5] Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — М.: Наука, 1973. [Shcherba L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. — M.: Nauka, 1973.]
- [6] Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003. [Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. — M.: Vysshaya shkola, 2003.]

PROFESSIONALLY ORIENTED RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS A MAIN FACTOR IN FORMING PROFESSIONAL AND ACADEMIC COMPETENCE: DYNAMICS OF EDUCATIONAL AIMS AND OBJECTIVES

M.L. Novikova

Russian language department of law faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikluho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Professionally oriented Russian as a foreign language teaching is conducted using integrative processes in new social conditions, changes of the system of education in Russia with a view to form skills and abilities of rational verbal behavior in different situations of professional communication.

Key words: language didactics, profession-oriented education, motivation, speaking skills and abilities, competence.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В МОДЕРНИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Орлова

Кафедра русского языка (как иностранного)
ГБОУ ВПО ИвГМА Минздрава России
пр. Шереметевский, 8, Иваново, Россия, 153012

Статья посвящена определению роли и места дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе в модернизации российского образования. Особое внимание уделяется требованиям, содержащимся в концепции модернизации и новых стандартах высшей школы. В статье доказывается, что дисциплина «Русский язык и культура речи» соответствует данным требованиям и является профессионально необходимой для будущих специалистов с высшим образованием.

Ключевые слова: модернизация, российское образование, русский язык, высшая школа.

Современное российское государство, модернизирующее свою экономику, строящее высокотехнологичное общество, нуждается в социокультурной модернизации, в формировании гуманного гражданского общества, способного ставить и решать сложные проблемы социального, экономического, политического, духовно-нравственного развития своих граждан на основе общепризнанных норм человеческой морали.

Концепция модернизации российского образования связана с системной модернизацией всего общества в целом. Системная модернизация определяет жизненные перспективы всех субъектов Российской Федерации и регионов, всех социальных и демографических групп, обеспечивает достойный уровень благополучия семьи и личности. Благодаря модернизации должна быть перестроена основа эффективного функционирования общества: создана социально-экономическая система, способная к саморазвитию и качественному росту. России предстоит трансформировать сложившийся за многие десятилетия социальный уклад, осуществить переход на новую модель развития, создать эффективную и диверсифицированную экономику. Данная глобальная задача не может быть решена без концепции модернизации российского образования.

Концепция модернизации российского образования развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Законе РФ «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г.

Согласно концепции модернизации российского образования, на современном этапе развития России образование в совокупности с наукой становится мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства. В силу этого образование является одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина [6].

Цель нашей статьи — выяснить требования, которые предъявляются концепцией модернизации российского образования, и определить роль дисциплины «Русский язык и культура речи» в модернизации российского образования.

Модернизация современного российского образования связана прежде всего с идеей гуманизации российского общества в целом и образовательной системы в частности. Гуманизация предполагает, что конечной целью общества является благо конкретного человека. Гуманизация образования направлена на подготовку гуманистической личности и исходит из признания самоценности человека, его прав на свободу, счастье, развитие, самореализацию и проявление своих способностей. В основе гуманизации образования лежит человеколюбие, признание за обучаемыми права на всестороннее развитие.

Современному российскому обществу нужны современно образованные, нравственные, предпримчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Они должны быть способны к сотрудничеству, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны [6].

Подобные цели могут быть решены с помощью инновационных технологий, в частности личностно ориентированного обучения. Теоретическим исследованием проблем личностно ориентированного обучения в российской педагогике посвящены работы Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, В.А. Сластёнина, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и других ученых, которые касаются проблем школьного обучения, но представляют интерес и в рамках вузовского образования.

В основе современного личностно ориентированного обучения лежит признание индивидуальности, самобытности каждого человека, его развития прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом, а не только как коллективного субъекта. При данном подходе к обучению предполагается ответственность учащегося за процесс и результат обучения при условии развития таких необходимых качеств личности, как самоконтроль и самокоррекция.

Нам импонирует мысль о конечной цели личностно ориентированного обучения — воспитание человека культуры, гармонично сочетающего в своем личностном образе общечеловеческую нравственность, национальную и индивидуальную самобытность [1]. Данная цель соответствует одной из задач концепции модернизации российской образовательной системы, а именно: «Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства» [6].

Задачи концепции модернизации российской образовательной системы и главная цель личностно ориентированного обучения определяют основную цель обучения дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов медицин-

ских вузов, которая, по нашему мнению, состоит в формировании образцовой языковой личности высокопрофессионального специалиста-медика, речь которого соответствует принятым в образованной среде нормам общения, отличается pragmatischen направленностью. Данная дисциплина нацелена на формирование и развитие у будущего специалиста-медика лингвистической и коммуникативной компетентности на русском языке, представляющей собой совокупность знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых для установления межличностного контакта и бесконфликтного общения в социально-культурной, официально-деловой и главным образом профессиональной сферах и ситуациях человеческой деятельности.

Выдвигаемая нами цель изучения дисциплины «Русский язык и культура» соответствует требованиям, содержащимся в концепции модернизации российского образования: «Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой» [6].

Особая роль при этом уделяется русскому языку: «Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности» [6]. Ведущая роль русского языка определяется и новыми стандартами высшей школы, построенными на основе компетентностного подхода, в частности, в соответствии с одной из общекультурных компетенций ФГОС ВПО (08.11.2010) выпускник медицинского вуза с квалификацией «врач-лечебник» и «врач-педиатр» должен быть способен и готов к письменной и устной коммуникации на *государственном языке*.

Концепция модернизации российского образования предполагает усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, улучшение профессиональной ориентации [6]. Этую функцию успешно может осуществлять дисциплина «Русский язык и культура речи».

В связи с этими требованиями основными задачами дисциплины «Русский язык и культура речи» являются:

— определение роли русского языка как родного и как международного; определение функций языка; определение литературного языка и его функций;

— формирование лингвистической компетенции, а именно: владение нормами современного русского литературного языка (орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, орографическими, пунктуационными); готовность и способность к анализу информации, редактированию текстов;

— формирование коммуникативных компетенций, в нашем случае — специалиста-медика в профессионально значимых жанрах и ситуациях общения: сбор анамнеза, написание истории болезни, выступление на врачебных конференциях, беседа с пациентом, информирование пациентов и их родственников в соответствии с правилами «информированного согласия» и т.п.;

— формирование способности и готовности к публичной речи, овладению мастерством ораторского выступления, использованию выразительных средств воздействия, построению речи в зависимости от pragматической направленности, адресата;

— формирование компетенций по ведению дискуссий в условиях плюрализма мнений, формулированию самостоятельной точки зрения;

— формирование компетенций по ведению деловых бесед, переговоров, оформлению необходимых деловых бумаг (заявление, автобиография, резюме, служебная записка, доверенность, деловые письма и т.п.);

— формирование компетенций по основным средствам невербальной коммуникации (паралингвистические средства, проксемика, мимика, жесты и т.п.);

— формирование компетенций по основам речевого этикета: способы выражения побуждения, соблазнования, благодарности, просьбы и т.п.; способы активного и эмпатического слушания и т.п.; по основным способам разрешения конфликтов, поддержанию рабочих отношений с другими членами коллектива, владению нормами бесконфликтного общения.

Основными формами, в которых раскрывается содержание образования дисциплины «Русский язык и культура речи», являются учебники и учебные пособия. В нашем случае ими являются электронный учебник и учебное пособие по культуре речи для студентов медицинских вузов [3; 4]. Структура данных изданий отражает логику развертывания содержания учебного материала.

Каждая глава учебного пособия имеет теоретическую и практическую части. Пособие построено по модульному принципу. Практические части «Орфоэпия», «Лексика», «Грамматика» имеют два модуля: модуль 1 — «Общее владение»: коммуникативная компетенция формируется и развивается на общеупотребительном материале; модуль 2 — «Профессиональный модуль»: коммуникативная компетенция формируется и развивается на материале медицинской терминологии.

Для формирования и развития профессионально значимых лингвистических и коммуникативных компетенций используются языковые и речевые упражнения: за наблюдением языкового факта следует его анализ, самостоятельный поиск аналогичного языкового факта, использование его в ситуации коммуникативного общения, творческое задание. Содержание образования должно включать помимо усвоения готовых знаний и опыта осуществления деятельности по привычной модели, образцу, также опыт эмоционально-ценностных отношений, опыт творческой деятельности. Продуктивное творческое мышление позволяет студенту, освоить социальный, культурный опыт человечества во всей его полноте.

Содержание образования дисциплины «Русский язык и культура речи», ее элективной части «Общение врача с пациентом» исследуется в нашей работе «Культура профессионально общения врача: коммуникативно-компетентностный подход» [2], целью которой является выявление причин трудностей, возникающих при общении врача и пациента, связанных с возрастом, темпераментом, характером, отношением к болезни, тяжестью заболевания, гендерными и социально-

культурными различиями (этнос, национальность, религия, социальное и экономическое положение, образование) и формулирование рекомендаций по их преодолению для более эффективного формирования коммуникативной компетентности врача на разных этапах обучения, начиная с додипломного этапа и включая повышение квалификации.

В заключение можно сделать следующие выводы:

- модернизация российского образования определяется требованием времени, модернизацией экономических, общественно-политических структур — общества в целом; связана с проблемой гуманизации общества, его нравственно-этических идеалов, с вниманием к каждому конкретному человеку как личности; требует использования новых инновационных технологий и стандартов обучения;
- технология личностно ориентированного обучения, ставящего основной целью воспитание образованной, динамичной, подлинно свободной личности, способной осуществлять выбор, человека культуры, и ФГОС ВПО, построенных на основе компетентностного подхода, соответствуют главным целям модернизации российского образования;
- важная роль дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе определяется местом и ролью родного языка в жизни каждого индивида, в его становлении как личности, в его нравственном воспитании; местом и ролью русского языка в профессионально значимых компетенциях, в карьерном росте специалиста; требованиями концепции российского образования и ФГОС ВПО 3-го поколения относительно русского языка как государственного;
- образовательные цели и задачи дисциплины «Русский язык и культура речи» могут претвориться в жизнь при условии реализации определенной системы обучения, которая представлена в охарактеризованных выше наших учебных пособиях и монографии.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика и личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов средних и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Под общ. ред. У.В. Бондаревской. — М.-Ростов-н/Д: Учитель, 1999. — 560 с. [Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogika I lichnost v gumanisticheskikh teoriyah I sistemah vospitaniya: Ucheb. posobiye dlya studentov srednih i visshih uchebnih zaveneniy, slushateley IPK I FPK / Pod obsh. red. U.V. Bondarevskoy. — M.-Rostov-n/D.: Uchitel, 1999. — 560 s.]
- [2] Орлова Е.В. Культура профессионально общения врача: Коммуникативно-компетентностный подход: Монография. — М.: Форум, 2012. — 288 с. [Orlova E.V. Kultura professionalnogo obshcheniya vracha. Kommunikativno-kompetensnostnyi podhod: Monografiya. — M.: Forum, 2012. — 288 s.]
- [3] Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. — Ростов н/Д.: Феникс, 2011. — 464 с. [Orlova E.V. Russkiy yazik I kultura rechi dla medizhinskikh vuzov. — Rostov-n/D.: Feniks, 2011.]
- [4] Орлова Е.В. Русский язык и культура речи: Электронное издание для студентов медицинских вузов. — ГОУ ВПО ИвГМА Росздрава, 2010. [Orlova E.V. Russkiy yazik I kultura rechi. Elektronnoye izdaniye dla studentov medizhinskikh vuzov. — GOU VPO IvGMA Roszdrava, 2010.]

- [5] Сластионин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластионина. — М.: Академия, 2002. — 576 с. [Slaztenin V.A. i dr. Pedagogika. Ucheb. posobiye dla studentov vishih pedagogicheskikh uchebnih zavedeniy / Pod red. V.A. Slastenina. — M.: Akademiya, 2002. — 576 s.]
- [6] Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». — URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html [Prilizheniye k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 11.02.2002 N 393 "Konzipiya modernizazii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda". — URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html]
- [7] Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. — М.: Сентябрь, 2000. [Yakimanskaya I.S. Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obucheniya v sovremennoy shkole. — M.: Sentyabr, 2000.]

THE ROLE OF THE DISCIPLINE OF «RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE» IN MODERNIZATION OF UNIVERSITY RUSSIAN EDUCATION

E.V. Orlova

Department of Russian as foreign language

Ivanovo State Medical Academy

Sheremetevskey str., 8, Ivanovo, Russia, 153012

The article is devoted to the definition of the role and place of course «Russian language and speech culture» at the University in the modernization of the Russian education. Special attention is paid to the requirements contained in the concept of modernization and new standards of the University. In the article it is proved that the discipline of «Russian language and speech culture» meets these requirements and is professionally necessary for the future specialists.

Key words: modernization of the Russian education, the Russian language, University.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЕЙ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ

Е.П. Титова, В.В. Якушев, Н.Н. Сарычева

Кафедра химии и биологии

Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин

Российский университет дружбы народов

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

В статье рассматриваются возможности построения расширенной модели языкового профиля иностранных студентов медицинских направлений на этапе подготовки к обучению. Приводятся примеры из сборника контрольных заданий и тестов по анатомии, включающие полилингвальные тесты, профессиональные термины на русском, латинском и английском языках и предоставляющие возможность использования родного языка обучающегося.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательный процесс, компетентностный подход, контингент обучающихся.

Существует ряд перспективных потребителей образовательных услуг российских вузов, отличающихся от выпускников средней школы как по уровню общеобразовательной подготовки, так и по уровню владения языком.

В нашей работе речь идет о студентах из зарубежных стран, прибывающих для получения высшего образования в вузы, ориентированные на подготовку иностранных специалистов. Одновременно наблюдается интенсивный рост нового сектора описываемого контингента. Он включает в себя абитуриентов из стран ближнего зарубежья, где имеет место не только снижение уровня общего образования выпускников средних школ, но и существенное снижение их уровня владения русским языком.

Такой контингент нуждается в предварительном корректирующем этапе, который реализуется на подготовительных факультетах, где обучающиеся слушают курс общеобразовательных и профильных дисциплин в объеме, необходимом для поступления и прохождения обучения в бакалавриате по выбранному направлению, проходят интенсивную подготовку по русскому языку. Работа кафедр русского языка и общеобразовательных дисциплин подготовительного факультета ориентирована на формирование базовых навыков владения русским языком в профессиональной сфере будущих специалистов в соответствии с разработанными методиками и действующими стандартами по русскому языку.

Специфическим аспектом профессиональной подготовки будущих студентов бакалавриата по направлениям «Медицина», «Фармация», «Лечебное дело» и некоторым другим является необходимость интенсивного освоения ряда профильных дисциплин, например анатомии, где существенное значение имеет языковая компетентность обучающихся не только в секторе русского языка, преимущественная опора на который в образовательном процессе обусловлена его статусом государственного языка страны обучения.

Заметную роль в образовательно-профессиональной коммуникации иностранных студентов-медиков играет латинский язык, что обусловлено исторической профессиональной традицией.

Кроме того, объективизируется необходимость введения в курс специального предмета элементов английского языка, который выступает в сфере медицины как язык профессионального общения специалистов из разных стран. Английский язык образует наиболее мощный сектор интернет-коммуникации на всех уровнях.

Также возникает необходимость выделения в процессе профессионально-образовательной коммуникации будущих студентов-медиков обязательной функционально-ролевой ниши родного языка обучающегося. Наиболее очевидной функцией родного языка обучающегося здесь является поддержка образовательной коммуникации и снижение языковых барьеров в отношениях «преподаватель—студент» за счет включения в учебные пособия соответствующих элементов. В первую очередь словарей профессиональной лексики.

Совокупность отмеченных факторов, включающая статус русского языка как государственного языка страны обучения, латинского языка как исторически обусловленного традиционного языка профессионального общения медиков, английского языка как языка международного общения и родного языка обучающегося как его естественного речевого инструмента, актуализирует необходимость рассмотрения возможностей использования совокупности указанных языков в процессе профессионально-образовательной коммуникации обучающихся на подготовительном этапе.

Тетраглоссальный подход к организации образовательных коммуникативных процессов в основном ориентирован на повышение эффективности этих процессов, сокращение времени формирования базовой профессионально-образовательной коммуникативной компетентности обучающихся.

Целью коммуникативных образовательных процессов на подготовительном этапе обучения иностранных студентов является формирование профессиональной, коммуникативной, информационной и ряда других компетентностей. С учетом описанных выше особенностей обучающихся при прохождении ими любого курса на этапе подготовки к поступлению в бакалавриат по медицинским направлениям цель формирования коммуникативной компетентности включает в себя достижение ими определенного уровня владения профессиональными подмножествами родного, русского, латинского и английского языка. Достигнутый уровень во многом будет определять эффективность и успешность прохождения дальнейших этапов обучения и профессиональной деятельности будущих медиков. Указанная цель позволяет сформулировать задачи и конкретизировать конфигурации других компонентов коммуникативной системы.

Методы и организация исследований. Тематика профессионально-образовательной коммуникации на этапе подготовки иностранных студентов к поступлению в бакалавриат по медицинским направлениям полностью определяется выбранным направлением. Например, в курсе «Анатомия человека» рассматривается такая тема, как «Опорно-двигательный аппарат» [1. С. 110]. Одновременно с учетом того, что и учебно-методические пособия, и контрольно-измерительные материалы, и профессиональные тексты медиков насыщены латинскими терминами, необходимо уделять особое внимание языковому аспекту подготовки и вводить соответствующие темы в том или ином объеме в программы курсов и пособия, по крайней мере в блоки расширения, словари и пр.

Приведем ряд примеров заданий из электронного пособия [2. С. 12].

Задание. Перечислите элементы губчатой кости и их функции. Заполните таблицу.

№	Название элемента				Функции элемента
	русский	латинский	английский	дополнит.	
1					
2					
3					

Задание. Общие термины. Заполните таблицу, впишите перевод латинских терминов на Вашем родном языке, русском и английском языках.

NOMINA GENERALIA		Общие термины	General terms
Латинский	_____	русский	английский
Verticalis			
Horizontalis			
Frontalis			

Задание. Прочитайте параграф учебника [1. С. 110]. Заполните пробелы в тексте.

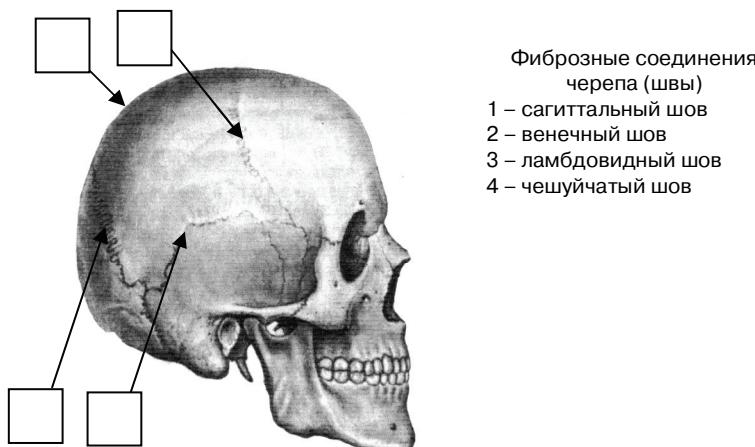
Передние концы ребер прикрепляются к	_____
при помощи	_____
Задние концы ребер сочленяются с	_____

Задание. Прочитайте параграф учебника. Заполните пробелы в тексте.

Синхондрозы — соединения костей с помощью _____ ткани: волокнистой и гиалиновой.

Диартрозы, или суставы, — _____ соединения костей.

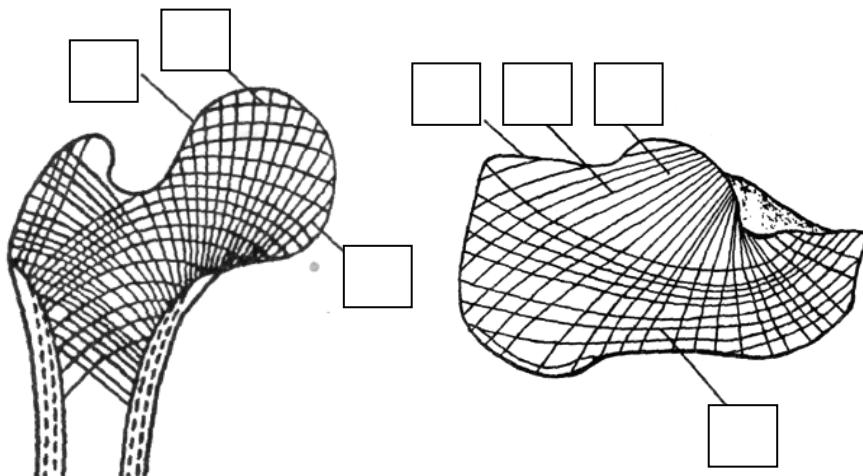
Задание. Тесты с картинками. Перечислите фиброзные соединения черепа. Укажите их номерами на рисунке.



Блок-схемы. В изучении медицинских наук важную роль играет формирование у обучающихся навыков системного анализа. Основным инструментом представления структуры органа или системы, из которых состоит организм, являются блок-схемы. В основном пособии они отражают структуру систем и взаимосвязи их компонентов. Для целей формирования полилингвального профиля медиков на начальном этапе значение данного инструмента трудно переоценить. В первую очередь это связано с его наглядностью. Данное качество позволяет использовать зрительный канал для передачи информации о структуре системы. Также блок-схемы ввиду их компактности допускают применение в основном пособии на одной диаграмме параллельного ряда терминов на разных языках.

Задание. Перечислите элементы губчатой кости. Отметьте их (цифрами) на рисунке.

Строение губчатых костей
1. Компактное вещество
2. Губчатое вещество
3. а, б, в. Костная перекладина



Как и тесты на заполнение пробелов, блок-схемы — эффективный инструмент контрольного тестирования. В определенном смысле они могут рассматриваться как модификация тестов на заполнение пробелов, поскольку в одном варианте их применения респондентам предлагается заполнить пустые блоки структурной схемы, опираясь на сведения и иллюстрации из основного пособия. При этом блок-схемы имеют свою особенность. В отличие от тестов на заполнение пробелов, где при переводе место, куда требуется вписать термин, меняет свое положение в соответствии с установленным порядком следования членов предложения языка перевода, блок-схемы обладают жесткой стационарной структурой. Это несколько облегчает их заполнение в любом варианте.

Соответствие. Пример классической конфигурации теста на соответствие приведен ниже. Здесь отвечающие должны установить соответствие между компонентами системы и их функциями. Это отображается линиями, которые они должны провести между парами соответствия. Возможны варианты теста по типу «ком-

понент—орган», «компонент—признак» и пр. Этот набор конфигураций чрезвычайно важен, поскольку обеспечивает формирование лингвистических связок существительных между собой и с глаголами и прилагательными. Блочная структура теста допускает полилингвальность конструкции без значительного увеличения занимаемого места.

Задание. Укажите стрелками соответствие видов тканей кости как органа и их функций.



Кроссворды с точки зрения технологии тестирования — один из видов тестов на заполнение пробелов. Одновременно это один из наиболее увлекательных форматов организации тестового материала, поскольку разгадывание кроссворда также представляет собой одну из разновидностей интеллектуальных игр. Созданный преподавателем в виде web-страницы кроссворд можно распечатать как в незаполненном виде, так и с готовыми ответами.

Реализация процесса образовательной коммуникации осуществляется путем взаимодействия активных элементов системы, выступающих в качестве субъектов, выполняющих различные операции с информационными продуктами. Выделяются два подмножества таких элементов. Личностные участники, в число которых входят преподаватели и сотрудники вуза, участвующие в организации и обеспечении образовательного процесса. Неличностные субъекты представляют собой совокупность аппаратно-программных средств, включенных в процесс создания, хранения и передачи информационных продуктов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. С учетом специфики контингента иностранных студентов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов, важно соблюсти баланс между ценностями общими и частными и корректно отразить их в информационных продуктах всех типов.

Общей чертой всех субъектов образовательно-профессиональной коммуникации является то, что они оперируют с информационными продуктами и взаи-

модействуют между собой напрямую или опосредовано. При этом, с одной стороны, повышается эффективность процессов коммуникации, с другой — возникает необходимость включения в спектр инструментов образования языковых средств взаимодействия с аппаратно-техническими средствами. Это, например, языки интерфейсов, в первую очередь — наиболее распространенные на сегодняшний день пиктографические системы, основанные на интуитивно понятных символах-рисунках объектов и операций.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Титова Е.П., Гурова О.А., Анохина Е.В., Сарычева Н.Н. Аппарат движения человека. — М.: РУДН, 2011. [Titova H.P., Gurova O.A., Anokhina E.V., Sarycheva N.N. Apparatus of human movement. — M.: RPFU, 2011.]
- [2] Титова Е.П., Матухин П.Г., Провоторова Е.А., Якушев В.В., Анохина Е.В. Аппарат движения человека: Сб. контрольных заданий и тестов для иностранных студентов. (Русский, латинский, английский и доп. языки). [Электронный ресурс] РТО. — М.: ОФЭРНиО ИНИМ РАО, База данных. И nv. № 19345. 01.07.2013. — URL: http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/19345.doc [Titova H.P., Matuhin P.G., Provotorova E.A., Yakushev V.V., Anokhina E.V. Apparatus of human movement MOVEMENT. Collection of tests and tests for foreign students. (Russian, Latin, English and additional languages). [Electronic resource] RTO. — M: ОФЭРНиО ИНИМ РАО Database. Inv. № 19345. 01.07.2013. — 12 S. URL: http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/19345.doc].
- [3] Хавронина С.А. Говорите по-русски. — М.: Русский язык-Медиа, Дрофа, 2010. [Havronina S.A. Speak Russian. — M.: Russkiy Yazyk-Media, 2010.]

MODELING LANGUAGE PROFILES OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS AT THE STAGE OF PREPARING

E.P. Titova, V.V. Yakushev, N.N. Sarycheva

Department of chemistry and biology
The faculty of Russian language and General disciplines
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 6, Moscow, Russia, 117198

The possibility of constructing the extended model of linguistic profile of foreign medical students in preparation for teaching. Examples from the collection of the developed control tasks and tests on anatomy, including polilingvalnye tests, professional terms in Russian, Latin and English, and the opportunity to use their native language learner.

Key words: training, educational process, competence approach, the contingent of students.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

Е.Е. Тихомирова

Кафедра теории, истории культуры и музеологии
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
ул. Вилюйская, 28, Новосибирск, Россия, 630126

Автор предлагает свое видение приемов вхождения в пространство русской культуры через изучение языка. В статье делается попытка обосновать возможность применения языковых практик в преподавании дисциплин культурологического цикла в условиях деформации бинарных оппозиций в пространстве современной культуры. Предлагается методика актуализации этических универсалий через язык и текст как вариант введения студентов в нормативное пространство русской культуры. Важным представляется учет национальных культурных особенностей и мировоззренческих установок студентов стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Ключевые слова: культурные универсалии, этические универсалии, бинарная оппозиция, культурная норма, русский язык как иностранный, китайский язык.

На кафедре теории, истории культуры и музеологии Института истории и гуманитарного образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» в 1991 г. была открыта дополнительная образовательная программа «Русский язык и русская культура для иностранных студентов» для студентов Хоккайдского педагогического университета (г. Саппоро, Япония), а в 1994 г. — для студентов Шаньдунского государственного педагогического университета (г. Цзинань, КНР). Выпускники, обучавшиеся по этой программе впервые, в 2012 г. поступили на бакалавриат по направлению «Культурология». В 2013 г. на магистерскую программу «Теория культуры» были приняты студенты из КНР, окончившие бакалаврские программы на родине и подготовительные курсы русского языка в российских вузах.

Обучение студентов из КНР и Японии преследует следующие задачи: развитие и совершенствование лингвострановедческой, коммуникативной, межкультурной компетенций; овладение российской лингвокультурой, способствующей адекватному восприятию роли русского языка и русской культуры в истории русского и мирового культурного пространства; формирование антропоцентрически ориентированного знания о языке и культуре как способе передачи социокультурной информации и формировании национальных картин мира. В Европе сегодня все активнее говорят о транснациональной компетентности (transnational competence) — уровне языковой и общей культуры, превосходящей национальные рамки. В малом, локальном обществе и глобализированном обществе значение придается существованию в них понимания, а не только коммуникации. Изучение иностранного языка справедливо рассматривается в этом ключе как средство не столько для работы, интеракции с людьми, для жизни в обществе, в обществе,

для участия в транскультурной коммуникации и деятельности ТНК, сколько для понимания своей социальной идентичности, развития собственного интеллекта (как меры понимания окружающей действительности) [2]. Однако процессы вхождения в иную культуру, некая аккультурация осложнены рядом причин. Так, в содержание образования, проверяемое в тестах по русскому языку как иностранному, практически не включаются фразеологические единицы, несущие культурную информацию, а объем культурных компетенций урезан до объема компетенций средней русской языковой личности [1]. Кроме того, ценностные ориентиры иностранных студентов, приезжающих для обучения в российские вузы, размыты вследствие социально-политический перемен, произошедших в китайском обществе за последние 30 лет. По последним, очень представительным социологическим выборкам, проведенным Центре социологических исследований РУДН, когда было опрошено более 1000 студентов КНР, прибывших в российские вузы, основные тенденции в этой сфере охарактеризованы как «нарастание индивидуализма». Основной же проблемой, стоящей перед молодежью, китайские студенты называют безответственность (72%) и морально-нравственную деградацию общества (64%) [3. С. 25—27]. О том, что проблема является животрепещущей, свидетельствует тот факт, что в марте 2006 г. генеральный секретарь ЦК КПК, председатель КНР Ху Цзиньтао обратился к группе членов Всекитайского комитета Народного Политического Совета Китая, где представлены все китайцы: и те, которые являются гражданами КНР, и те, которые живут за пределами Китая, с определением того, что следует уважать и прославлять, и того, что следует отвергать и считать позором. В его послании появляется отсылка к конфуцианскому понятию о человеке воспитанном: человека следует воспитывать и в сегодняшней социокультурной ситуации. В этих условиях преподавание глубинных смыслов культуры вообще и русской в частности накладывает большую ответственность и предполагает продвижение определенной миссии. Создание образа человека связано с введением его в культуру, рассматриваемую как поле запретов, которое контролировалось в ранних обществах ритуальными запретами, затем запретами религиозными, а потом моралью и правом. В секулярном обществе трансцендентный эталон вынесен за скобки человеческого бытия, а если и возникает, то, по сути дела, он лишен всех своих основных функций, а поэтому не признается необходимым.

Главная цель в данных условиях при работе со студентами, для которых русский язык является неродным, — ввести их в системное, иерархичное, нормативное пространство культурной традиции. Очевидно, что такая работа требует мощных интеллектуальных и эмоциональных усилий. Кроме того, на эффективность существенным образом влияет собственно состояние современной культуры, в которой формируется личность студента. Нарушение семейной иерархии, основной ячейки общества, исторически предназначенный для трансляции культурных норм, привело к деформации семантического поля терминов родства, т.е. деформации культурной универсалии, напрямую связанной с этическими предписаниями уважения, почитания, пietета.

Деформация категории императива как языковой и культурной универсалии привела к снижению и неэффективности волонтативной функции языка. Возможно, в связи с этим стираются оппозиции и смысловые доминанты внутренних психологических установок *могу — хочу — должен*. Другими словами, стираются бинарные оппозиции, лежащие в основании языка как первичной и универсальной кодирующей системы, а затем и культуры.

В этой ситуации должно прийти понимание, что необходимо заново выстраивать, т.е. реконструировать практически с нуля бинарные оппозиции как системообразующие, сквозные характеристики языка и культуры, находящейся сегодня на периферии обыденного сознания. Преподаватель на конкретных примерах художественных, изобразительных, архитектурных текстов наполняет бинарные оппозиции этическими смыслами, представляя их имплицитно, показывая, что эти смыслы транслируются от поколения к поколению, являются базовыми смыслами человеческой культуры в целом. Бинарная оппозиция — это универсальное средство членения мира, способ подачи информации о мире человеческим сознанием. Маркирование границ бинарной оппозиции — это, возможно, обозначение границ мира, причем в разных плоскостях. Бинарная оппозиция представляет собой и границы культурной нормы *можно-нельзя*, в том числе границы нормы поведения. Двоичность восприятия окружающего мира обусловлена природными причинами, и прежде всего тем, что мозг человека сформирован как двухполушарный — с функциональной асимметрией полушарий. Считается, что основы функциональной асимметрии передаются генетическим кодом и вместе с тем служат (для каждого члена общества) нейропсихологической основой для продолжения культуры. Понятие бинарной оппозиции, системы бинарных дифференциальных признаков лежит в основе любой картины мира. Эти признаки носят универсальный характер, и это следует регулярно подчеркивать при чтении, реализации проектов, говорении, рассматривании, рисовании: *верх-низ, мужское-женское, жизнь-смерть, счастье-несчастье, правый-левый, хорошее-дурное, близкое-далекое, прошлое-будущее, здесь-там* и т.д. Поэтому обучение в вузе на русском языке должно дать возможность хотя бы представить нормативное поле культуры, увидеть, *как должно быть*, потому что, *как есть*, дети видят каждый день за порогом школы. Диалогичность обучения дает возможность для самоидентификации в пространстве современной культуры, через адекватное представление о теле, половой идентификации, своем имени, потребности быть любимым, психологическом времени личности, социальном пространстве личностных отношений.

Очевидна необходимость актуализации этических концептов, что, с нашей точки зрения, возможно сделать средствами самого языка, его универсальных структур, над которыми надстраиваются универсалии культуры. При нашем подходе языковые и культурные универсалии «...предстают как одно из условий возможности взаимодействия партикулярных культур и цивилизаций, диалога между ними, достижения взаимопонимания, перевода смыслов с одного языка на другой, диффузии культурных инноваций...» Можно сказать, что универсалии играют роль узловых точек в сети коммуникаций, реперов в коммуникативном поле. Эти нормы трансцендентальны по своей сути и носят характер запретов, имеющих регулятив-

ный, а не конститутивный характер. Среди этих регулятивных норм — принципы толерантности, исходящие из сосуществования и коэволюции различных культурных групп и социальных сообществ, из сотрудничества суверенных культур и цивилизаций» [1. С. 971].

В нашем понимании культура — это *смыслы* человеческой деятельности по созиданию себя и мира, или, иными словами, адекватная деятельность человека (субъекта) по освоению мира (объекта) во времени и пространстве. Диалог двух культур возможен только при определенном сближении их культурных кодов, наличии или возникновении общей модели поведения. В диалоге культур важно увидеть универсальные ценности взаимодействующих культур. Следовательно, границы не только разъединяют, но и объединяют, обнаруживая смысловую целостность. В развитии мирового социокультурного процесса важную роль играет диалог культур Запада и Востока, который приобрел в современных условиях всечеловеческую значимость. В этом диалоге Россия занимает особую роль, являясь своеобразным мостом, связывающим Европу и Азию. В российской культуре продолжается процесс синтезирования восточных и западных культурных традиций. Двуединая природа российской культуры позволяет ей быть посредником между Востоком и Западом.

Если говорить о значении и смыслах китайского понятия «культура», то это производное от 人文教化 (жэнь вэнь цзяо хуа) — гуманитарное, гуманное воспитание. Здесь 文 (вэнь) — это язык и/или иероглифы, это основа и средство воспитания; а 人 (жэнь) — человек. Именно человек — это предпосылка и продукт культуры, именно человек является исключительным выражением человеческого в человеческом обществе. 教化 (цзяо хуа) является главным действующим и смысловым центром этого понятия, служит глаголом. Это процесс, общая норма, которая появляется и заимствуется из прошлого и распространяется в современности. В основе организации учебного и воспитательного процесса лежит культурологический подход, подразумевающий входжение в Культуру через Текст, что дает возможность обогатить предметно-содержательную сторону речи, внести значительный вклад в образование, воспитание, развитие личности, открытой для восприятия иной культуры и адекватного понимания места своей культуры в мировом культурном пространстве. Культурологический подход дает возможность сформировать ценностное отношение к истории, традициям, достижениям русского народа.

Именно языковая семантика, смыслы должны отражать упорядочивание языковой сферы человеческой жизнедеятельности. Адекватность же этой деятельности, в свою очередь, заключается в целостности этого восприятия, выявлении границ поведения «от... и до...», что составляет бинарную оппозицию и в то же время культурную норму. За счет деятельности сознания происходит движение от конкретичности к дифференциации смысловой бинарности: «субъект — объект», «субъект — действие» и т.д., что и составляет стержень взаимоотношений человека и мира. Таким образом, субъект, деятельность и объект есть та культурная универсалия, которая соединяет систему языка и систему культуры, т.е. важно отмечать не только *иное, чужое*, но и *универсальное, свое*.

При работе с текстами, несущими культурную информацию, центральное место занимает анализ языковых единиц с национально-культурным компонентом значения. Для русской культуры это такие концепты, как «культура», «деятельность», «человек», «личность», «язык», «дом», «храм», «семья», «хлеб», «вера», «крест», «любовь», «радость», «свобода», «воля», «истина», «правда», «нравственный закон», «совесть», «грех», «мир (община)» и т.д. Осмысление ценностного содержания подобных единиц позволяет приблизиться к пониманию отношения русского человека к миру и выявить экспрессивные «кусочки» смыслов, преодолеть этнические стереотипы, затрудняющие культурный диалог. Работа с ассоциативным словарем, с одной стороны, дает возможность выявить элементы фольклорные, классические, инокультурные и субкультурные, систему национального самосознания, национальных оценок и предпочтений, с другой стороны, может служить для определения вектора автоматических реакций, которые можно ожидать от русских собеседников, т.е. является подготовительным этапом к ситуациям реальной коммуникации.

Обучение по всем программам культурологического цикла ориентировано на современные образовательные технологии и средства обучения и в первую очередь на получение компетенций, создание условий для формирования адекватного поведения в ином культурном пространстве: поведения осмысленного, целенаправленного, ответственного, самостоятельного, инициативного, поведения человека, осведомленного в области русской культуры и оснащенного необходимыми способами действия. Основным методом реализации программы является деятельностный метод, поскольку вживание в культуру происходит посредством деятельности — речевой, коммуникативной, поведенческой. Работая в группе, участник может активно экспериментировать с различными стилями общения, осваивать и отрабатывать совершенно иные, не использованные ранее коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом поддержку, комфорт и личностную защищенность. При этом он может не бояться сделать коммуникативную ошибку или оказаться в ситуации коммуникативной неудачи. С этой точки зрения, обучение культуре и языку с помощью деятельностного подхода следует рассматривать как целенаправленную и интенсивную подготовку к активной деятельности в социуме. Кроме того, используется метод моделирования ситуаций, метод дебатов, метод ролевой игры, интерактивные и мультимедийные методы. Модель поведения, сформированная родной культурой студентов стран АТР, основанная на древнейших концептах китайской культуры иногда осложняет эффективное обучение языку и вхождение в иную культуру. Китайские студенты зачастую, встретив на своем пути проблему в виде коммуникативной неудачи или другой проблемы в межкультурных взаимодействиях, в соответствии с даосским принципом *у-вэй* (无为), не станут упорствовать ради разрешения сложившейся проблемы, а лишь не будут противопоставлять свою активность. Они действуют в соответствии с двумя принципами: ни одно действие не должно быть потрачено даром; не следует делать ничего, что не соответствовало бы законам природы. *У-вэй* предполагает не конкурировать, но руководствоваться законами природы; уметь бро-

сать что-то, чтобы можно собираться с силами для достижения более важного стратегического успеха. Китайские студенты часто упоминают слова Лао-Цзы, который сказал, что не двигаться и наблюдать спокойствие — это самый хороший способ, чтобы выйти из грязной воды в прозрачную воду. Быть очень активным, чтобы делать *ничего*, — так выглядит пассивность китайского студента, но в сущности это необычно разумно, особенно на ранних этапах адаптации в иной культуре. Однако регулярное следование этой установке в новых ситуациях межкультурных контактов подобные мировоззренческие установки могут привести к таким поведенческим реакциям, как молчаливое несогласие с предлагаемыми ситуациями и неуспешному коммуникативному акту в самом широком смысле. Доминирующие социальные установки, обусловленные культурной спецификой, иногда в зависимости от личностных характеристик студента могут входить в противоречие с вызовами времени и ориентирами современного качества образования (инициативность, склонность к лидерству, способность самостоятельно анализировать информацию, определять проблемы, делать адекватный выбор, принимать ответственные решения, стремление учиться на протяжении жизни, умение работать в команде). Все стратегии культурного диалога ориентированы на то, чтобы включить студента в современные профессиональные практики и формы жизни, дать ему возможность быть в этих формах успешным, дать возможность решать реальные задачи, ощущать реальную ответственность и одновременно возможность играть, экспериментировать с собственной социальной ролью, собственным статусом.

В НГПУ на кафедре теории, истории культуры и музеологии существует проект «Восток — Запад», который с 2012 г. имеет официальный статус добровольного студенческого объединения. Проект задумывался как площадка для неформального общения студентов различных культур, развития коммуникативных их навыков, формирования профессиональных навыков. Такая форма взаимодействия с самого начала гарантирует созидательность и оперативность изучения источников культуры и диалогичность общения.

Чему научились студенты, участвовавшие в проекте (опрошено 73 участника):

- развитию коммуникативных навыков в профессиональной и индивидуальной сфере;
- расширению знаний о иной культуре и умение вступать в диалог с человеком иной культуры, воспринимать его не как чужого, а как друга;
- опыту свободного вхождения в диалог с людьми иной культуры;
- преодолению страха выступления на публике;
- умению организовать мультикультурный проект своими силами.

Кроме того, проект позволяет участвовать в общем деле, почувствовать себя частью коллектива, воспитывает ответственность, желание сделать работу на отлично; позволяет устанавливать контакты, дружеские отношения, открывать в себе творческие способности разного плана благодаря мастер-классам и конкурсам; формирует представление о прекрасном, истинном, духовном; формирует адекватное представление о своей культуре на фоне других культур; создает доброжелательную атмосферу.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Неретина С.С., Огурцов А.П. Пути к универсалиям — СПб.: РХГА, 2006. — 1000 с. [Neretina S.S., Ogurzov A.P. Puti k universaliyam. — SPb.: RHGA, 2006. — 1000 s.]
- [2] Государственные стандарты по русскому языку. — URL: <http://testrf.ru/doc/18-2010-05-31-13-47-43/60-2010-06-07-05-49-24> [Gosudarstvenniye standarti po russkomu yaziku. — URL: <http://testrf.ru/doc/18-2010-05-31-13-47-43/60-2010-06-07-05-49-24>]
- [3] Байрэм М.С. К развитию концепта межкультурного гражданства // Личность. Культура. Общество. Международный журнал социальных и гуманитарных наук. — Т. XIII. — Вып. 2. — № 63, 64. — 2011. — С. 173—185. [Bairem M.S. K razvitiyu konzcepta mezhkulturnogo grazhdanstva // Lichnost. Kultura. Obshestvo. Mezhdunorodniy zhurnal sozitanih I gumanitarnih nauk. — T. XIII. — Vip. 2. — № 63, 64. — 2011. — S. 173—185.]
- [4] Межкультурное взаимодействие в полиглассной молодежной среде: социологический подход: Коллективная монография / Под ред. Н.П. Нарбута, Д.Г. Подвойского. — М.: Экон-информ, 2012. — 239 с. [Mezhkulturnoye vzaimodeystviye v molodezhnoy srede: Kollektivnaya monografiya / Pod red. N.P. Narbuta, D.Ch. Podvoiskogo. — M.: Econom-inform, 2012. — 239 s.]
- [5] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. — 256 с. [Obsheevropeiskie kompetenzii vladeniya inostrannim yazikom: izuchenie, prepodavaniye, ozentka. — M.: Izd-vo MGLU, 2003. — 256 s.]

FEATURES TEACHING DISCIPLINE CULTUROLOGICAL CYCLE FOR STUDENTS OF ASIA-PACIFIC COUNTRIES

E.E. Tikhomirova

Chair of theory, history of culture and museology
Novosibirsk State Pedagogical University
Viluiskaya str., 28, Novosibirsk, Russia, 630126

The author offers his vision devices entering the space of Russian culture through the study of language. This article is an attempt to justify the possibility of language practices in the teaching disciplines of cultural cycle in terms of binary oppositions in deformation space of contemporary culture. The technique of updating ethical universals through language and text as an option introducing students to the normative space of Russian culture. Important is the consideration of national cultural identity and worldview of students of the Asia-Pacific region.

Key words: cultural universals, ethical universals, binary opposition, a cultural norm, Russian as a foreign language, Chinese.

ПРИНЦИП УЧЕТА ОСОБЕННОСТЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Халилзадех Аминиян Захра

Кафедра русского языка и методики его преподавания

Филологический факультет

Российский университет дружбы народов

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

В данной статье рассматривается принцип учета особенностей родного языка при создании учебника русского языка для иранских учащихся.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, сопоставление, принцип, учебник.

Родной язык представляет собой опору, из которой исходит учащийся, когда знакомится с новыми для него иностранными средствами и способами выражения мыслей. Если они совпадают, происходит положительный перенос знаний, умений и навыков, а если расходятся — интерференция, т.е. отрицательное «наложение» форм и значений родного языка на иностранный, сравнивание иностранного языка с родным.

Таким образом, сопоставление двух языковых систем в сознании обучаемого является действительным моментом, который в любом случае обнаруживается и поэтому должен учитываться в процессе обучения. Ввиду этого он выступает как объективная закономерность самого педагогического процесса и находит отражение в используемых способах и приемах обучения, отборе материала. Такая закономерность, зависящая от психологических и лингвистических закономерностей, так или иначе связана и с социальным заказом общества, и с организацией процессов усвоения, а именно сознательностью обучения и т.д. Эта закономерность действует не только в пределах содержания и структуры учебного материала, но и в области педагогического процесса, методов и средств обучения.

Одна из главных задач содержания обучения — толкование отобранного учебного материала. Она предусматривает прежде всего его методическую типологию, т.е. отображение отобранного языкового материала и текстов на родной язык и родную культуру учащихся, что дает возможность обнаружить сходство и различия, определить объем и характер трудностей, которые учащийся должен преодолеть при усвоении этих языковых и речевых материалов, т.е. предупреждать интерференцию и использовать перенос.

Современные учебники, относящиеся к изучению нового иностранного языка, классифицируются на основе того метода, который был использован для подтверждения его лингводидактической концепции. Так, например, сознательно-практические учебники основываются на концепции сознательно-практического метода, разработанного Б.В. Беляевым и предшествовавшего ему сознательно-сопоставительного метода, лингвистическое обоснование которого принадлежит академику

Л.В. Щербе. Учебникам такого типа, остающимся самыми популярными для продолженного курса языка вузовского типа, свойственны такие характеристики: направленность на сознательное овладение языком при практической ориентированности знаний, взаимосвязанное усвоение видов речевой деятельности с ориентацией на ту или иную сферу общения и стиль речи, учет родного языка учащихся.

Русский и персидский языки относятся к индоевропейской семье языков, одной из крупнейших в Евразии. Как отмечает В.Н. Топоров, «основания для выделения индоевропейских языков в особую семью лежат в области сравнительно-исторического языкознания, и именно его принципами определяется характер подобия (и его степень) языков, классифицируемых как индоевропейские языки» [4. С. 186].

Как отмечает современный исследователь персидского языка Ю.А. Рубинчик, по причине отсутствия системы падежей «персидские предлоги оказываются функционально более нагруженными по сравнению с предлогами тех языков, которые обладают и падежной системой, и предлогами» [3. С. 311].

Русский язык относится к группе склонительных языков и является синтетическим, в то время как персидский язык обладает чертами как аналитизма (в области именного словоизменения), так и синтетизма (в области глагольного словоизменения).

В персидском языке основу синтаксиса составляют три вида единиц:

1) словосочетание — непредикативная единица, образованная соединением слов на основе того или иного вида синтаксической связи. По семантике словосочетание представляет собой развернутое наименование какого-либо понятия, предмета или явления;

2) простое предложение — предикативная синтаксическая единица, состоящая из нескольких словосочетаний и слов, связанных тем или иным видом синтаксической связи. Предложение выражает законченную мысль и обычно состоит из двух или более компонентов, обозначаемых как словами, так и словосочетаниями, например:

Дом строится
(Xäne säxte misavad)
خانه ساخته می شود
(досл.: Дом строится)

Эта красивая девушка громко говорит
(In doxtar-e qasang boland harf mizanad)
این دختر قشنگ بلند حرف می زند
(досл.: Эта красивая девушка громко говорит);

3) сложное предложение — синтаксическая единица, компонентами которой являются два или больше предложений, связанных между собой синтаксической, сочинительной или подчинительной связью. Части сложного предложения обладают основным конституирующими признаком предложения — предикативностью — и отличаются от самостоятельных простых предложений только тем,

что содержат в своем составе показатели синтаксической связи — союзы, местоименные подчинительные слова, например:

Если Ахмад *попадет под дождь*, то его *одежды* промокнет
(Agar Ahmad zir-e bärän bemanad ängäh lebäshä-yas xis misavad)
اگر احمد زیر باران بماند آنگاه لبس‌هایش خیس می‌شود

(досл.: *Если Ахмад *под дождь* *останется*, тогда его *одежды* промокнут)

Человек, *которого вы видели вчера*, сегодня заболел
(Adam-i ke diruz u-rä dide budid emruz mariz sod)
آدمی که دیروز او را دیده بودید امروز مريض شد
(досл.: *Человек, *который вчера его видели*, сегодня заболел).

Связь между словами может быть сочинительной и подчинительной. Для выражения подчинительной связи используются следующие способы: изафетная конструкция, порядок слов, примыкание, управление, согласование.

Остановимся кратко на характеристике каждого способа синтаксической связи.

1. Изафетная конструкция. Это особый способ выражения атрибутивной связи, при которой изафетная частица «-е» присоединяется не к определению, а к определяемому слову:

شهر زیبا [sahr-e ziba] (*красивый город*) досл.: *город красивый*,
کتاب من [ketab-e man] (*моя книга*) досл.: *книга мой*.

Простое изафетное словосочетание *خانه بلند xâne-ye bolând* (*дом высокий*) *высокий дом* показывает, что изафет в произношении является элементом неударяем и фонетически всегда сливается с предшествующим словом, например:

Сегодня в кафе я *видел этого студента*.

В русском языке глагол «видеть» требует вин. п. В персидском языке в связи с отсутствием падежей перевод будет выглядеть таким образом:

Досл.: *Сегодня я в кафе *этот студент видел*.

В персидском языке для выражения объекта употребляется послелог **را** (ra).

На уроке *нет этого студента*.

Конструкция со словами *нет*, *не было*, *не будет* в персидском языке передается при помощи изафетной конструкции, ее показатели «-е».

На уроке *нет этого студента*.

Досл.: *В урок *нет этот студент*.

2. Примыкание. В отличие от русского языка примыкание используется в персидском языке для связи слов как внутри словосочетания, так и в составе предложения. В предложении по способу примыкания формируются многие типы глагольных словосочетаний, выступающих как отдельное предложение или как единый член — сложноглагольное сказуемое:

باید رفت (bäyad raft)

می توان نشان داد (mitavän nesän däd)

Необходимо признаться (läzem ast eqrär kard)

По способу примыкания связываются между собой многие члены предложения (например, обстоятельство, выраженное наречием, со сказуемым; определение, выраженное указательным местоимением, с субстантивным членом предложения).

3. Управление. В персидском языке именные части речи не имеют категории падежа, но это не дает оснований отказываться от термина «управление». Связь между подчиняющим и подчиненным словами осуществляется предлогами и послелогом *با -ra*, имена же сохраняют свою форму неизменной.

Во флексивных языках при управлении как способе подчинительной связи синтаксические отношения между словами (пространственные, временные, причинные, целевые и др.) выражаются предлогами совместно с косвенными падежами имен существительных, местоимений, субстантивированных прилагательных и числительных, с одной стороны, и глаголами, именами существительными, прилагательными — с другой.

4. Согласование. Согласование в персидском языке состоит только в координации глагола и имени: *Студент учится. Студенты учатся*.

В других видах словосочетаний согласование отсутствует.

При создании учебника практического курса русского языка в условиях Ирана нужно опираться на то, что в результате сопоставления двух языков могут быть выделены следующие факты и явления: полностью совпадающие в русском и родном языках; частично совпадающие; не совпадающие или отсутствующие в одном из языков [1; 2].

Однако даже при слишком осторожном подходе к использованию родного языка на уроках иностранного учет особенностей родного языка все-таки остается важным принципом, реализация которого должна быть заложена прежде всего в учебных материалах и упражнениях, представленных в учебниках и учебных пособиях.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языками // Вопросы обучения русскому языку на начальном этапе. — Изд. 2-е. — М.: Русский язык, 1976. — С. 31—38. [Zimnyaya I.A., Leontiev A.A. Psihologicheskiye oso-bennosti nachalnogo ovladeniya inostrannimi yazikami // Voprosi obocheniya russkomu yaziku na nachalnom etape. — Izd. 2. — M.: Russkiy yazik, 1976. — S. 31—38.]
- [2] Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. — 1979. — № 6. — С. 67—73. [Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. Metodicheskaya problema dvuyazichiya // Russkiy yazik za rubezhom. — 1979. — № 6. — S. 67—73.]
- [3] Рубинчик Ю.А. Грамматика современного персидского литературного языка. — М., 2001. [Rubinchik U.A. Grammatika sovremenennogo persidskogo literaturnogo yazika. — M., 2001.]
- [4] Топоров В.Н. Пространство и текст: Из работ семиотического круга. — М., 1997. [Toporov V.N. Prostranstvo i text: Iz rabot semioticheskogo kruga. — M., 1997.]

THE PRINCIPLE OF CONSIDERING THE PECULIARITIES OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE CREATION OF THE TEXTBOOK OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR IRANIAN AUDIENCE

Khalilzadeh Aminiyan Zahra

The Department of the Russian Language and it's teaching
Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Mikhlukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article presents the principle of considering the peculiarities of the native language in the creation of the textbook of the Russian language for Iranian students.

Key words: native language, foreign language, comparison, principle, book.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

МИФОТЕКТОНИКА РАССКАЗА С. ВАСИЛЕНКО «ЗМЕЙ»

Д.М. Бычков, Е.С. Игумнова, Л.А. Тараканова

Кафедра русской языка
Гуманитарный факультет
Астраханский государственный технический университет
ул. Татищева, 16, Астрахань, Россия, 414056

В статье анализируется мифотектонический план рассказа современной российской писательницы Светланы Василенко «Змей». Интерпретируются символы, ключевые для индивидуально-авторского дискурса. Делаются наблюдения над функциональностью изобразительно-выразительных средств. Указывается агиографический претекст, связанный с именем главной героини, обогащающий художественную концепцию рассказа. Данная статья окажется полезной русистам, для которых немаловажным является изучение контекста мифотектонических процессов семантизации урбанонимов.

Ключевые слова: мифопоэтика, семантика, хронотоп, символика, агиография, дискурс, рассказ, С. Василенко.

Художественный текст способствует созданию представлений о реальности и ее концептуализации в сознании реципиентов [6. С. 17]. Рассказ С. Василенко «Змей» [4] написан в контексте мифотектонических процессов семантизации урбанонима «Астрахань» в современном литературно-художественном дискурсе и интересен для читателей и исследователей в плане реализации индивидуально-авторских коннотаций полизначительного пространства.

Сюжет рассказа прост: в метафорически насыщенном повествовании описывается воспоминание о юношеской влюбленности и оставшемся в памяти героини кратком эпизоде любовной сцены на берегу реки Ахтубы между нею, русской девушкой Юлей, и дагестанским парнем Али, не искавшим длительных и серьезных отношений. Произведение С. Василенко наполнено глубоким смыслом, писательница пытается творчески осмысливать географическое пространство, наделенное, видимо, порождающим разные сюжеты жизни характером, активно влияющим на живущих в его геополикультурных границах людей.

Семантика рассказа образуется на пересечении реального и ассоциативного планов его содержания. Герой-любовник ассоциируется (и эта ассоциация про-

воцеруется автором в самом заглавии) со змеем-искусителем, для героини связан с воспоминанием о пережитой истории влюблённости. Характерные атрибуты Змея — ощущение жара, которым он отдает при приближении, и жар, который испытывает героиня уже через много лет после однократной встречи с ним:

После долгого отсутствия он опять объявился. Вдруг на нее — дохнуло. Один раз и другой. Поняла, что это он, дышит из своего южного далека в ее сторону. Такие вещи она чувствовала. Опять ветром горячим обдало посреди холодной, снежной, уже установившейся зимы. Просто змей какой-то — огнедышащий.

Нами уже отмечался факт укоренности образа Змея в границах нижневолжского локуса (дополнительные примеры можно обнаружить в романе А.Е. Зорина, а также в лирике поэтов серебряного века — М.А. Волошина, Н.С. Гумилева).

Змей, по народным поверьям, способен на время вселиться в облик другого человека, привлечь девушку внешними данными, именно в соответствии с такой его природой может быть оценено неоднозначное сравнение героя с богом, семантика которого обогатится в других контекстах, что приобретает особое значение:

...по песчаному берегу реки Ахтубы ходит бронзовый от загара человек, похожий на бога.

Бог ловит рыбу, играет с людьми в волейбол, залезает на спасательную деревянную, поставленную посреди пляжа, вышку и смотрит на нее. Смотрит как на богиню, не скрывая своего восхищения, — она наблюдает за ним из-под полуприкрытых век, лежа на горячем песке. Бог любуется богиней, богиня любуется богом.

Экспозиция рассказа задает тон дальнейшему повествованию, делает его символически насыщенным. Многие слова, употребляемые в данном контексте, оказываются наполнены дополнительным символическим значением, расширяющим объем сказанного и наполняющим произведение концептуальностью авторского видения пространства. Так, в цитируемом отрывке действие происходит на пляже и дважды акцентирован образ песка. Песок в авторском восприятии астраханского ландшафта прочно связан с ощущением быстротечности течения времени [7. С. 313], а также непрочности отношений, зарождающихся в этом месте. Интересно отметить, что в инонациональных картинах мира (например, в китайской) песок трактуется как субстанция, покрывающая края квадратной земли, в зыбучих песках на всех краях этого мира нет смены времен года, и жизнь здесь не может существовать. Тождественный такой модели мира признак воссоздается при характеристики астраханского локуса:

Представила, что там, в астраханской степи, зимы нет, и также яростно, как тем далеким летом, горит, не сгорая, разведенный кем-то в небе, сложенный из коряг ветлы, высохших добела, костер солнца.

Поскольку в литературе автор описывает картину мира, используя все известные ему (или интуитивно открывающиеся) принципы мироустройства, то не исключено, что для характеристики астраханского локуса С. Василенко привлекает такие показатели мироустройства, как запустение, оторванность от остального мира, замкнутость и даже, как видим, отголоски традиционного китайского учения

об устройстве пространства, не находящие контекстуального сопротивления описанию астраханского хронотопа, потому что Астрахань всегда воспринималась как восточный город. В цитируемом фрагменте, концептуально насыщенном, выделяется сообщение о бесконечности течения времени в этом пространстве, неизменном и статичном. Семантика песка, кроме того, представляется базисной для устойчивых метафор «дом на песке», «песочные часы», наделенные значением чего-то непрочного, тщетного, бренного, медленного, цикличного и т.п. Видимо, что эти коннотации имплицитно присутствуют в авторском видении нижневолжского Понизовья. Безусловно и еще одно: разлитый в природе знойный воздух и вода, которая закипает от их горячих тел, «словно от всунутого в воду кипятильника», соответствует внутреннему жару, охватившему героиню, огню, разгоревшемуся в ее теле.

Вся характеристика хронотопа строится на бинарных мифологических контрастах: зима-лето, юг-север, вода (река)-земля (берег) и т.п. Мифологема «река» в художественной картине мира рассказа имеет основополагающее значение. В центральном эпизоде интимной близости слово «вода» в речи повествователя образует метафору «водяная яма», связанной по смыслу с омутом, адом:

Потом они уходят далеко в пески, где никого нет, и ложатся там. Она отдается ему, лежа на горячем песке и глядя в небо на раскаленное солнце. Ей кажется, что отдается самому солнцу. Богу солнца.

Фрагмент, как видно, сконцентрировано наполнен основными константами природного универсума, в мифологическом значении используемыми С. Василенко на протяжении предыдущего описания: песок, небо, солнце.

Рассказ «Змей» может быть содержательно интерпретирован в аспекте интертекстуальности, не ограниченной только «астраханским текстом». Семантика произведения расширяется при учете кода имени героини и заданных агиографических аллюзий. Юлия — в православных житийных сборниках Иулия — героиня агиографического сюжета, который, как нам представляется, может быть оценен как ассоциативный фон произведения. В святцах сообщается о жизни и духовном подвиге благочестивой девы христианки Иулии: правитель Анкиры, узнав, что в его городе живут семь дев-христианок (в их числе была и Иулия), потребовал, чтобы они отреклись от христианской веры, по его приказу они должны были омыть идолов во время языческого праздника. Но как мучитель ни при нуждал их омыть идолов, мученицы остались непреклонными. Тогда он приказал утопить их всех с камнями на шее [1. С. 272—273]. Агиографический сюжет ассоциативно проясняется в рассказе: действие в обоих сюжетах связано с водной стихией, в которой нужно совершить грех или искупить страдание. В таком плане образ главного героя восходит к архетипу идола. В версии С. Василенко Юлия совершила грех, она находилась в воде с языческим идолом, осквернила воду и, более того, — предалась любовной агонии:

Они уходят с головой в водяную яму, и он на секунду выпускает ее из рук, ее несет течением, разворачивает, ударяет головой о песок так, что она чуть не теряет сознание. Вынырнув, она хватает ртом глоток воздуха: он твердый, словно она откусывает

его от общего каравая воздуха, и опять идет на дно. С выпученными глазами, сошедшая с ума от страха, она бьется, как большая рыба, пока он не ловит ее. Он обхватывает ее руками так, словно весь состоит из одних только рук, и, прижимая ее тело к своему, выносит на берег.

Все описание, кроме последних действий героя, вполне укладывается в гипотетически возможное описание эпизода казни Иулии из агиографического сюжета, если бы писательница творчески взялась за него, но коллизия сюжета данного произведения строится, как видится, на принципиальной смене ракурса: в инварианте С. Василенко Юлию омывает в воде иноверец. В символическом плане текста изображена сцена поругания христианства. В плане считывания этого агиографического кода поступок и характер героини оценивается как отрицательный, ее образ наделяется характеристикой грешницы. Однако смысл рассказа не ограничен таким его пониманием. Герои в концептуальном замысле автора представляют собой воплощение разных религиозных конфессий, Запада и Востока. В концептуальном видении писателя Астрахань локализует единство этих полюсов.

Очертания конфликта и религиозного фона его решения проступают в finale произведения. Непроясненность смысла сюжета выражается в символизации образа змеи:

Возвращаясь, они чуть не наступают на огромную змею, медленно переползающую через дорогу. Змея, подняв свою маленькую серую головку и глядя на них маленькими злыми глазами, жарко, страстно шипит на них огнедышащим змеем, а потом, преподав им какой-то важный жизненный урок, с чувством исполненного змеиного долга, извиваясь всем телом, неторопливо уползает.

Змея трактуется как символ амбивалентный: с одной стороны, этот символ связывается с женским началом (землей, водой), а с другой — с мужским (огонь, оплодотворяющее начало), поэтому привнесение в текст этого символа связано с главными героями и напрямую с относится с описанной сюжетной ситуацией — сакрального брака, соотносимого с творением мира, и в этом плане змея в finale становится сакральным сексуальным символом. Образ змеи в конце произведения и необходимость его символической трактовки доказывает, что в поэтике рассказа заложен принцип архаизации и сакрализации сюжета и образов в повествовании, наполненного глубоко оригинальным и философским планом. Змея в finale произведения вбирает единство двух начал бытия, которые традиционно разводились как полярные — мужского и женского, христианского и мусульманского, цивилизованного и природного, сознательного и инстинктивного.

Говоря об изобразительно-выразительных средствах представления авторской языковой картины мира в рассказе С. Василенко, особое внимание следует уделить лексемам, подвергшимся авторскому семантическому переосмысливанию в составе средств создания художественной образности. Особое место в семантике рассказа занимают такие средства выразительности, как сравнения: *смотрит как на богиню; бьется в воде, как большая рыба; его ладонь как что-то отдельное от него; так же просто, как тем далеким летом*; эпитеты: *огнедышащий змей; раскаленное солнце; огромная змея; обнаженное тело; выпученные глаза; горячий песок*;

бронзовый от загара человек; однородные члены: ...считала убитым, уехавшим из страны, пропавшим...; парцеляция: Ей кажется, что она отдается самому солнцу. Богу солнца, Вдруг на нее — дохнуло. Один раз и другой; лексические повторы: Оно никуда не делось, никуда не исчезло». «Бог любуется богиней, богиня любуется богом.

Так, автор, используя эпитеты, усиливает выразительность образа главного героя: ...по песчаному берегу реки Ахтубы ходит бронзовый от загара человек... или выделяет существенные признаки животного: Змея, подняв свою маленькую серую головку и глядя на них маленькими злыми глазами, жарко, страстно шипит...

Большую художественную выразительность придают образам многочисленные сравнения [5]: Смотрит как на богиню, не скрывая своего восхищения...; ...направляя ее тело, как маленькую лодку по течению; ...она бьется в воде, как большая рыба; безудержно, как ребенок.

Синонимы в тексте не просто обозначают интенсивность признака, в частности, зимы: Опять ветром горячим обдало посреди холодной, снежной, уже уставновившейся зимы, но и передают предположения героини: ...считала убитым, уехавшим из страны, пропавшим, и, наверное, так оно и было.

Однородные члены, в свою очередь, не только создают ряды эпитетов (разведененный кем-то, сложенный из коряг ветлы костер; с выпущенными глазами, согнедшая с ума от страха), но и участвуют в зарисовке общей картины как единого целого (Бог ловит рыбу, играет с людьми в волейбол, залезает на спасательную деревянную, поставленную посреди пляжа вышку и смотрит на нее).

В рассказе в трансформированном виде проявляются концептуальные принципы организации «астраханского интертекста», связанного с любовной историей. Хронотоп текста образуется парадигмой астраханского локуса [2]. В общей концепции С. Василенко нижневолжский локус представляется моделью целостного мироздания. В ассоциативно рассказанном сюжете, видимо, проявляется мысль автора о том, что христианство и мусульманство на территории Астраханского края не составляют бинарную оппозицию.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бухарев Иоанн — священник. Жития всех святых. — М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2007. — С. 272—273. [Buharev Ioann — svyashchennik. Zhitiya vseh svyatyi. — M.: Pravoslavnyiy Svyato-Tihonovskiy gumanitarniy universitet, 2007. — S. 272—273.]
- [2] Бычков Д.М. Открытие Астрахани: Методические основы краеведческой книги для студентов-иностранцев // Профессиональное образование иностранных студентов на русском языке / Под ред. А.Х. Сатретдиновой. — Астрахань: АГМА, 2012. — С. 91—93. [Byichkov D.M. Otkrytie Astrahani: Metodicheskie osnovyi kraevedcheskoy knigi dlya studentov-inostrantsev // Professionalnoe obrazovanie inostrannyih studentov na russkom yazyike / Pod red. A.H. Satretdinovoy. — Astrahan: AGMA, 2012. — S. 91—93.]
- [3] Бычков Д.М., Игумнова Е.С., Тараканова Л.А. Художественная презентация геопоэтики в концепции житийной картины мира романа С. Василенко «Дурочка» // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 3. — URL: <http://www.science-education.ru/109-9581> [Byichkov D.M., Igumnova E.S., Tarakanova L.A. Hudozhestvennaya

reprezentatsiya geopoetiki v kontseptsii zhitiynoy kartinyi mira romana S. Vasilenko «Durochka» // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2013. — № 3. — URL: <http://www.science-education.ru/109-9581>]

- [4] *Василенко С.* Змей // Литературная Россия. — 2010. — № 50. — С. 7. [Vasilenko S. Zmey // Literaturnaya Rossiya. — 2010. — № 50. — S. 7.]
- [5] *Игумнова Е.С., Тараканова Л.А.* Сравнение как способ репрезентации индивидуально-авторской языковой картины мира (на материале произведений А.П. Чехова) // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований: Материалы II международной научно-практической конференции. — Пенза: Москва: Решт: Социосфера, 2012. — С. 223—225. [Igumnova E.S., Tarakanova L.A. Sravnenie kak sposob reprezentatsii individualno-avtorskoy yazyikovoy kartinyi mira (na materiale proizvedeniy A.P. Chehova) // Aktualnyie voprosy teorii i praktiki filologicheskikh issledovaniy: Materialy II mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. — Penza: Moskva: Sotsiosfera, 2012. — S. 223—225.]
- [6] *Кулибина Н.В.* Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. — СПб.: Златоуст, 2001. — 264 с. [Kulibina N.V. Zachem, chto i kak chitat na uroke. Hudozhestvennyiy tekst pri izuchenii russkogo yazyika kak inostrannogo. — SPb.: Zlatoust, 2001. — 264 s.]
- [7] Словарь символов и знаков / Авт.-сост. Н.Н. Рогалевич. — Мн.: Харвест, 2004. — 512 с. [Slovar simvolov i znakov / Avt.-sost. N.N. Rogalevich. — Mn.: Harvest, 2004. — 512 c.]
- [8] *Тараканова Л.А.* О некоторых особенностях использования выразительных средств в современной публицистике для представления языковой картины мира (на материале статей В. Костикова, П. Вощанова) // Вестник АГТУ. — 2012. — № 1 (53). — С. 134—136. [Tarakanova L.A. O nekotoryih osobennostyah ispolzovaniya vyrazitelnyih sredstv v sovremennoy publitsistike dlya predstavleniya yazyikovoy kartinyi mira (na materiale statey V. Kostikova, P. Voschanova) // Vestnik AGTU. — 2012. — № 1 (53). — S. 134—136.]

MYTHOTECTONICS OF THE STORY «SNAKE»

D.M. Bychkov, E.S. Igumnova, L.A. Tarakanova

Department of Russian Language
Faculty of Humanities
Astrakhan State Technical University
Tatischev str., 16, Astrakhan, Russia, 414056

Mythotectonic plan of the story, by modern Russian writer Svetlana Vasilenko «Snake». is analyzed in the article. Symbols key for individual-author's discourse are interpreted here. Supervision above functionality of expressive means is kept under observation. Hagiographical pretext is underlined here and it is connected to a name of main character enriching the art concept of the story. This article is of great use for specialists in Russian philology for whom studying a context of mythotectonic processes of semantisation of urbanonyms is rather important.

Key words: mythopoetics, semantics, chronotop, symbolism, hagiographics, discourse, story, S. Vasilenko.

ТВОРЧЕСТВО В ПОНИМАНИИ М. ЦВЕТАЕВОЙ И Н. БЕРДЯЕВА

Л.А. Косарева, К.М. Герасимова

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

В статье делаются выводы о близости философской утопии Н. Бердяева о смысле творчества с поэтическими представлениями о творчестве М. Цветаевой.

Ключевые слова: символизм, теургия, сверхчеловек, мифологизация, утопия спасения творчеством.

Нелибовь М. Цветаевой ко всякой философии, системности, дискурсивности общеизвестна. Единственным русским мыслителем, духовное пространство которого так или иначе захватило М. Цветаеву, был В. Розанов. Убедительные свидетельства тому дает А. Саакянц, касаясь их недолгой, правда, переписки [1]. Тем более поразительно, что, не поддаваясь никаким прямым философским влияниям, М. Цветаева смогла выразить духовные устремления эпохи.

Они присутствуют у М. Цветаевой, к чести ее как поэта, в неотрефлексированном, интуитивном виде и глубоко интимно пережиты ею. Особенно отчетливо это проявляется в понимании смысла творчества — одной из самых острых проблем эстетического сознания XX века.

Казалось бы, мысль о творческом делании, о просветлении жизни искусством роднит Цветаеву с символистами-теургами. Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что теургическая идея наполнена другими, авангардистскими смыслами, неожиданно сближающими ее, например, с философией Н. Бердяева, о прямом влиянии которого на Цветаеву не может быть и речи. Здесь следует сказать о бердяевской идее мессианского творчества человека грядущей эпохи. Бог как бы отработал свою творческую неделю, и теперь дело за человеком, которому передан мир. Наступает Восьмой день творения — Третий завет. Третьей, блистательной эпохе (по культурологии Бердяева) после Откровения Отца (Ветхий завет) и Откровения Сына (Новый завет) соответствует уже не божественное, а антропологическое откровение в Духе. Рискнем предположить, что бердяевская теория могла возникнуть только на почве модернистского переосмысливания третьего лица в Троице. Такое переосмысливание начали еще символисты-теурги.

Горячо чувствуя мировое женское начало, они приходят к идее женского аспекта в единосущном Боге. Она, Пресвятая и Благая, являвшаяся когда-то В. Соловьеву в Египетской пустыне, и есть третье лицо Троицы. Но чтобы окончательно не впасть в ересь, соловьевцы принуждены были не договаривать до конца, иногда отождествлять мировую женственность с Вселенской Церковью или отвлекать атрибут Бога — его Премудрость — и именовать его Святой Софией. Н. Бердяев же, проводивший более последовательно ревизию христианства, дерзко отожде-

ствляет третью ипостась Бога — с Духом Творящим — новым Адамом — андрогином, абсолютным человеком.

Похожие дерзновенные антропологические интуиции наполняют и поэзию М. Цветаевой, чья «одноколыбельность» с Н. Бердяевым поразительна:

Христос и Бог! Я жажду чуда
Теперь, сейчас, в начале дня. [2] (1)

Здесь интересно даже не разграничение ипостасей Отца и Сына, а неистовство творческих устремлений лирической героини:

Всего хочу: с душой цыгана
Идти под песни на разбой,
За всех страдать под звук органа
И амazonкой мчаться в бой.

Воплощением идеи нового человека-творца становится образ Р. Рильке в «Новогоднем». М. Цветаева использует такие пространственные категории, которые позволяют не только рифмовать Поэта с планетой, но и отождествлять их: вселенную — с вселенной индивидуального творческого сознания. М. Цветаева дает мистическую версию вечной жизни Творца (умершего Рильке). Так создается поэтическая философия М. Цветаевой, которая ничего общего не имеет с теологией, но может быть отнесена к космологии:

Настоятельно, всенепременно —
Первое видение вселенной,
(Подразумевается, поэта
В оной) и последнее — планеты,
Раз только тебе и данной — в целом! [2. II. С. 350—351]

Положим рядом «Смысл творчества» Н. Бердяева: «... человек — не дробная часть вселенной, а целая малая вселенная, в человеке есть весь состав вселенной, все ее силы и качества. Вселенная входит в человека, поддается его творческому усилию как микрокосму. Человек и космос меряются своими силами как равные» [3]. Вознося творческого человека, М. Цветаева не могла не перейти к обожествлению творческого акта как такового. Если символисты-теурги, устремляясь к царству абсолюта и красоты, оставались все же в сфере искусства, то М. Цветаева зовет дальше и выше, за пределы искусства. Она понимает задачи творческого акта именно онтологически. Они у М. Цветаевой не сводятся к созданию ценностей культуры, творчество сверхкультурно. Оно перерастает себя, рвется к новому бытию, которое получает разные наименования: лазурь, небытие, там, Индия духа, детский рай.

Эротический пафос творчества — экстаз. Очищенный творческий экстаз осуществляет назначение человека. Играй творческих сил обять весь цветаевский мир: не только сама поэзия — «гривастая кривая», «взрыв и взлом», но и музыка, и театр, и ратные подвиги. Экстазом, творческим напряжением живет у М. Цветаевой и любовь как теургическое действие, продолжение творения. На личности, раскрывающей себя в творчестве любви, стоит печать богоподобия. Рассматривая

«Поэму Горы» и «Поэму Конца» под таким углом зрения, можно прийти к любопытным выводам. Когда героиня тоскует о Горе, взывая к вертикали духа, а не к блаженству на равнине, она как бы повторяет Заратустру, который спустился с горы для проповеди. Заратустра проклинает равнинное счастье подлого человека, он жаждет творчества и преодоления низкого человека: «Земля стала маленькой, и по ней прыгает последний человек, делающий все маленьkim... Они покинули страны, где было холодно жить: ибо им необходимо тепло: также любят они соседа и жмутся к нему: ибо им необходимо тепло» [4]. Значит, в любовной коллизии обеих цветаевских поэм узнается трагическая коллизия ницшеанского сознания, не знающего религиозного пути к сверхчеловеку.

Противоборство двух воплощений лирического Я М. Цветаевой — Евы (Афродиты земной) и Психеи (Афродиты небесной) — кажется поистине неразрешимым. Торжество одной (и так всегда) уже готовит победу другой. Но не поискать ли примиряющего начала, причем стилевого? Ева и Психея одинаково экстатичны. Обе в упоении творят, создают тварный образ любви. М. Цветаева равнодушна к так называемым результатам, плодам любви. Единственным критерием остается потрясение и подъем всего существа в творческом акте любви. Это исступление, которое и есть творчество, мы видим в том, как Ева с «каторжной страстью» фетишизирует детали облика любимого: глаза, рот, зубы, руки: «Есть темные, извилистые рты / С глубокими и влажными углами» [2. II. С. 235], «О, светская, с кольцом опаловым Рука! — / О, вся моя напасть!» [2. I. С. 230]. Сам ритуал, обряд любви она дерзко переносит в иные сферы жизни. В «Стихах к Блоку» М. Цветаева признается: «Имя твое — ах, нельзя! — / Имя твое — поцелуй в глаза...» [2. I. С. 279]. Или: «И льется аллилуйя / На смуглые поля. / Я в грудь тебя целую, / Московская земля!» [2. I. С. 270]. Цветаевская Ева не могла бы быть творцом, если бы ей не было знакомо чувство стиля любви. Можно сказать, что вместе с В. Розановым Цветаева пропела гимн ветхозаветному отношению к полу. Аскезе христианства здесь противопоставлен сильный пол, в котором «физиология получает... священный свет, священный вкус, как бы храмовый, церковный аромат» [5]. Действительно, у беззаконницы Евы «старый серебряный дедов крест / Сменен на Давидов щит» [2. I. С. 430]. И, наконец, цветаевская Ева самозабвенно вовлекается в игровую, театральную стихию любви: «Я виртуоз из виртуозов / В искусстве лжи» [2. I. С. 238]. Без всякого уничтожительного оттенка творчество любви называется «лицемерьем» и «лицедейством» [2. I. С. 462].

А вот экстатическое любовное творчество Психеи выражается прежде всего в безудержной мифологизации, преображении возлюбленного. Гувернер и поэт Л. Эллис — это уже чародей, святой танцор:

— О Эллис! — Прелесть, юность, свежесть.
Невинность и волшебный вздор!
Плач ангела! — Зубовный скрежет!
Святой Танцор! [2. II. С. 212].

А мифологические лики С. Эфрана вообще необозримы: рыцарь, скрипач, дебрист и версалец, святой Георгий, белый лебедь, олень.

В свете романтической философии, утверждающей, что понять мир можно только мифологически, мифологизация и есть творчество. Ведь в творческом акте любви, по словам Н. Бердяева, «раскрывается творческая тайна лица любимого» [6], каким его задумал Бог. Именно в любви человек обретает свое богоизбранное.

Обращает на себя внимание и то, что творческий акт связан в сознании М. Цветаевой с гениальностью. Однако Цветаева сближает ее с дерзновением, безмерностью в противовес морали, послушанию, домостроительству. Именно в этом смысле цветаевская любовь гениальна: это любовь гениев любви. М. Цветаева несравненно раскрыла гениальную природу именно женской любви, в отличие от мужской, которая только талантлива. В этой сфере мы тоже находим близость М. Цветаевой и Н. Бердяева: «Мужская любовь частична. Она не захватывает всего существа. Женская любовь более целостна...» [7]. Она космична, так как через женскую природу человек приобщается к космосу. Цветаева берет в свидетели своей любви просторы вселенной: «И стон стоит вдоль всей земли: / Мой милый, что тебе я сделала?» [2. I. С. 521]. Она посыпает в небо свой крик, свой вопль, свой «громкий зов».

Гениальность женской любви у М. Цветаевой еще и в том, что женщина горячее ищет в любви утерянный андрогинизм. Можно с уверенностью сказать, что творческое соединение полярностей в единую плоть и дух, реализация андрогина, девы-юноши — главный, и весьма трагический, сюжет ее любовной темы. Царь-Девица — беззаконница прямо-таки повторяет геракловы подвиги во имя любви: она выворачивает морские недра, добывая возлюбленного: «Есмь я и буду я и добуду / Губы — как душу добудет Бог» [2. I. С. 246]. Но надо ясно представлять себе, что темы андрогина лишь на первый, не самый глубокий взгляд, исчerpываются «древним и дивным» желанным союзом «добрести и девственности» [2. II. С. 343]. Нежная лира и меч Царь-Девицы — только внешние атрибуты, только начальный слой образа андрогина как серафического человека. Без понятия андрогинности остается непонятной центральная идея творческого назначения человека — быть образом и подобием Божиим. Не мужчина и не женщина есть образ и подобие Божье, а лишь андрогин, целостный человек, от которого не отделена (как во времена грехопадения) вечная девственность. Речь, таким образом, идет об андрогинизме как о духовности в общегуманитарном смысле. Кроме того, сама природа любви-творчества, как ее понимала М. Цветаева, андрогинна. Рождение нового человека как андрогина и будет раскрытием его гениальности. Как философ, Н. Бердяев отличался особой пристрастностью к теме андрогинности. Он шел в этом вопросе от Кабаллы, Бёме, Баадера и Соловьева. Насколько близка была М. Цветаева именно такому пониманию андрогинизма, можно увидеть из сопоставления с постмодернистскими представлениями. Образ андрогина в интерпретации постмодернистов есть «симулякр» (по терминологии Жана Бодрийяра), то есть копия без оригинала. Безнравственная, дьявольская природа симулября постоянно подчеркивается. Именно таков, например, «кремлевский сирота», «сексуальный гигант» Палисандр Дальберг в романе Саши Соколова «Палисандр». Если для религиозно-философской мысли и для М. Цветаевой андрогинизм

и есть целостность, то в постмодернистской концепции это раздробленность, ущербная раздвоенность.

Гениально-творческое напряжение в человеке для М. Цветаевой и есть проявление божественной природы, гениальность в своей последней глубине религиозна. Она поэтизируется как поэтизируется и ее жертвенность. Муза поэта — Вожатый, Всадник — имеет неограниченную власть над сознанием, соблазняя героиню поэмы «На Красном коне» жаждой высоты, пока ее «не умчит в лазурь / на Красном коне» ее «гений!» [2. II. С. 14].

Как бы мы ни старались угадать в текстах Н. Бердяева содержание творчества, в конце концов обнаруживаем творческий акт как таковой — личностно волевое усилие, действие. Свобода как бездонное, необъяснимое, дальше которого идти некуда, заменяется здесь гениальностью, любовью, экстазом, творчеством.

Творчество есть откровение, не знающее над собой внешнего суда, оно не нуждается в оправдании, оно само оправдывает человека. Творчество — антроподицеся. Цветаева так же освобождает творчество не только от христианских путеводителей, но и от всех стесняющих дух ценностей, например от суда людского:

Закинув голову и опустив глаза,
Пред лицом Господа и всех святых стою.
Сегодня праздник мой, сегодня — Суд [2. I. С. 340].

«Бесстрашное дерзновение перед Господом», как выразился бы в данном случае Н. Бердяев, в том, что голос поэта обожествляется. Он поднимается под купол храма и оказывается в недосягаемости от людского и даже божьего суда:

А голос, голубем покинув грудь,
В червонном куполе обводит круг [2. I. С. 340].

Лирические сюжеты многих цветаевских поэм («Поэма Воздуха», «Новогоднее», «На Красном коне») могут определяться патетическими символами философии Н. Бердяева: восхождение в бытии, подъем по вертикали духа, отталкивание от всех безопасных берегов. И наоборот, философская рефлексия Бердяева одухотворяется, высвечивается в поэзии М. Цветаевой. И в самом деле! Что есть «Поэма Воздуха» как не апофеоз жертвенного творческого экстаза, спиралевидное взвинчивание, полет души в бесконечность вечности («Полет в ничто. Круженье в боже. Вихрь» — Р. Рильке).

Во всех характеристиках полета сразу видна негативная сторона дела — отказ, отрыв, отталкивание от «тяжести мира». Преображение героини достигается через разнопланение, постепенное отсечение земных ощущений, всей человеческой природы:

— Землеотпущение.
Третий воздух — пуст.
— Землеотлучение:
Пятый воздух — звук.
— Землеотсечение.
Кончен воздух. Твердь. [2. II. С. 566].

Любовь к творчеству здесь — нелюбовь к миру, к «жизни, как таковой» [8]. Трудно, однако, ждать от творца-теурга спасения мира в ситуации миронеприятия и неверия.

М. Цветаева, как видим, заметно отклоняется от курса символистов-софийцев. Символистское «мир во зле лежит и его надо спасать» дополнено совершенно экзистенциалистским «мир есть зло и его надо упразднить».

Экзистенциалистским образом, кстати, дано чрезвычайное право в художественном мире Цветаевой: бунт, край, живой и мертвый бок, набережная как граница земли и воды.

Всякая утопия, как известно, парадоксальна, так как по мере воплощения плюсы меняются на минусы. Парадокс грандиозной эстетической утопии спасения творчеством в том, что идея спасения получает гибельный отсвет. Не подтвердилась ли она трагическим уходом из жизни, «искупительной жертвой поэта» [9]. Утопия Цветаевой несет на себе бремя антиномий: спасение и гибель, ответственность лица и безответственность творца, этика и эстетика. Источником разлада стал двойной подход к суду над поэтом-творцом и просто над человеком.

Тем не менее эта поэтическая утопия манит, притягивает своей интеллектуальной остротой, эстетической красотой и размахом. Нельзя не поражаться и бескомпромиссности поэта. Сама того не подозревая, М. Цветаева довела утопию Н. Бердяева до последнего края, до абсолютной чистоты воплощения, не страшась договорить то, на что не решался Н. Бердяев. Разрываясь между христианством и «шипучей игрой человеческих сил», между свободой «для» и свободой «от», развязав теорией творческого акта руки художнику-теургу, он сам подстегнул к жизни, авангардное искусство. Между тем в дальнейшем с отвращением относился к авангардистскому варварству. Не случайно он заслужил себе подозрительную славу «верующего вольнодумца». На фоне экстремизма и двойственности бердяевской книги творчества цветаевский «Смысл творчества» написан с бесстрашной уверенностью образцово и просто, с поразительным чувством «равенства дара души и глагола».

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием в скобках римской цифры тома.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Саакянц А.* Марина Цветаева. Страницы жизни и творчества (1910—1922). — М., 1986. — С. 58—64. [*Saakyantc A.* Marina Tsvetaeva. Stranitsy zhizni I tvorhestva (1910—1922). — M., 1986. — S. 58—64.]
- [2] *Цветаева М.* Собрание сочинений, поэм и драматических произведений: В 3 т. — М., 1992. — Т. I. — С. 81. [*Tsvetaeva M.* Sobranie sothineny, poem I dramaticeskikh proizvedeny: V 3 t. — M., 1992. — T. 1. — S. 81].
- [3] *Бердяев Н.* Смысл творчества. — М., 1989. — С. 295. [*Berdyaev N.* Smisl tvorhestva. — M., 1989. — S. 295].

- [4] *Ницше Ф. Сочинения в двух томах.* — М., 1990. — Т. 2. — С. 11. [*Nitsche F. Sochinenia v dvukh tomakh.* — М., 1990. — Т. 2. — С. 11.]
- [5] *Розанов В. Библейская поэзия.* — СПб., 1912. — С. 45. [*Rozanov V. Bibleyskaya poezia.* — SPb., 1912. — С. 45.]
- [6] *Бердяев Н. Эрос и личность.* — М., 1989. — С. 9. [*Berdyaev N. Eros I lichnost.* — М., 1989. — С. 9.]
- [7] *Бердяев Н. Эрос и личность.* — М., 1989. — С. 138. [*Berdyaev N. Eros I lichnost.* — М., 1989. — С. 138.]
- [8] *Цветаева М. Письма к Анне Тесковой.* — Прага, 1969. — С. 37. [*Tsvetaeva M. Pisma k Anne Teskovoi.* — Praga, 1969. — С. 37.]
- [9] *Осипова Н. Мифопоэтика лирики М. Цветаевой.* — Киров, 1995. — С. 91. [*Osipova N. Mifopoetika liriki M. Tsvetaevi.* — Kirov, 1995. — С. 91.]

CREATIVITY IN UNDERSTANDING M. TSVETAeva AND N. BERDYAEV

L.A. Kosareva, K.M. Gerasimova

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

The paper draws conclusions about the proximity of philosophical utopia Berdyaev sense of creativity and poetic ideas of the creativity Tsvetaeva.

Key words: Symbolist, theurgy, superman, mythologizing, utopia rescue creativity.

ЖАНРОВЫЙ КАНОН В СТИХОТВОРЕНИИ В.С. ВЫСОЦКОГО «ПАМЯТНИК»

Л.С. Шаталова

Кафедра русского языка

Медицинский факультет

Российский университет дружбы народов

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

В статье рассматривается традиционный для русской литературы жанр стихотворения-«памятника», анализируются особенности этого жанрового канона, его составляющие: темы содержания, жанрообразующие речевые сигналы и композиционное построение на примере филологического анализа стихотворения В.С. Высоцкого «Памятник».

Ключевые слова: филологический анализ текста, жанровый канон, речевые сигналы жанра, традиции жанра «памятника» в стихотворении В.С. Высоцкого «Памятник».

В процессе филологического анализа художественного текста всегда необходимо не только определение его жанровых признаков (особенно если жанр канонический), но и анализ отступлений от жанрового канона, появления элементов других жанров, «образа жанра», который может возникать в произведении. «Жанр всегда и тот и не тот, всегда и стар и нов одновременно. Жанр возрождается и обновляется на каждом новом этапе развития литературы и в каждом индивидуальном произведении данного жанра. Жанр — представитель творческой памяти в процессе литературного развития. Именно поэтому жанр и способен обеспечить единство и непрерывность этого развития» [2]. С точки зрения М.М. Бахтина, жанр как «устойчивый тип высказывания» характеризуется тремя неразрывно связанными друг с другом моментами: особым «тематическим содержанием», «стилем (т.е. отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка)» и «композиционным построением» [3].

Таким образом, жанровая форма и жанр выступают как своеобразная модель, которая может иметь ряд конкретных реализаций. Жанровый канон определяет ожидания читателя, отступления же от него предугадывают преобразования исходной формы художественного произведения и активизирует восприятие адресата текста [11]. Среди этих доминирующих признаков важную роль играют определенные приемы словоупотребления и использования грамматических форм и синтаксических конструкций. Организованные определенным способом речевые средства выполняют жанрообразующую функцию и формируют структуру, тему и содержание текста, участвуют в оформлении композиции текста [6].

Попробуем доказать эти положения на примере стихотворения В.С. Высоцкого «Памятник». Во-первых, само название поэтического произведения напоминает внимательному читателю о стихотворениях-«памятниках» Ломоносова, Державина, Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Тютчева, Фета, Блока, Брюсова, Есенина, Маяковского с различными их современными модификациями в творчестве Пастернака, Ахматовой, Цветаевой, Слуцкого, Вознесенского, Рождественского, Евтушенко и других. В «Памятнике» В.С. Высоцкого сохраняется общая,

воспринимаемая как традиционная тональность тем классического стихотворения-«памятника»: поэт и общество, поэт и гражданственность, поэт и личность, оценка творческого пути поэта. В то же время «Памятник» В.С. Высоцкого самостоятелен, в нем выражено самобытное поэтическое кредо, отражен менталитет русского человека конца XX столетия. В.С. Высоцкий разделил судьбу «ярких, одаренных, трагических, свободных и самых неугодных официальной власти людей!» [10]. Обращение поэта к определенной жанровой форме — это процесс двусторонний: с одной стороны, это сознательный выбор «прототипа» и воспроизведение существенных признаков канона жанра; с другой стороны, это обязательная трансформация его возможностей, обусловленная эстетическим намерением автора. Выбор жанровой формы основывается на своеобразной антиномии норма (стандарт) — отклонение от нее [11].

Во-вторых, анализ жанрообразующих речевых сигналов в стихотворении «Памятник» В.С. Высоцкого подтверждает, что коммуникативной доминантой в текстах, написанных в форме «памятника», являются семантические поля, представленные словами «жизнь», «смерть», «я» и «общество», «люди», «памятник», которые развивают основную тематику этой жанровой формы. Сравним, например, следующие строчки о жизни и смерти поэта:

Я при жизни не клал тем, кто хищный
В пасти палец,
Подходившие с меркой обычной —
Отступались, —
Но по снятии маски посмертной —
Тут же в ванной —
Гробовщик подошел ко мне с меркой
Деревянной.

А эти строки прямо отсылают читателя к образу памятника:

Не стряхнуть мне гранитного мяса
И не вытащить из постамента
Ахиллесову эту пяту.
И железные ребра каркаса
Мертвко схвачены слоем цемента, —
Только судороги по хребту.

Речевые средства, которые служат регулярными сигналами жанровой формы, многофункциональны. Многофункциональным оказывается такое средство, как повтор: повтор является фактором связности и в то же время выполняет в тексте усилительно-выделительную функцию. Повтор слов образует тематический каркас произведения и связан с его содержательной стороной.

Я немел, в покрывало упрятан, —
Все там будем!
Я орал в то же время кастратом
В уши людям.
Саван сдернули — как я обужен, —
Нате смерьте!
Неужели такой я вам нужен
После смерти?!

И, наконец, повтор характерологических средств, если он устойчив, выделяет точку зрения персонажа или лирического героя. Например:

Я при жизни был рослым и стройным,
Не боялся ни слова, ни пули
И в привычные рамки не лез, —
Но с тех пор, как считаюсь покойным,
Охромили меня и согнули,
К пьедесталу прибив ахиллес.

Появляются и языковые реминисценции, чтобы лаконично обозначить свое место в связи прошлого и настоящего, вводятся в текст «Памятника» ассоциации, связанные у читателя с образом пушкинского Командора.

Командора шаги злы и гулки.
Я решил: как во времени оном —
Не пройтись ли, по плитам звения? —
И шарахнулись толпы в проулки,
Когда вырвал я ногу со стоном
И осыпались камни с меня.

Регулярным речевым сигналом стихотворения-«памятника» можно назвать и антитезу. Антитеза — стержень поэтической конструкции «Памятника» В.С. Высоцкого. Напряженность текста держится на реальности «да» и ее отрицания в «нет»: поэт жив, поэт не может быть мертв. Высоцкий, используя классический прием антитезы, и здесь остался самобытным. Он использовал принцип особого синтаксического построения так называемой «маятниковой антитезы». «Маятниковая антитеза» условна, это не строгий научный термин, но точность его безусловна. Противоречия, противоположения, противопоставления явлений, процессов, оценок даны в гамме индивидуальных оценок В.С. Высоцкого, переходов его чувств, настроений, состояний. Здесь реализуется художником идея распределить их на раскачивающемся маятнике времени «жизнь — смерть». Так построено каждое шести- и восьмистишие «Памятника». В каждом из них противостояние страха быть «непонятым», «отлакированным», «согнутым», «суженным», «обуженным», страха оказаться «всех мертвых мертвее», и величия духа, равного духу пушкинского Командора, его бессмертия в памяти народной. В «маятниковой антитезе» ярче передана сопричастность В.С. Высоцкого своему времени, с его этикой отношений, его оценкой собственной смерти, приговора настоящего, — состоявшегося при жизни отрицания и неприятия творчества поэта, отношения официальных властей, интеллигентской властности критики, распространенной на поэзию В.С. Высоцкого и фактически уничтожившую ее.

Поражает в «Памятнике» владение В.С. Высоцким изобразительно-выразительным рядом параллельного употребления прямых и переносных шире ассоциативных смыслов. Их архитектоника сознательно не ясна. В.С. Высоцкий оставляет за читателем право решить: лирический герой «Памятника» — кто он, вообще поэт или сам В.С. Высоцкий? Автобиографичен ли «Памятник», кому он? В тексте нет четко очерченного физического портрета, но есть судьба. Автор рассчиты-

вает на ассоциации читателя. Он пишет для тех, кто понимал современного Поэта, кто мог оценить его в призме времени, видел «поэта в косую сажень русского национального характера, поэта своего времени» [9].

Я хвалился косою саженью —

Нате смерьте!

Я не знал, что подвергнусь суженью,

После смерти, —

Но в привычные рамки я всажен —

На спор вбили,

А косую неровную сажень —

Распярмили.

И с меня, когда взял я да умер,

Живо маску посмертную сняли

Расторопные члены семьи, —

И не знаю, кто их надоумил, —

Только в гипс вчистую втесали

Азиатские скулы мои.

Итак, рассмотрение речевых средств, закрепленных за определенной жанровой формой, позволяет раскрыть существенные особенности повествования и пространственно-временного континуума произведений, выявить некоторые закономерности лексико-семантической организации текстов. «Исследователю, теория литературы не озабочилась дать достаточно четкую сеть координат для измерения» [7] объема понятия «жанр». Один из возможных путей уточнения этого понятия — анализ речевых средств, которые в процессе становления жанра оформляются в определенную систему его сигналов и затем, меняясь с течением времени, служат его отличительными приметами. Их рассмотрение помогает раскрыть динамику стабильного — нестабильного, устойчивого — подвижного, стандартного (типового) — индивидуального в литературном творчестве и способствует интерпретации текста.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. — М., 1986. — С. 428. [Baxtin M.M. Literaturno-kriticheskie stat'i. — M., 1986. — S. 428.]
- [2] Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: Сборник избранных трудов. — М., 1979. — С. 398. [Baxtin M.M. E'stetika slovesnogo tvorchestva: Sbornik izbranny'x trudov. — M., 1979. — S. 398.]
- [3] Бахтин М.М. Язык в художественной литературе: Собр. соч.: в 7 т. — М., 1997. — Т. 5. — С. 287. [Baxtin M.M. Yazy'k v xudozhestvennoj literature: Sobr. soch.: v 7 t. — M., 1997. — T. 5. — S. 287.]
- [4] Введенская Л.А. Стилистические фигуры, основанные на антонимах // Словарь антонимов русского языка. Приложение. — Ростов-на-Дону, 1995. [Vvedenskaya L.A. Stilisticheskie figury', osnovanny'e na antonimakh // Slovar' antonimov russkogo yazy'ka. Prilozhenie. — Rostov-na-Donu, 1995.]
- [5] Виноградов В.В. О языке художественной прозы. — М., 1980. — С. 73. [Vinogradov V.V. O yazy'ke chudozhestvennoj prozy'. — M., 1980. — S. 73.]

- [6] Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1981. [Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. — M., 1981.]
- [7] Жирмунский В.М. Введение в литературоведение: курс лекций. — СПб., 1996. — С. 384. [Zhirmundskij V.M. Vvedenie v literaturovedenie: kurs lekcij. — SPb., 1996. — C. 384.]
- [8] Зырянов О.В. Логика жанровых номинаций в поэзии нового времени // Новый филологический вестник. — 2011. — Вып. 1. — Т. 16. [Zy'ryanov O.V. Logika zhanrov'x nominacij v poe'zii novogo vremeni // Novy'j Filologicheskij vestnik. — 2011. — Vy'p. 1. — T. 16.]
- [9] Попов И. Современен ли сегодня Высоцкий? // АИФ. — 1998. — № 4. [Popov I. Sovremen'en li segodnya Vy'soczkij? // AIF. — 1998. — № 4.]
- [10] Мурзина М. Иноходец // АИФ. — 2000. — № 29. [Murzina M. Inoxodecz // AIF. — 2000. — № 29.]
- [11] Хализев В.Е. Жанровые структуры и каноны // Теория литературы. — М., 1999. [Xalizhev V.E. Zhanrovye struktury' I kanony' // Teoriya literatury'. — M., 1999.]

GENRE CANON IN THE POEM V.S. VYSOTSKY «MONUMENT»

L.S. Shatalova

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

The article considers the traditional Russian literature genre poems-monument, analyzes the features of this genre Canon, its components: the theme of the content, speech signals and compositional structure on the example of philological analysis of a poem by V.S. Vysotsky “Monument”.

Key words: philological analysis of the text, genre canon, speech signals genre, traditions of the genre “monument” in the poem, V.S. Vysotsky “Monument”.

НАШИ КОНФЕРЕНЦИИ

ВОСТОЧНЫЕ ЯЗЫКИ: ШКОЛА—ГИМНАЗИЯ—ВУЗ

Н.В. Дубинина, И.А. Газиева

Кафедра иностранных языков
Филологический факультет
Российский университет дружбы народов

Кафедра восточных языков
Институт лингвистики
Российский государственный гуманитарный университет
Миусская пл., д. 6, к. 2, Москва, Россия, 125993

14—15 мая 2014 года на Отделении востоковедения в НИУ ВШЭ состоялась II международная конференция THE II INTERNATIONAL CONFERENCE «METHODS OF TEACHING ORIENTAL LANGUAGES: ACTUAL PROBLEMS AND TRENDS», посвященная вопросам методики преподавания восточных языков в школах и вузах (официальный сайт конференции <http://olanguages.hse.ru/en/2014>), в работе которой приняли участие более 70 участников из России, стран СНГ и дальнего зарубежья. Рабочими языками конференции были заявлены английский и русский, однако в ходе заседаний многие зарубежные участники и преподаватели вузов выступали с докладами и на восточных языках (арабском, китайском, корейском, японском).

В условиях глобализации и интеграции, расширения информационного пространства, взаимного проникновения культур и других подобных тенденций развития обществ в XXI веке новым направлением работы данной конференции стали вопросы методики преподавания восточных языков в начальной и средней школе. Актуальность данной проблемы состоит в том, что со вступлением 1 сентября 2013 г. в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) российские учебные заведения перешли на новые Федеральные государственные образовательные стандарты. В связи с этим к преподаванию восточных языков в средней и высшей школе предъявляется такой же комплекс современных формальных требований, что и к преподаванию западных языков. Уже сегодня в московских школах и гимназиях, ориентированных на углубленное изучение восточных языков (китайский, японский, арабский, корейский

и хинди), имеются учебные дисциплины, элективные курсы по лингвострановедению. Но в целом по состоянию на сегодняшний день в Российской Федерации отсутствуют релевантные государственные образовательные программы, единые стандарты, предъявляемые к обучению учащихся и их подготовке к ЕГЭ по восточным языкам.

Участники секции «Методика преподавания восточных языков в начальной и средней школе» отмечали большой интерес учащихся школ к странам Востока, их истории, географии, этносу и культуре. Основная мотивация школьников к изучению восточных языков определяется стремлением углубить свои знания по общеобразовательным дисциплинам на материале малоизученных регионов Азии и Африки, а также получить элементарные практические навыки по восточным языкам, что дает дополнительные возможности для поступления в вузы, где в дальнейшем они смогут продолжить изучение языка для коммуникативной и профессиональной деятельности. На начало 2014 года только в Москве насчитывалось более десятка средних школ, в которых изучается китайский язык (А. Сизова из ГАОУ ЦО № 548 «Царицыно»). Уже больше шести лет осуществляется преподавание арабского языка в ряде московских школ (Али Салим из Издательского дома «Библос Консалтинг», Н. Ковыршина из РУДН — преподаватель арабского языка в гимназии № 1257). С 1956 г. в школе-интернате № 19 преподает ся хинди и сопутствующие дисциплины по Индии (С. Толиби).

Большинство выступающих (Л. Чупрыгина из НИУ ВШЭ, И. Газиева из РГГУ) уделили особое внимание содержательной составляющей образовательного процесса по курсам, связанным с восточными языками, для образовательных учреждений, где данные языки преподаются либо в рамках бюджетных образовательных услуг, либо в блоке дополнительной образовательной услуги. Наиболее сложным является отбор минимального или максимально возможного языкового материала по восточным языкам (в зависимости от количества практических часов) для определения и обоснования конкретных целей и задач учебной деятельности для каждого года преподавания по востоковедческим направлениям на всех ступенях обучения. В этой связи наиболее остро встала проблема создания новых учебников и учебных пособий, которые охватывали бы весь курс обучения (от начального до продвинутого уровней) на основе компетентностного подхода. Обучение восточным языкам в школе должно быть направлено на формирование ключевых коммуникативных компетенций; речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Участники конференции смогли ознакомиться с программами, учебными материалами, вышедшими в печать учебниками. Так, в гимназии № 1257 арабский язык преподается в рамках факультатива (два часа в неделю с 5 по 9 классы). Обучение арабскому литературному языку имеет практическую, прежде всего коммуникативную и информационную направленность. Важной задачей занятий является ознакомление школьников посредством языка с полезной и интересной информацией по истории, географии, культуре арабского мира; формирование навыков межкультурной коммуникации, толерантного общения с арабофонами

как мусульманами, так и христианами. Обучающиеся с удовольствием готовят рефераты и презентации по странам изучаемого языка, арабскому фольклору. Проводятся выставки детских рисунков на сюжеты арабских сказок. Поскольку начальный этап обучения — вводно-фонетический курс — является наиболее важным, преподавателями арабского литературного языка гимназии № 1257 совместно с преподавателями филологического факультета РУДН были подготовлены и опубликованы учебно-методические пособия для 5 класса «Начинаем изучать арабский язык» (Ковыришина Н.Б., Иванова И.Ю. Начинаем изучать арабский язык. — М.: РУДН, 2012) и «Основы арабского языка» (Ковыришина Н.Б., Самоделкина Л.В., Иванова И.Ю. Основы арабского языка. — М.: РУДН, 2013), в которых учащимся представлен необходимый материал по графике, фонетике, лексике и грамматике арабского языка. Упражнения в игровой форме максимально упрощают обучение непривычному арабскому письму (справа налево, соединяемые и несоединяемые харфы, начальное, срединное, конечное написание харфа в словах). Харфы (буквы и звуки) вводятся поступательно с использованием специальных компьютерных ресурсов, исходя из особенностей их произношения и артикуляции. Детские стихи и песни, направленные на быстрое запоминание арабского алфавита, первых слов, простых выражений, способствуют легкому восприятию и быстрому запоминанию материала. Компьютерные программы наряду с использованием электронной доски позволяют с легкостью осваивать лексику по бытовой тематике (еда, цвета, одежда, праздники и т.п.). В настоящее время ведется работа по подготовке пособий для последующих уровней обучения с использованием интернет-ресурсов, современных компьютерных методик обучения иностранным языкам.

Следует упомянуть и об учебнике «Арабский язык (базовый и продвинутый уровни)» для русскоговорящих в двух частях, изданном в 2013 г. коллективом авторов в издательстве «Библос Консалтинг». Это первое издание для русскоговорящих школьников, ориентированное на изучение арабской графики, фонетики и грамматики с использованием традиционной арабской терминологии в классификации частей речи. Учебник ориентирован исключительно на преподавание литературного арабского языка, без ссылок на разные диалекты арабских стран.

Больших успехов в методике преподавания языка хинди добились учителя школы-интерната № 19 с углубленным изучением языка хинди Сафармо Толиби и ее коллега из РГГУ И.А. Газиева. Курс языка хинди в школе рассчитан на десять лет обучения (со 2 по 11 классы), с обязательным итоговым экзаменом основной школы в 9 и 11 классах. В настоящее время на изучение языка хинди отводится в среднем два часа в неделю. В связи с этим обучение языку имеет, в основном, информативную и коммуникативную направленность. Из-за сокращения количества часов, отведенных на иностранный язык, стала острая потребность в учебниках модульного типа. Преподавателями были разработаны несколько пособий для младших и средних классов. Например, учебное пособие «Язык хинди от А до Я» Газиевой И.А. (М.: РГГУ, 2011).

Целью данных пособий было освоение вводно-фонетического курса, графики, основ грамматики и лексики языка хинди. К примеру, преподаватель хинди Са-

фармо Толиби разработала учебное пособие по языку хинди, предназначенное для 2—3 классов, отличительной чертой которого является, прежде всего ориентация на пошаговый алгоритм обучения орфографии языка хинди. Пособие состоит из двух разделов, приложения, расширенных и емких комментариев к урокам и словаря. Во «Вводно-фонетическом разделе» учащимся рекомендуется сначала отработать правильность написания графических элементов букв по принципу постепенного усложнения элементов букв и их сочетаний, изучения лигатур и слов. При написании слов лексика ориентирована на словарный запас учащихся и ограничена школьной тематикой. Основной раздел, состоящий из 45 уроков, предполагает знакомство учащихся с основами грамматики языка хинди. Продолжается также процесс обучения графике: вводится написание не только букв и лигатур, но и слов, простых предложений. Каждый урок имеет несколько различных по объему заданий, которые необходимо выполнить после овладения лексическим материалом урока. В итоге учащиеся 2—3 классов умеют читать несложные тексты, писать под диктовку, переводить предложения по изученной грамматике, составлять мини-диалоги, работать с текстами и упражнениями. По мнению Сафармо Толиби «обучение хинди в школе требует разработки комплекса учебных пособий, необходимых для определенного этапа обучения: среднего звена (5—9 классов), старшего звена (10—11 классов)».

Как отмечала в своем выступлении на конференции И. Газиева, на современном этапе развития образования необходимы учебники по языку хинди нового поколения: многоуровневые (с обязательным минимумом и дополнительным материалом), с использованием интернет-ресурсов и современных компьютерных методик обучения иностранным языкам, а также учебники для on-line образования. Как известно, современный учащийся школы может усвоить урок в течение 8 минут. В связи с этим современный учебник по языку хинди должен быть прикладным, т.е. ориентирован на приобретение учащимися знаний по языку хинди с учетом использования этих знаний и умений в заданных ситуациях речевого общения. Согласимся с мнением о том, что «...при помощи учебника ученик должен научиться ставить вопросы и самостоятельно находить ответы, используя при этом определенный интеллектуальный инструментарий. В идеале школьный учебник должен быть построен по принципу библиотеки, где есть каталог и каждый способен найти нужное для себя в определенной области знаний» [1].

В ходе своей научно-методической и практической деятельности учителя-восточники должны ориентироваться на взгляды российских ученых (педагогов, психологов, методистов), согласно которым «современная профессионально-педагогическая деятельность может быть охарактеризована через профессиональные задачи педагога: „видеть“ обучающегося в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование».

В связи с этим основными направлениями деятельности преподавателей-восточников в школах-гимназиях должны быть: стандартизация преподавания восточных языков; разработка единой программы для введения ЕГЭ по восточным языкам; научно-методическое и техническое обеспечение по уровням процесса обучения восточным языкам; построение шкалы и создание контрольно-измерительных (оценочных) материалов; установление контактов с государственными и негосударственными, международными образовательными центрами в целях более эффективной реализации программ по восточным языкам; подбор квалифицированных кадров для осуществления преподавательской деятельности и организация курсов повышения квалификации преподавателей-восточников для школ и гимназий.

Особо хотелось бы отметить намерение организаторов и участников конференции продолжить работу по внедрению преподавания восточных языков в школах-гимназиях в целях осуществления программы по раннему введению в профессию школьников с перспективой создания кластеров «школа—вуз». Следующая встреча состоится в октябре 2014 г. в НИУ ВШЭ.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мальцева О.Д. Методика преподавания языка хинди для российских студентов и школьников (на примере дальневосточного государственного университета и гимназии № 2 г. Владивостока) // Журнал Известия Восточного института. — 2008. — Вып. 15. — С. 141—150. [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-yazyka-hindi-dlya-rossiyskih-studentov-i-shkolnikov-na-primere-dalnevostochnogo-gosudarstvennogo-universiteta-i#ixzz330625zzC>

EASTERN LANGUAGES: SCHOOL—GYMNASIA—HIGH SCHOOL

N.V. Dubinina, I.A. Gazieva

Foreign Languages Department of Philological Faculty
Peoples' Friendship University of Russia

Department of oriental studies of the Institute of linguistics
Russian State University for the Humanities
Miusskaya sq., 6, k. 2, Moscow, Russia, 125993

НАШИ АВТОРЫ

Авдеева Ирина Борисовна — доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (e-mail: i.b.avdeyeva@mail.ru)

Багана Жером — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры французского языка НИУ БелГУ
(e-mail: baghana@yandex.ru, baghana@bsu.edu.ru)

Баральдо дель Серро Мария Лаура — аспирант кафедры французского языка НИУ БелГУ (e-mail: laura_baraldo@hotmail.com)

Баранова Нина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры ЭММ экономического факультета РУДН (e-mail: nina_baranova_68@mail.ru)

Большакова Нина Георгиевна — кандидат педагогических наук профессор кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: bolshakova-n@inbox.ru)

Бычков Дмитрий Михайлович — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка гуманитарного факультета Астраханского государственного технического университета (e-mail: dmitriybychkov@list.ru)

Валеева Наиля Гарифовна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков экологического факультета РУДН (e-mail: ngvaleeva@yandex.ru)

Газиева Индира Адильевна — доцент кафедры восточных языков Института лингвистики РГГУ (e-mail: i_gazieva@yahoo.com)

Герасимова Ксения Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: kaf3@inbox.ru)

Гиринская Людмила Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: naedinesovsemi@mail.ru)

Григорян Артем Эдикович — аспирант кафедры общего и русского языкоznания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: a.e.grigoryan@gmail.com)

Дмитриченкова Светлана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков инженерного факультета РУДН (e-mail: Sw.wl@mail.ru)

Дубинина Наталья Валентиновна — руководитель практик кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН (e-mail: nvdubinina@mail.ru)

Жабо Наталья Ивановна — старший преподаватель кафедры иностранных языков экологического факультета РУДН (e-mail: lys11@yandex.ru)

Игумнова Елена Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской языка гуманитарного факультета Астраханского государственного технического университета (e-mail: igumnova01@rambler.ru)

Капарушкина Диана Игоревна (Чанг Диана) — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН, университет Тэджон (Южная Корея) (e-mail: diana_jang@hanmail.net)

Караджев Багаудин Ибрагимович — кандидат филологических наук, доцент кафедры обучения русскому языку студентов и специалистов гуманитарного профиля Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (e-mail: baga10@mail.ru)

Карапетян Наталья Григорьевна — доцент кафедры русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: tafa2005@yandex.ru)

Козловская Екатерина Станиславовна — ассистент кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: avtor83@mail.ru)

Колосова Татьяна Геннадиевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных граждан МАДИ (e-mail: tkol75@mail.ru)

Косарева Лариса Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 3 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: akos4@rambler.ru)

Лахаева Анастасия Ивановна — ассистент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: zakharovaaoa@gmail.com)

Морозова Светлана Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Московской государственной академии водного транспорта (e-mail: literator1961@mail.ru)

Недосугова Анастасия Борисовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка юридического факультета РУДН (e-mail: n_a_b@km.ru)

Низкошапкина Ольга Владимировна — старший преподаватель кафедры русского языка № 4 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: trangolya@yahoo.com)

Новикова Марина Львовна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка юридического факультета РУДН (e-mail: novikovamarinalvovna@yandex.ru)

Орлова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного Ивановской государственной медицинской академии (ИвГМА) (e-mail: orlova-nauka@yandex.ru)

Пугачев Иван Алексеевич — кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка инженерного факультета РУДН (e-mail: pugachev-ivan@mail.ru)

Руднева Мария Андреевна — доцент кафедры теории и практики иностранных языков ИИЯ РУДН (e-mail: maria_rudneva@list.ru)

Сарычева Наталья Николаевна — кандидат химических наук, доцент кафедры химии и биологии факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: nats2804@rambler.ru)

Тараканова Лариса Александровна — кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской языка, гуманитарный факультет, Астраханский государственный технический университет (e-mail: larisat28@gmail.com)

Тележко Ирина Владиленовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков инженерного факультета РУДН (e-mail: irina-telezhko@mail.ru)

Титова Елена Петровна — кандидат биологических наук, доцент кафедры химии и биологии факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: v.yakushev@rudn.ru)

Тихомирова Елена Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, истории культуры и музеологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» (e-mail: imktikhomirova@mail.ru)

Усачёва Галина Андреевна — доцент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН

Халилзаде Аминиян Захра — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН
(e-mail: aminianz@yahoo.com)

Цзан Вэньцянь — доцент кафедры журналистики Жэньянского спортивного института, докторант кафедры массовых коммуникаций филологического факультета РУДН (e-mail: victoria@mail.ru)

Чердынцева Ольга Александровна — ассистент кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: zakharovaoa@gmail.com)

Шарифзаде Кермани Лида — аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН
(e-mail: Lidash2001@yahoo.com)

Шаталова Людмила Станиславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка медицинского факультета РУДН (e-mail: Luidmila.Shatalova@mail.ru)

Якушев Владимир Владимирович — кандидат химических наук, доцент, декан факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН (e-mail: v.yakushev@rudn.ru)