

СЛОВО

ГРАММАТИКА

РЕЧЬ

Выпуск XVI

**МОСКВА
2015**

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА
Филологический факультет

**СЛОВО
ГРАММАТИКА
РЕЧЬ**

Выпуск XVI

Материалы
VI Международной научно-практической конференции
**«Текст: проблемы и перспективы.
Аспекты изучения в целях преподавания русского языка
как иностранного»**

Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова
26–28 ноября 2015 г.



МОСКВА – 2015

УДК 802/809.1
ББК 82.2Р
С48

*Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
филологического факультета
Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков
МГТУ «Станкин» *Т.В. Васильева*;

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка
для иностранных учащихся филологического факультета МГУ
имени М.В. Ломоносова *А.В. Сапунова*

Редакционная коллегия:

О.В. Чагина	Ответственный редактор, канд. филол. наук, доцент
Е.Л. Бархударова	докт. филол. наук, профессор
Л.В. Красильникова	докт. пед. наук, доцент
Ф.И. Панков	докт. филол. наук, доцент
А.В. Величко	канд. филол. наук, доцент
О.К. Грекова	канд. филол. наук, доцент
Е.А. Илюшин	канд. филол. наук, ст. преподаватель
Т.Г. Рощектаева	канд. филол. наук, преподаватель
О.М. Сергеева	канд. филол. наук, преподаватель
М.Ю. Бордюговский	канд. пед. наук, преподаватель
Н.В. Баландина	ст. преподаватель
Е.В. Моргунова	

Слово. Грамматика. Речь: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. – М.: МАКС Пресс, 2015. – Вып. XVI. – 728 с.

ISBN 978-5-317-05115-0

https://doi.org/10.29003/m3674.WGS_XVI

В сборнике представлены материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. Предназначен для филологов-русистов, студентов, аспирантов и преподавателей РКИ, российских и зарубежных.

УДК 802/809.1
ББК 82.2Р

Опубликованные материалы отражают точку зрения авторов

**Оргкомитет VI Международной научно-практической конференции
«Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания
русского языка как иностранного»:**

Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова

26–28 ноября 2015 г.

М.Л. Ремнёва (председатель), докт. филол. наук, профессор, декан филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; И.А. Старовойтова (заместитель председателя), канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета; Т.Г. Рошкетаяева (ответственный секретарь), канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета; Г.Е. Кедрова канд. филол. наук, доцент, зам. декана филологического факультета по международным связям; С.М. Самойлов, заместитель декана филологического факультета по АХР; Е.Л. Бархударова, докт. филол. наук, профессор, зав. кафедрой дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета; Л.П. Клобукова, докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета; Т.В. Кортава, докт. филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов; А.Г. Матюшенко, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета; Н.Н. Пуряева, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета.

**Программный комитет VI Международной научно-практической конференции
«Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания
русского языка как иностранного»:**

Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова

26–28 ноября 2015 г.

Л.В. Красильникова (председатель), докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета; Т.Г. Рошкетаяева (ответственный секретарь), канд. филол. наук, преподаватель; А.Н. Богомолов, докт. пед. наук, профессор; Е.А. Кузьминова, докт. филол. наук, доцент; Ф.И. Панков, докт. филол. наук, доцент; А.В. Величко, канд. филол. наук, доцент; О.К. Грекова, канд. филол. наук, доцент; Л.В. Ершова, канд. филол. наук, доцент; А.Г. Лилеева, канд. филол. наук, доцент; Е.Ю. Николенько, канд. филол. наук, доцент; И.В. Оudinцова, канд. филол. наук, доцент; Е.В. Полищук, канд. филол. наук, доцент; И.В. Ружицкий, канд. филол. наук, доцент; О.В. Чагина, канд. филол. наук, доцент; Т.Е. Чаплыгина, канд. филол. наук, доцент; А.С. Евтихиева, канд. филол. наук, ст. преподаватель; В.А. Маркова, канд. филол. наук, ст. преподаватель; Н.В. Баландина, ст. преподаватель; С.В. Киржанова, ст. преподаватель; Д.В. Крюков, ст. преподаватель; Е.В. Балдина, канд. филол. наук, преподаватель; М.Ю. Бордюговский, канд. пед. наук, преподаватель; М.М. Вереитинова, канд. филол. наук, преподаватель; О.М. Сергеева, канд. филол. наук, преподаватель; А.Е. Татьяна, канд. филол. наук, преподаватель; Е.В. Моисеева, преподаватель.

Конференция организована

кафедрой русского языка для иностранных учащихся филологического факультета при участии кафедры русского языка и кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Оглавление

<i>Авдеева И.Б.</i> (Москва, Россия) Литературные источники как основа учебных материалов по РКИ: современные тексты vs классические тексты vs «винтажные» тексты	14
<i>Акимова И.И.</i> (Хабаровск, Россия) К вопросу о представлении категории русской аспектуальности в китайской аудитории	18
<i>Аксёнова Г.Н., Кожухова Н.Е., Санникова А.В.</i> (Минск, Беларусь) Национальная личность в свете лингвокультурологического описания в преподавании русского языка как иностранного	21
<i>Алиева Г.А.</i> (Баку, Азербайджан) Использование видеоматериалов на уроках РКИ	23
<i>Ализаде Ю.С.</i> (Москва, Россия) Использование текстовых экологических обзоров в обучении тюркоязычных менеджеров русскому языку как иностранному	25
<i>Андрюшина Н.П.</i> (Москва, Россия) Тестирование по русскому языку как иностранному: о некоторых направлениях развития системы	27
<i>Андрюшина Н.П., Афанасьева И.Н., Дунаева Л.А., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Яценко И.И.</i> (Москва, Россия) Лексический минимум как компонент Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному	29
<i>Антонова И.А.</i> (Москва, Россия) Особенности выражения эмоций с помощью предиката в русском языке	33
<i>Арефьева Е.Н., Кленова Т.А.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Трудности восприятия антропонимов при межкультурной коммуникации в образовательной среде военного вуза	35
<i>Арязмова О.В.</i> (Воронеж, Россия) Языковая личность писателя-билингва и её отражение в романе Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза»	38
<i>Армоник Л.Б.</i> (Минск, Беларусь) Новостной медиатекст: лингвометодические характеристики и система работы на занятиях по РКИ	40
<i>Асонова Г.А.</i> (Москва, Россия) Возможность применения интерактивного плаката как информационно коммуникативного метода при обучении русскому языку как иностранному	43
<i>Ахметшина Н.Р.</i> (Москва, Россия) Лингводидактический потенциал языковой личности	46
<i>Ашчи Мурат</i> (Трабзон, Турция) Текст типа «описание» в языковом сознании турецких студентов-филологов	49
<i>Бабалова Л.Л.</i> (Москва, Россия) Синтагматические свойства наречий «совсем» и «немного»	53
<i>Бабаян Т.А.</i> (Ереван, Армения) Электронный учебник и работа с текстом	55
<i>Баданина И.В.</i> (Москва, Россия) Функционирование номинаций лиц в современном медиатексте	58
<i>Баландина Н.В.</i> (Москва, Россия) Работа с художественным текстом в иноязычной аудитории	59
<i>Балдина Е.В.</i> (Москва, Россия) О некоторых особенностях поэтики произведений Н.В.Гоголя (к проблеме интерпретации художественного текста на уроках РКИ)	61
<i>Балхимбекова П.Ж.</i> (Алматы, Казахстан) Конституирующая роль антиномии «созидание/разрушение» в интернет-текстах	63
<i>Баранова-Ярбро А.И.</i> (Москва, Россия) Функциональная нагрузка средств коммуникативного уровня в формировании звучащего текста (на примере роли В. Басова в фильме «Москва слезам не верит»)	65
<i>Бархударова Е.Л.</i> (Москва, Россия) Ритмическая организация русского звучащего текста в свете обучения произношению	68
<i>Баско Н.В.</i> (Москва, Россия) Медиатекст как основа для изучения языковых новаций (на примере фразеологических неологизмов)	71
<i>Бастракова Е.А.</i> (Москва, Россия) Отглагольные существительные на практических занятиях по языку специальности	74
<i>Баятян Э.А.</i> (Ереван, Армения) Преподавание лингвистических дисциплин студентам-билингвам в условиях информатизации языкового образования	77
<i>Белицкая М.А.</i> (Москва, Россия) Работа над русской народной сказкой в обучении русскому языку как родному и иностранному	79
<i>Березний Д.Б.</i> (Москва, Россия) Сопоставительный анализ русского и французского текста в курсе «Русский синтаксис» для студентов-филологов	82
<i>Богомолов А.Н.</i> (Москва, Россия) Медиатекст в аспекте лингвокультурологии: определение понятий и модель использования в учебном процессе	85

<i>Боженкова Н.А., Боженкова Р.К.</i> (Москва, Россия) Учебный комплекс «Уроки русского»: формирование основных образовательных компетенций в процессе профессиональной подготовки иностранцев	88
<i>Большакова Н.Г.</i> (Москва, Россия) Специфика системы текстов при обучении иностранных студентов самостоятельному чтению (элементарный и базовый уровни)	91
<i>Бондаренко М.А.</i> (Монреаль, Канада) Текст как среда и как инструмент обучения РКИ в рамках коммуникативно-проектного подхода: опыт работы над учебно-методическим комплексом по рки для франкоязычных канадских студентов (уровень А1)	93
<i>Бракаторис Мартин</i> (Москва, Россия) Некоторые лингвокультурные и культурно-политические параллели в преподавании русского языка как иностранного в Словакии	95
<i>Брыгина А.В.</i> (Москва, Россия) Учебное пособие по страноведению: концепция и практика	98
<i>Бубнова И.А.</i> (Москва, Россия) Роль переводчика в преодолении прагматической презумпции в межкультурной коммуникации	101
<i>Бубнова Н.В.</i> (Смоленск, Россия) К вопросу о создании словарей и пособий для иностранных обучающихся на основе регионального ономастического материала	104
<i>Бульгина Е.Ю., Басалаева Е.Г.</i> (Новосибирск, Россия) Определение статуса носителя русского языка: лингвометодический аспект	106
<i>Бунруанг Сиваторн</i> (Москва, Россия) Фразеологизмы с опорным компонентом «голова»	110
<i>Бусурина Е.В., Куралёва И.Р.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Путеводитель по вузу в помощь адаптации иностранных студентов в новой образовательной среде	112
<i>Быкова О.П., Сусакова Н.Н.</i> (Москва, Россия) От имитации текста к созданию пособия	115
<i>Ван Цзяо</i> (Москва, Россия) Современная русская автобиографическая проза в Китае: переводы и исследования	118
<i>Величко А.В.</i> (Москва, Россия) Текст, дискурс и функционирование фразеологизированных предложений	119
<i>Веракиа Т.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Компетентностный подход к формированию учебной программы обучения иностранных военнослужащих русскому языку	122
<i>Верейтинова М.М.</i> (Москва, Россия) Актуализированная паронимическая лексика в аспекте РКИ	125
<i>Верещагина Е.А., Жукова Т.А.</i> (Владивосток, Россия) Принципы разработки электронных учебников по русскому языку как иностранному для разных сегментов целевой аудитории	128
<i>Весманова Е.В.</i> (Москва, Россия) К проблеме перевода специальной лексики художественной направленности на занятиях по РКИ: на примере англо-русских лексико-семантических параллелей	131
<i>Виноградов Д. В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Сарказм и сатира в произведениях А.И. Солженицына	134
<i>Виноградова Е. Н.</i> (Москва, Россия) «Лицо», не ставшее предлогом	137
<i>Владимирова Т.Е.</i> (Москва, Россия) Слово и текст в формировании билингвальной языковой личности	139
<i>Вознесенская И.М.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Интерпретация произведений живописи как тип текста	142
<i>Волотова М.Г.</i> (Москва, Россия) Проблемы итогового тестирования иностранных военнослужащих на подготовительном курсе обучения рки в военных образовательных организациях	144
<i>Воробьева С.Н.</i> (Тверь, Россия) Цветочная символика в контексте традиций русской культуры (использование художественных, живописных и музыкальных произведений на занятиях по русскому языку как иностранному)	147
<i>Всеволодова М.В.</i> (Москва, Россия) Текст, предложение-высказывание и словосочетание	150
<i>Выхованец Н.А.</i> (Хабаровск, Россия) Формирование слухопроизносительных навыков на занятиях по РКИ (у студентов из стран АТР)	152
<i>Гао Тянь</i> (Москва, Россия) Номинации «крайних» субъектов (лиц и политических группировок) в современной российской прессе	154
<i>Гасконь Е.А.</i> (Тверь, Россия) Художественный фильм на занятиях по РКИ в группах русскоговорящих студентов-билингвов из Финляндии (на примере фильма П. Лунгина «Остров»)	157
<i>Гиловая Е.А.</i> (Москва, Россия) Единицы анализа смысла учебного текста	160

<i>Глухова О.П.</i> (Набережные Челны, Россия) Средства выражения авторской модальности в прозе Ю. Полякова	162
<i>Голубева Е.В.</i> (Элиста, Россия) Особенности обучения студентов-монголов в национальном вузе	165
<i>Горбонос Н.Н.</i> (Москва, Россия) Лингводидактический потенциал словообразования от глаголов в текстах о технологических процессах (язык специальности в РКИ)	168
<i>Гореликов С.А.</i> (Москва, Россия) Языковая и текстовая категории оценочности	171
<i>Грекова О.К.</i> (Москва, Россия) Прагматика грамматики РКИ. Текстовое представление	173
<i>Громова И.И., Злобина О.В.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Грамматические аспекты перевода или еще раз о функциональности в переводе	175
<i>Гулова И.А.</i> (Москва, Россия) К вопросу о креативности тестирования по русскому языку как иностранному	177
<i>Гурин А.Б.</i> (Тверь, Россия) Телевизионный текст и формирование экспертной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык	180
<i>Давидян Д.Л.</i> (Москва, Россия) Позиционные закономерности в системе сонорных согласных испанского, итальянского и португальского языков и их отражение в иностранном акценте	182
<i>Далян Н.Е.</i> (Ереван, Армения) Представление о цвете в культуре разных народов с позиций кросскультурной дифференциации	184
<i>Дастамуз Саиде Алиасгар</i> (Тегеран, Иран) Текст и его адресат (на примере одного из произведений древнерусской литературы)	186
<i>Дворкина Е.А.</i> (Москва, Россия) Формирование языковой и страноведческой компетенции иностранных учащихся на примере пособия Гусевой Е.Ю., Дворкиной Е.А., Поляковой Ю.Д. "Газета.ру"	188
<i>Дементьева О.Ю.</i> (Москва, Россия) Случаи контаминации некоторых синтаксических моделей русского языка в речи иностранных учащихся	190
<i>Демидова Е.Б.</i> (Москва, Россия) Словообразовательные системы различных языков в аспекте преподавания русского языка как иностранного	193
<i>Демьянова В.Г.</i> (Харьков, Украина) Учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения РКИ	195
<i>Джулиано Джузеппина</i> (Салерно, Италия) Интерпретация и перевод художественных текстов как средства обучения РКИ в итальянской аудитории	198
<i>Добровольская В.В.</i> (Москва, Россия) Вопрос как средство анализа, воспроизведения и построения текста	200
<i>Долотин К.И.</i> (Москва, Россия) К проблеме анализа особенностей артикуляторного уклада диктора (на материале звучащих текстов на русском, китайском, японском и корейском языках)	202
<i>Досмаханова Р.А., Ажиев К.О.</i> (Алматы, Казахстан) Дебаты на занятиях по русскому языку в казахской аудитории	205
<i>Дунаева Л.А.</i> (Москва, Россия) Сетевые культурно-просветительские проекты в изучении русского языка как иностранного в России и за рубежом	207
<i>Евграфова А.Е.</i> (Москва, Россия) Ассоциация как средство работы с новым лексическим материалом: от слова к тексту	210
<i>Егорова О.А.</i> (Тверь, Россия) Особенности перевода заимствований в англоязычных мета текстах online формата	213
<i>Ершова Л.В., Норейко Л.Н.</i> (Москва, Россия) Создание текста научной статьи как лингвометодическая задача для иностранных учащихся	216
<i>Ефимчик О.Е.</i> (Минск, Беларусь) Художественные тексты в курсе «Культура зарубежных стран: мировая литература» для иностранных учащихся	218
<i>Жидкова Ю.Б.</i> (Воронеж, Россия) Трудности восприятия звучащего текста	221
<i>Жильцов В.А.</i> (Москва, Россия) Виртуальная симуляция коммуникативной среды как самостоятельный модуль для дистанционных систем обучения РКИ	224
<i>Жорова А.П.</i> (Москва, Россия) К вопросу о социокультурной компетенции в современной системе ТРКИ	227
<i>Журбина Г.П., Мелькумянц Н.В.</i> (Таганрог, Россия) Функционирование личных местоимений я и мы в художественной речи и публицистике как свидетельство их	231

лингвокультурологического потенциала	
<i>Зайналова Л.А.</i> (Махачкала, Россия) Особенности использования предлогов в поэтических произведениях белорусского поэта Артура Мехтиева и послелогов в творчестве лезгинских поэтов	234
<i>Зезекало И.В.</i> (Москва, Россия) Анализ поэтического текста: специфика пассивных конструкций в стихотворениях К. Ваншенкина	236
<i>Зубкова И.А.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Обстоятельственные детерминанты в современной синтаксической науке	240
<i>Зубов А.В.</i> (Минск, Беларусь) Функции компьютера в процессе обучения русскому языку как иностранному	243
<i>Ибатуллина Н.С.</i> (Уфа, Россия) Языковая репрезентация концепта human rights в юридическом дискурсе великобритании: дефинитивный анализ	245
<i>Иванова О.В.</i> (Москва, Россия) Роль ключевого и главного учебного эпизодов при работе с аутентичным художественным фильмом на занятиях по РКИ	248
<i>Игнатьева Т.В., Брызгунова Н.С.</i> (Рязань, Россия) Концепт «комфорт» в речевом жанре объявления о продаже недвижимости	251
<i>Ильин Д.Ю.</i> (Волгоград, Россия) Лингвокультуроведение и проблемы обучения иностранцев топонимической лексики	254
<i>Кавинкина И.Н., Бэкман Е.В.</i> (Гродно, Беларусь) Специфика проведения регионального конкурса проектных работ на русском языке для студентов-иностранцев «Удивительный мир науки» в УО «Гродненский Государственный университет имени Янки Купалы» (Республика Беларусь)	256
<i>Казанова Е.М.</i> (Москва, Россия) Блендинг ментальных пространств и проблема безэквивалентности в переводе	259
<i>Калаши Нахиде Мохаммад</i> (Тегеран, Иран) Информационно-коммуникационные технологии в теории и практике преподавания РКИ в Иране	261
<i>Калинин К.А.</i> (Набережные Челны, Россия) Грамматическая рифма как средство создания ритма в древнерусской прозе	263
<i>Калинина В.В.</i> (Лиепая, Латвия) Использование поэтического текста в обучении русскому языку как иностранному	265
<i>Каракулов Б.И.</i> (Глазов, Россия) Универсальные нравственные ориентиры в языковой картине мира удмуртов	267
<i>Каракулова М.К.</i> (Глазов, Россия) Мёртвый, но живой (латинский язык и современность)	270
<i>Каримова Р.А.</i> (Уфа, Россия) Коммуникативный аспект личности (по материалам медиадискурсов с участием А. Васильева)	273
<i>Касабиева С.В.</i> (Москва, Россия) Особенности словообразовательных окказионализмов в медиатексте	275
<i>Касымова Р.Т.</i> (Алматы, Казахстан) Образ степи в поэзии Б. Канапьянова	278
<i>Касьянова В.М.</i> (Москва, Россия) Оглавление монографии или учебника как особый вид текста по специальности	280
<i>Киржанова С.В.</i> (Москва Россия) Принципы работы с русской интонацией на продвинутом уровне владения русским языком (ТРКИ II, ТРКИ III, ТРКИ IV) на примере ИК-5	283
<i>Киров Е.Ф.</i> (Москва, Россия) Текст и дискурс как предмет обучения	286
<i>Китанина Э.А.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) К вопросу о типах лексических и грамматических заимствований в русском языке	288
<i>Кнежевич Мара Стоянович</i> (Новисад, Сербия) Роль учителя в сохранении языка и развитии речи у учащихся	290
<i>Кожевникова Е.В., Трубочанинова М.Е.</i> (Воронеж, Россия) Психолого-педагогические особенности включённого обучения русскому языку китайскоговорящих третьекурсников-русистов	293
<i>Коловска Е.Г., Кульгавчук М.В.</i> (Москва, Россия) Принципы отбора материала при составлении текстов к пособию «Я шагаю по Москве»	295
<i>Кондрашова О.В., Шельдешова И.В.</i> (Краснодар, Россия) Система работы с учебными текстами-биографиями на уроках русского языка как иностранного	297
<i>Копров В.Ю., Сушкова И.М.</i> (Воронеж, Россия) Семантико-функциональный синтаксис в пособии для иностранных учащихся медико-биологического направления	299

<i>Коренева Ю.В.</i> (Москва, Россия) Агиографический текст как часть русского религиозного дискурса	304
<i>Коростелёва А.А.</i> (Москва, Россия) Тема правды и лжи в «Балладе о солдате» (материалы к киноуроку)	306
<i>Короткова О.Н.</i> (Москва, Россия) К проблеме определения национально-культурной специфики этикетных фреймов	308
<i>Корчевская Г.П.</i> (Харбин, КНР) Работа с прецедентными высказываниями в рамках аудиовизуального курса «кинофильмы на русском языке»	311
<i>Костерина Э.В.</i> (Москва, Россия) Текст как основная лингводидактическая единица при обучении иностранных военнослужащих русскому языку на основных курсах	313
<i>Котикова П.Б.</i> (Москва, Россия) Отражение журнальной борьбы в тексте художественного произведения	316
<i>Крапивник Е.В.</i> (Хабаровск, Россия) Учебное пособие по языку специальности для иностранных студентов-филологов	318
<i>Крапивник Л.Ф.</i> (Хабаровск, Россия), <i>Мидзуками Норико</i> (Ниигата, Япония) Пособие «Русская культура: пословицы и поговорки» для студентов ниигатского префектурального университета	320
<i>Крижовецкая О.М.</i> (Тверь, Россия) К вопросу о комплексном подходе в обучении русскому языку как иностранному	323
<i>Крылова Т.В., Донцова Л.П., Крысанов В.В.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Некоторые аспекты обучения иностранных учащихся восприятию и записи лекций по языку специальности	325
<i>Кряхтунова О.В.</i> (Астрахань, Россия) Формирование представлений о кризисных факторах коммуникации у студентов-иностранцев на материале художественных фильмов как поликодовых текстов	327
<i>Кудрявцева И.П.</i> (Москва, Россия) Видеокурс по художественному фильму на занятии по русскому языку как иностранному	329
<i>Кузнецова Е.М.</i> (Москва, Россия) Типология ошибок в русской речи иностранцев (на материале смс-сообщений)	331
<i>Кузнецова Н.В.</i> (Тверь, Россия) Лингвострановедческие аспекты при работе с учебным текстом на занятиях по РКИ	333
<i>Кузьменкова В.А.</i> (Москва, Россия) Роль описательных предикатов в структурировании текста	335
<i>Кузьминова Е.А.</i> (Москва, Россия) Концепция учебной грамматики Ивана Иконника в свете современной лингводидактики	338
<i>Кузьмич И.П.</i> (Москва, Россия) Рассказ В.Г. Распутина в нефилологической аудитории	342
<i>Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шустикова Т.В.</i> (Москва, Россия) Учебно-методический комплекс по РКИ (Первый Сертификационный Уровень)	343
<i>Кулибина Н.В.</i> (Москва, Россия) Художественный текст в обучении детей-билингвов русскому языку	346
<i>Кумахова З.М.</i> (Мичиган, США) Транскультурный диалог: восприятие русского художественного текста американскими студентами	348
<i>Кун Е.В., Андреева С.А.</i> (Тверь, Россия) Учебное пособие по лингвострановедению как средство формирования навыков межкультурной коммуникации	350
<i>Курлова И.В., Петанова А.Ю.</i> (Москва, Россия) Пособие по чтению «Мифы о России, или Развесистая клюква»	352
<i>Лебедева Т.П., Асадулаева И.А.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Сочетание форм аудиторной и внеаудиторной работы – одна из позиций лингвокультурологического аспекта РКИ	355
<i>Лерхер Х.К.</i> (Карльсруэ, Германия) Гаджеты – новая технология на уроках русского языка как иностранного	357
<i>Лилеев Ю.С.</i> (Москва, Россия) Диалог культур: рецепция «Петербургского текста» в Германии (к постановке вопроса)	360
<i>Лилеева А.Г.</i> (Москва, Россия) К истории названия романа Бориса Пастернака «Доктор Живаго»: лингвострановедческий аспект	362
<i>Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Эмотивность учебного текста как лингводидактическая проблема	364
<i>Лыткина О.И., Пономарева А.Ю.</i> (Москва, Россия) Концепт «Дом» в лингвистической картине мира русского и немецкого языков: сравнительно-сопоставительный аспект	367

<i>Ляшенко Т.М.</i> (Москва, Россия) Методический потенциал научного текста при обучении языку специальности	369
<i>Ма Цзя-Ин</i> (Москва, Россия) «Грамматика словенская» Федора Максимова: к вопросу об источниках	372
<i>Мамонтов А.С., Морослин П.В.</i> (Москва, Россия) Текст как этнопсихолингвистический феномен в аспекте обучения РКИ	374
<i>Маркова В.А.</i> (Москва, Россия) Стилистика в курсе практического русского языка для иностранных студентов-филологов	377
<i>Мартынова М.А.</i> (Москва, Россия) Лингвометодические возможности работы со звучащим текстом в условиях отсутствия языковой среды (из опыта работы в китайском университете)	380
<i>Марьянчик В.А.</i> (Архангельск, Россия) Ассоциативный эксперимент как механизм социокультурной мотивации	383
<i>Мещерикова А.Ю.</i> (Москва, Россия) Текст сценария студенческого фильма как способ предъявления задания при обучении русскому языку как иностранному объединенных групп студентов творческих вузов	385
<i>Микитченко Е.С.</i> (Хайнань, КНР) «Измерение» длины настроением, а ширины – освещением: национально-культурные особенности образа дороги	387
<i>Милованова М.В.</i> (Волгоград, Россия) Учебно-методический аспект проблемы адаптации мигрантов	390
<i>Мирзоева Л.Ю.</i> (Алматы, Казахстан) О некоторых аспектах воссоздания коротких рассказов А.П. Чехова в переводе на английский язык	392
<i>Мкртычян-Лалаян С.А.</i> (Ереван, Армения) Взаимодействие видовых и модальных значений в инфинитивных конструкциях с отрицанием	394
<i>Модести Ваня</i> (Беллуно, Италия) Учебники и учебные пособия, образовательные стандарты и программы по РКИ	397
<i>Мойса Е.С.</i> (Москва, Россия) Проблемы перевода английских поэтических текстов	400
<i>Молдованова Л.И.</i> (Краснодар, Россия) Художественное пространство и художественное время как объект анализа семантической структуры рассказа М.А. Булгакова «Морфий» в иностранной аудитории	402
<i>Моргунова Н.С.</i> (Харьков, Украина) Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранных студентов русскому языку	405
<i>Мусатов В.Н.</i> (Орёл, Россия) Ограничения системной продуктивности словообразовательного типа	408
<i>Мухаметгареева Н.М.</i> (Уфа, Россия) Переводческие трансформации названий картин импрессионистов	410
<i>Мухаммад Л.П.</i> (Трабзон, Турция) Катафорический оператор как инструмент выявления опорных единиц в учебном тексте	413
<i>Назарова И.В.</i> (Воронеж, Россия) Художественный текст как материал для научных исследований иностранных русистов	416
<i>Нарантунгалаг Батаа</i> (Эрдэнэт, Монголия) Обучение русскому языку в филиале Монгольского государственного университета	420
<i>Наумович Гордана</i> (Пожаревац, Сербия) Совпадение сербских и русских слов по корневому сходству противоположенного значения (на примере университета туристическо-ресторанного бизнеса в Сербии)	421
<i>Недосугова А.Б.</i> (Москва, Россия) Нормативный аспект устной научной речи в обучении РКИ учащихся из стран ближнего зарубежья	423
<i>Некрасова Л.Н., Норейко Л.Н.</i> (Москва, Россия) Текст как компонент продуктивных видов речевой деятельности в национальных системах тестирования (субтесты «письмо» и «говорение»)	426
<i>Непомнящая С.И.</i> (Тверь, Россия) Методические основы учебного пособия по чтению текстов исторического характера	429
<i>Низкошапкина О.В.</i> (Москва, Россия) Особенности этноориентированного обучения чтению китайских студентов	432
<i>Николенко Г.В.</i> (Москва, Россия) Использование произведений изобразительного искусства при семантизации абстрактной лексики	435

<i>Николенко Е.Ю.</i> (Москва, Россия) Текст лекции как соединение компонентов интерактивной лингводидактической среды	437
<i>Нистратова С.Л.</i> (Венеция, Италия) Актуальность сопоставительного изучения языкового сознания русских и итальянцев при обучении межкультурной коммуникации	439
<i>Новикова Е.А.</i> (Москва, Россия) Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка как иностранного	442
<i>Новицкая О.В.</i> (Антверпен, Бельгия) Перевод юридических текстов (на примере русского и нидерландского языков)	445
<i>Обухова Т.М.</i> (Москва, Россия) Из опыта использования настольных игр на занятиях русского языка как иностранного (страноведческий аспект)	448
<i>Овтина Е.А.</i> (Москва, Россия) Русская редупликация как явление полевой структуры	451
<i>Одицова И.В.</i> (Москва, Россия) Пресуппозиции и «смысловые скважины» в текстах для начального этапа обучения	453
<i>Озерова Д.В.</i> (Новосибирск, Россия) Роль периферийных компонентов функционально-семантического поля аспектуальности в обучении русскому языку как иностранному	456
<i>Онякова А.Л.</i> (Москва, Россия) Ассоциативная цепочка как единица обучения	459
<i>Орехова И.А., Шурупова И.В.</i> (Москва, Россия) Обучение деловому общению на русском языке как один из приёмов расширения профессиональной компетенции иностранных студентов-филологов	462
<i>Орлова Н.М.</i> (Саратов, Россия) Лингвокультурные смыслы прецедентного текста	465
<i>Панков Ф.И.</i> (Москва, Россия) Текстовый потенциал русской лексики (на материале глаголов эмоционального состояния и отношения)	467
<i>Параккини Лайла</i> (Милан, Италия) Потенциал юмористического текста блога на занятиях по РКИ (на примере текста блога М.Н. Задорнова)	470
<i>Патаракина Е.О.</i> (Москва, Россия) Опыт преподавания предмета «русский язык: разговорная речь» в сербской аудитории (анализ нового учебного пособия)	474
<i>Пентковская Т.В.</i> (Москва, Россия) Редакторские стратегии в позднем церковнославянском: беседы на Евангелие от Матфея Иоанна Златоуста в сербской рукописи рнб, f.i.763	477
<i>Перфильева Н.П.</i> (Новосибирск, Россия) Работа с семасиологическими метапоказателями как прием обучения лексике и фразеологии	481
<i>Першина Н.С.</i> (Москва, Россия) Военный текст: специфика употребления форм компаратива	484
<i>Потапова Т.Е.</i> (Тверь, Россия) Некоторые аспекты преподавания грамматики при работе с текстами научного стиля на уроках РКИ в техническом вузе	487
<i>Потемкин С.Б., Кедрова Г.Е.</i> (Москва, Россия) Сопоставление событий параллельных художественных текстов как дидактический прием	489
<i>Притуленко Т.А.</i> (Киев, Украина) Происхождение прецедентных феноменов в заголовках русскоязычной прессы США	493
<i>Приходько А.М.</i> (Харьков, Украина) Использование компьютерной технологии «видеоконференция» в практике совершенствования коммуникативных умений иностранных студентов	496
<i>Раннева Н.А., Самойлова М.Б.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Концептуальная модель тестовой системы контроля на предвузовском этапе обучения РКИ	500
<i>Рогалева А.А.</i> (Краснодар, Россия) Прагматика учебного языкового текста (на материале французских и немецких методических изданий)	502
<i>Рогова К.А.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Семантика синтаксиса и текст	504
<i>Рожнова Е.П.</i> (Тверь, Россия) Работа с художественным текстом в рамках межкультурной коммуникации	507
<i>Роцектаева Т.Г.</i> (Москва, Россия) Вариативность наименований географических объектов в современном медиатексте	510
<i>Рублёва Е.В.</i> (Москва, Россия) Лингвометодический потенциал аудио- и видеоподкастов в обучении РКИ	511
<i>Руеангдам Ансана</i> (Москва, Россия) Сложные прилагательные с семантическим компонентом «продолжительность во времени» и их лексическая сочетаемость в современном русском языке	514

<i>Русинова Л.В.</i> (Москва, Россия) Влияние традиций европейской культуры на творчество В. Токаревой и Л. Улицкой (на примере использования афористических высказываний в тексте)	517
<i>Рыблова А.Н.</i> (Москва, Россия) Текст: методические основы переработки профессионально значимой информации	519
<i>Рычкова Л.В.</i> (Гродно, Беларусь) Социопрагматический аспект специальных текстов как учебного материала	521
<i>Рязанцева Д.В.</i> (Харьков, Украина) Интерактивные и компьютерные технологии как средство повышения качества обучения иностранных студентов	523
<i>Рязанцева Т.И., Блум Т.Д.</i> (Вена, Австрия) Об оптимизации системы тестирования по русскому языку делового общения: европейская перспектива	526
<i>Сабитова Н.Г., Сулейманова А.К.</i> (Уфа, Россия) Метаморфозы цвета в поэзии Есенина: языковой аспект	529
<i>Савосина Л.М.</i> (Москва, Россия) Роль функциональной грамматики в обучении текстовой деятельности	532
<i>Савченко А.Л.</i> (Кривой Рог, Украина) Изучение научно-технического текста в условиях двуязычия	536
<i>Садеги Сахлабад Зейнаб</i> (Тегеран, Иран) Преподавание русской литературы в иранской аудитории	539
<i>Самойлова И.Ю., Мохань, Е. Н.</i> (Гродно, Беларусь) Учебное пособие по работе с художественным текстом в контексте межкультурной коммуникации	541
<i>Самойлова И.Ю., Черкес Т.В.</i> (Гродно, Беларусь) Учебная экскурсия как вид работы со звучащим текстом	544
<i>Самойлова М.Б., Раннева Н.А.</i> (Ростов-на-Дону, Россия) Анализ тактик убеждения в речевой ситуации «врач – пациент» на материале рассказов А.П. Чехова как средство формирования речежанровой компетенции иностранных учащихся в медицинском вузе	547
<i>Санникова Н.Ю.</i> (Астрахань, Россия) Семантизация существительных <i>nomina feminina</i> на занятиях РКИ	550
<i>Саранцацрал Цэрэнчимэд</i> (Улан-Батор, Монголия) Лингводидактический аспект работы с текстом по специальности и вопросы обучения переводу	553
<i>Селедцова В.Н.</i> (Смоленск, Россия) Организация презентации терминологической лексики в компьютерной программе	554
<i>Селиванов М.П.</i> (Москва, Россия) Объективная текстовая идея как основополагающая единица комплексного анализа художественного текста	557
<i>Сергеева О.М.</i> (Москва, Россия) Глаголы с орнитологическим компонентом в семантике на уроках РКИ	559
<i>Сидорова М.Ю.</i> (Москва, Россия) Электронный курс «Моя Россия» как реализация персонажного и нелинейного подходов в обучении РКИ	561
<i>Силаева В.А.</i> (Москва, Россия) Обучающая компьютерная программа «Homo Ludens» как инструмент развития когнитивного уровня языковой личности	563
<i>Силантьева М.В.</i> (Москва, Россия) Лингводидактический анализ текстов спортивного репортажа (на примере репортажей с соревнований по биатлону)	566
<i>Сиркия Н.П.</i> (Краснодар, Россия) Словообразовательная функция номинативной метафоры в политическом интернет-дискурсе	569
<i>Смирнова В.Г.</i> (Москва, Россия) Комментирование художественного текста в аспекте формирования билингвизма	571
<i>Старовойтова И.А.</i> (Москва, Россия) К вопросу о формировании социокультурной компетенции иностранных граждан, сдающих экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства	574
<i>Степаненко Е.В.</i> (Тамбов, Россия) Особенности разработки мультимедийных образовательных ресурсов для иностранных слушателей	576
<i>Стрельчук Е.Н.</i> (Иваново, Россия) Тексты культурологического содержания для специальных целей	579
<i>Стэнпень К.И.</i> (Вроцлав, Польша) Лингводидактический потенциал медиатекста в обучении РКИ	582
<i>Суй Тао</i> (Москва, Россия) Текст с лингвострановедческим элементом в китайской аудитории	585

<i>Сулейманова А.К., Сабитова Н.Г.</i> (Уфа, Россия) Терминологический словарь как вид учебного пособия при обучении языку специальности	588
<i>Суровцева Е.В.</i> (Москва Россия) О необходимости привлечения специалистов при изучении специальной лексики литературного произведения (на примере «Записок юного врача» М.А.Булгакова)	591
<i>Суровцева Е.В., Полищук Е.В.</i> (Москва, Россия) Иерейская проза в иноязычной аудитории: вопросы преподавания	593
<i>Сюй Инь</i> (Москва, Россия) К характеристике ранней лингводидактической традиции: представление о частях речи в первых учебных пособиях по церковнославянскому языку	595
<i>Тан Мэн Вэй</i> (Москва, Россия) Актуальность и перспективы использования материалов литературы русского зарубежья первой волны эмиграции в преподавании РКИ на Тайване	597
<i>Тарасова Е.Н.</i> (Санкт-Петербург, Россия) Трудности восприятия звучащего текста как проблема обучения РКИ	599
<i>Тмушич Степанов Радойка</i> (Нови Сад, Сербия) Русский художественный фильм по русской классической литературе и его место в преподавании русского языка как иностранного	602
<i>Травина А.В.</i> (Москва, Россия) Транснациональный прецедентный феномен как показатель сформированности языковой личности старшеклассников-билингвов	605
<i>Труфанова В.Я.</i> (Москва, Россия) Интегративная фонетика: проблемы и перспективы	609
<i>Тэтик Кевсер</i> (Москва, Россия) Анализ урбанистических стихотворений В.Я. Брюсова на занятиях по русскому языку и русской литературе с турецкими студентами	611
<i>У Луцянь</i> (Москва, Россия) Ольфакторный код в прозе А.П. Чехова (на материале цветочных запахов)	614
<i>Уржа А.В.</i> (Москва, Россия) Средства регистровой и стилистической фокализации в рассказах В.Драгунского	617
<i>Усачева О.Ю.</i> (Липецк, Россия) От формата к тексту	620
<i>Устинов А.Ю.</i> (Москва, Россия) Изучение логотипов на занятиях по РКИ через русское топонимическое пространство	622
<i>Фатхутдинова В.Г.</i> (Казань, Россия) Контаминация функциональных стилей в газетном медиатексте	624
<i>Федорова Д.В.</i> (Москва, Россия) Лингводидактическое описание текстов психологических дисциплин	627
<i>Федорова Е.А., Ганина Е.В.</i> (Москва, Россия) Учебно-профессиональная сфера как объект современной вузовской лингводидактики	629
<i>Федосов В.А.</i> (Владимир, Россия) Работа с текстом учебных пособий по русской культурологии	632
<i>Федулова Е.Г.</i> (Москва, Россия) Песни военных лет на уроках русского языка как иностранного	634
<i>Филатова Е.А.</i> (Москва, Россия) Идиомы-гиперболы с императивом «косой коси», «пруд пруди»	637
<i>Фролова О.Е.</i> (Москва, Россия) Провинциальный текст в русской литературе (на материале прозы А.П.Чехова)	640
<i>Хайрутдинова Г.А., Чжан Синьсинь</i> (Казань, Россия) Об аспектах изучения эстетических ресурсов категории числа русских субстантивов (на материале поэтических произведений)	642
<i>Халева О.Н.</i> (Москва, Россия) Отбор песенных текстов и организация работы с ними при обучении русскому языку как иностранному (уровень А2–В1)	645
<i>Хань И</i> (Москва, Россия) Русские фразеологизмы с названием животных: сравнительный аспект	648
<i>Ханко Е.В.</i> (Брянск, Россия) Трансформация семантических оппозиций в поэзии Ф.И. Тютчева	650
<i>Хашимов Р.И.</i> (Елец, Россия) Значение прямого объекта и интерференция в русской речи нерусских	652
<i>Хитина М.В.</i> (Москва, Россия) Оценка сложности текстов сети	654
<i>Хонг Е.Ю.</i> (Москва, Россия) Сюжет короткого рассказа с точки зрения обучения иностранцев литературоведческой интерпретации	657
<i>Цветкова И.В.</i> (Тверь, Россия) О реализации лингвокультурологической концепции обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе	660

<i>Чагин А.И.</i> (Москва, Россия) Бездонность образа. О возможностях анализа поэтического произведения (О. Мандельштам. «Концерт на вокзале»)	663
<i>Чагина О.В.</i> (Москва, Россия) Лингвострановедческий потенциал темы «Еда»	666
<i>Чаглыян Шакар Кюбра</i> (Москва, Россия) Принципы изучения городского текста в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго»	668
<i>Чанг Джуй Ченг</i> (Москва, Россия) Преподавание перевода индивидуально-авторских метафор китайским студентам	671
<i>Чаплыгина Т.Е., Чжан Чжилу</i> (Москва, Россия) Функционально-грамматическое описание русских конструкций с модальными частицами как средство преодоления трудностей их перевода на китайский язык	674
<i>Черновалюк И.В.</i> (Одесса, Украина) О лингвострановедческом подходе к обучению РКИ	676
<i>Чубарова О.Э.</i> (Москва, Россия) Сайт «Русский язык для наших детей»: структура, содержание, задачи	680
<i>Шакар Решат</i> (Москва, Россия) Функционально-семантическое поле одушевленности-неодушевленности в современном русском языке	682
<i>Шамне Н.Л.</i> (Волгоград, Россия) Проблема разработки комплексных учебных программ по РКИ для мигрантов	685
<i>Шаповалова И.А.</i> (Москва, Россия) Формирование позитивного образа России у иностранных студентов в процессе изучения русского языка: лингвокультурологический аспект	687
<i>Шаповалова О.И.</i> (Воронеж, Россия) Фразеологизмы с семантикой неопределенного количества в художественном тексте	690
<i>Шевцова А.А., Зар Ни Аунг</i> (Москва, Россия) Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании РКИ в языковой среде	692
<i>Шетэля В.М.</i> (Москва, Россия) Слова с общим значением «документы» в русской художественной литературе XIX века	694
<i>Шихалкина Т.Г.</i> (Москва, Россия) Функциональная роль коммуникативных средств русского языка в формировании стереотипа речевого поведения представителей Центральной Азии	696
<i>Шматко Н.А.</i> (Гродно, Беларусь) Медиатекст в практике обучения русского языка как иностранного	699
<i>Шмит Орор</i> (Тюмень, Россия) Древнерусский язык для французской аудитории	701
<i>Шустикова Т.В.</i> (Москва, Россия) Учебный комплекс по РКИ для студентов-медиков (Первый Сертификационный уровень)	703
<i>Шутова М.Н.</i> (Москва, Россия) Звучащий текст в обучении иностранных студентов русской интонации	706
<i>Щипанская Н.П., Саболова Драгомира</i> (Прешов, Словакия) Лексическая и культурологическая ценность концепта Русь – Россия в современном русском языке	708
<i>Юсупова З.Ф.</i> (Казань, Россия) Функционирование местоимений в тексте: лингвометодический аспект	711
<i>Юсупова З.Ф., Люй Ю</i> (Казань, Россия) Лингвометодические особенности изучения русских местоимений в китайской аудитории	714
<i>Якимчик Г.Б.</i> (Москва, Россия) Цикл «Сивилла» М. Цветаевой. Структура текста	716
<i>Якушкина Е.И.</i> (Москва, Россия) Русская социальная терминология в сопоставлении с сербской	719
<i>Яровая Т.Ю.</i> (Воронеж, Россия) Лингвокраеведение в региональном вузе (из опыта работы над учебным пособием «Культура Воронежского края»)	721
<i>Яценко И.И.</i> (Москва, Россия) От рецепции – к продукции (художественный текст в преподавании РКИ)	724

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ КАК ОСНОВА УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕКСТЫ VS КЛАССИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ VS «ВИНТАЖНЫЕ» ТЕКСТЫ

Авдеева И.Б.

*докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных граждан,
МАДГТУ (МАМИ), Москва, Россия
i.b.avdeyeva@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению соотношения разных типов текстов в учебном процессе при обучении русскому языку иностранцев. Представлено обоснование введения текстов классической русской литературы, современных средств массовой коммуникации, а также аутентичных текстов учебников по базовым, фундаментальным и узкопрофильным дисциплинам инженерного профиля при обучении языку в специальных целях.

Ключевые слова: полистилизм, стилевая интерференция, аутентичные тексты учебников по дисциплинам инженерного профиля, язык в специальных целях, винтаж, винтажные тексты.

В современную эпоху исследование проблемы текста не является приоритетом только лингвистики, поскольку текст несёт в себе информационное, коммуникативное, аксиологическое, социальное и другие значения. Феномен текста целесообразно изучать в рамках междисциплинарных связей, как явление многомерное, включенное во многие дискурсы, как социальные, так и научные. Это особенно актуально для области лингводидактики. В условиях смены мировоззренческой парадигмы в период конца XX – начала XXI вв. появляется потребность в переосмыслении многих хорошо известных истин, например, какие тексты хороши для обучения русскому языку иностранцев, какие – не очень, а какие – категорически неприемлемы. От того, что за литературные источники и в каком процентном соотношении будут представлены в учебном процессе, зависит и выбор преподавателем методических приемов, и выработка учащимися определенных познавательных стратегий, и, как результат, их умение осуществлять коммуникацию на русском языке в разных социально-ролевых ситуациях, находясь при этом с адресатом в одном стилевом поле.

Хотя проблема отбора литературных источников в лингводидактике изучается уже более пятидесяти лет, в первой четверти XXI века она несет в себе определённые черты. Чтобы описать данное проблемное поле, целесообразно рассмотреть определенный круг вопросов, вытекающих один из другого и влекущих за собой последующие. Перечислим основные, оформив их как оппозиции:

- 1) устная речь VS письменная речь (диглоссия);
- 2) язык общего владения VS язык для специальных целей;
- 3) тексты современных авторов VS классические и т.п. тексты.

Первые две оппозиции были достаточно подробно изучены нами в ряде работ, например, [Авдеева 2014; Авдеева 2015а]. Что касается последней оппозиции – здесь так же, как в предыдущих случаях, этот вопрос применительно к различным аудиториям иностранных учащихся и к различным аспектам обучения может быть рассмотрен по-разному. Если это филологи и представители гуманитарных профессий, то речь идёт прежде всего о художественных текстах. И здесь неизменно встают вопросы о том: а) тексты каких писателей стоит выбирать для иностранцев и б) насколько следует привлекать материалы современных СМИ.

Одной из ярких черт языка средств массовой коммуникации последнего времени – периодической печати, публицистики, информации в «блоггах» (телевидение, пресса, Интернет) является, по мнению многих исследователей, **полистилизм** как текстов, так и дискурсов различных жанров. Это явление **стилевой интерференции** называют также «смешением стилей», «словесным секонд-хендом» [Ковалёв 2007] и даже «стилевым промискуитетом» [Ионин 1998]. Соотечественники разных возрастов и социумов экспериментируют с разносортными коммуникативными средствами, ориентируясь не на понятие «уместно», а на понятие «оригинально» (причем именно в отечественной, а не в европейской трактовке). Всеобъемлющие масштабы стилевой интерференции привели к неоправданному мнению и даже полному ощущению, что любое слово может быть использовано в любом тексте для достижения любой коммуникативной цели. Данный аспект, безусловно, должен быть предметом специального исследования в лингводидактических целях.

Если говорить о так называемых «классических» текстах, как мы помним, в советские времена существовал достаточно неизменный список классиков русской литературы. Но сейчас список обязательных для прочтения авторов изменился, он не является столь аксиоматичным, да не всегда речевые образцы из этих текстов подходят для чтения в иностранной аудитории. Во многих рекомендуемых для чтения списках стоят совершенно новые и подчас спорные авторы и их произведения. Рассматривая данную проблему, интересно, на мой взгляд, обратиться к опыту великих русских ученых, которые и 150 лет назад знали ответы на многие спорные вопросы.

Выдающийся русский филолог, славист и русист, замечательный лексикограф, фольклорист и этнограф, один из видных отечественных педагогов и методистов XIX в. И.И. Срезневский на вопрос: «Что при изучении языка значат писатели? Не правда ли, что по произведениям лучших писателей должно изучать язык, ...что их должно чтить, как законных образователей языка, как руководителей в достижении разумного чужего?» [Срезневский 1986: 115] отвечал: «Писатель может пользоваться только тою силою языка, которую усвоил, – так, как усвоил, – может привыкнуть пользоваться и так, как иноземец, довольный своим коверканием чужого языка. Разве это творчество?.. Чего же можно ожидать от писателей, которые не изучают языка своего, не усваивают его богатств, не сливают ума своего с его духом? Ничего хорошего. Самые дарования ослабевают от немощи языка тем более, чем тяжелее эта немощь. Но этого мало: даровитый писатель, невежа в своем языке и особенно обаянный уверенностью, что он господин языка своего народа, становится тираном в литературе, искажителем литературного вкуса, хоть и не навсегда, но, может случиться, надолго. Насколько справедливо это, настолько же справедливо и то, что чем менее писатели заботятся об изучении своего языка, тем там менее **возможно изучение языка по писателям**, и нигде, решительно нигде, – оно **невозможно по ним одним**. Можно употреблять их в помощь вместе с другими пособиями, но не исключительно». [Срезневский 1986: 117]. Затем важное дополнение: «Пользуясь при изучении языка писателями, надобно быть всегда настороже против **их вольного и невольного незнания языка**. Надо питать и в себе и в других уважение к их дарованиям, к их заслугам, изучать их произведения, но не скрывать их общей или частной неловкости владеть языком, Только с этим условием изучение языка писателей может быть полезно» [Срезневский 1986: 118].

И на вопрос, почему невозможно изучение языка «только по писателям», Срезневский отвечает: «Нигде не может язык литературный остановиться надолго в своем развитии и освободиться от зависимости прихотей моды... Не останавливаясь в своем развитии, язык представляется в одних писателях, в писателях прошлого времени, уже отсталым, в других – новых, современных – новым, хоть на сколько-нибудь отличным от языка старых писателей. ...Отсталость старых писателей дает

очевидный перевес новым; из новых всех лучше кажутся новейшие... Но и их язык может быть новым, современным только на то время, пока они сами новы, а, следовательно, не для будущих поколений. И что же, если он так нов, что по своей покорности временной моде годится только для угоды этой моде? Изучать язык и по новым писателям также невозможно. Скажу более... Писатель, пишущий таким языком, каким писали лет за 20 и более, самодовольно отсталый, а может быть, и враждебный к успехам литературного языка, таким бы не бывать ему, если бы он учился своему языку свободно, языку, а не временным литературным привычкам его употребления. Этим, однако, **не вполне отвергается изучение языка по писателям, а только обуславливается** [Срезневский 1986: 117]. Таким образом, проблема отбора текстов классической художественной литературы на современном этапе должна быть серьезно изучена.

Если обратиться к обучению РКИ применительно к учащимся инженерного профиля в аспекте изучения «языка в специальных целях», то, как мы многократно доказывали, необходимо изучать именно аутентичные тексты учебников по инженерным дисциплинам, альтернативы которым в учебном процессе нет и быть не может. В качестве критериев выделения аутентичных инженерных текстов были выдвинуты: 1) профессиональная моносоциумность адресата и адресанта; 2) алгоритмическая структура: архитектура инженерного дискурса/текста; 3) когнитивность как категория; 4) определённый, отчасти устаревший ныне набор лексико-грамматических средств, используемых только в произведениях научно-технического подстиля; 5) жёсткая стилистическая формализованность. [Авдеева 2005; Авдеева 2014].

При этом время создания отечественных текстов инженерного профиля, а также типичность структурного и языкового оформления не позволяют их полностью противопоставлять текстам современным, полистилистическим, и при этом не дают оснований относить их к классическим текстам, имеющим чёткую привязку к эпохе XIX – начала XX века. Временной разброс между этими двумя категориями текстов/дискурсов, по-разному препарируемых для целей лингводидактики, почти век. Нам представляется целесообразным классифицировать аутентичные тексты учебников по базовым, фундаментальным и узкопрофильным дисциплинам инженерного профиля как «винтаж», интерес к которому недавно обозначился в общем культурном пространстве [Зирка 2010].

Винтаж (англ. Vintage – винодельческий термин, выдержка вина) – стилизованное направление в моде, особенно в одежде и предметах домашнего обихода, ориентирующееся **на возрождение модных направлений прошлых поколений**, эпох. Под «винтажем» в моде и дизайне обычно подразумевают **оригинальную вещь предыдущего поколения**, в которой четко просматривается «писк моды» и **пик стиля** времен ее создания. Винтаж – это прежде всего **отражение подлинности**, техники создания. Возраст – первый и главный критерий «винтажа»: **не моложе 30 лет и не старше 60-ти**. Еще один критерий – стиль – винтажный предмет должен быть **своеобразным предметом** искусства, полностью выражающим **модные тенденции** своего времени [Винтаж (мода). Материал из Википедии]. Как видим, все критерии, предъявляемые к понятию «винтаж», полностью совпадают с характеристиками аутентичных инженерных текстов. Особенно совпадают выдвигаемые **требования** к винтажу: иметь возраст не менее 30 лет; иметь подтвержденное авторское происхождение; быть в первоначальном виде и не подвергаться изменениям; представлять собой определенный стиль и форму; прекрасно сохраниться. И если роман М.Булгакова начала 20-х гг. «Собачье сердце» издан сейчас в Англии в серии «Vintage», то тексты по теоретической механике и сопротивлению материалов с таким же успехом могут быть отнесены к этой категории текстов. Мало кто в филологическом мире знает,

что большинство инженерных вузов в России было создано в 20–30-е годы как филиалы МВТУ (ныне МГТУ им. Н.Э. Баумана), а потому научная база различных направлений отечественной инженерной школы в их собственно текстовой реализации была заложена именно в этот период. [Авдеева 2015б].

Какие характеристики имеет «винтаж» в традиционном культурологическом представлении? Это оригинальность, т.е. созданность в определенную эпоху; стилистическая маркированность этой эпохи; включенность в современный культурный контекст.

Очевидно, что всем этим требованиям отвечают тексты учебников по инженерным дисциплинам, поскольку:

1) в них использованы грамматические конструкции научного стиля и научно-технического подстиля, сложившиеся в первой половине XX века и не утерявшие своей актуальности из-за неизменности рассмотренных в них объектов и реалий инженерной деятельности;

2) стилистическая неповторимость научно-технического подстиля сразу же бросается в глаза при чтении любого фрагмента текста; невозможно перепутать даже дилетанту-профану «инженерный» текст с каким-либо еще;

3) «ткань» этих текстов, создаваемых по крупицам в процессе множественных переписываний учебников предшественников, не поддается трансформированию под влиянием современных тенденций в русском языке и остается стабильной на протяжении всего времени их существования. При этом все последующие современные дисциплины, базирующиеся на материалах этих, написаны уже немного другим языком, хотя не могут существовать без данного корпуса текстов. То есть, наблюдается включённость подобных «устаревших» текстов в современный научный контекст. При этом следует с уверенностью констатировать, что это категория текстов, имеющая вот уже полвека непреходящий запрос у иностранцев, особенно из стран Азии и Ближнего Востока, обучающихся в российских инженерных вузах.

Можно обозначить это разнообразие необходимых для изучения в иностранной аудитории текстов как тройственную конструкцию: современные тексты VS классические тексты VS винтажные инженерные тексты. Таким образом, только продуманная и серьезная политика отбора литературных источников разных жанров и их особо значимых фрагментов может принести нужные плоды при обучении иностранцев русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М.: МГТУ, 2005. 368 с. (монография)
2. Авдеева И.Б. Категория когнитивности при создании учебных материалов по русскому языку для иностранных учащихся инженерного профиля. Материалы Третьей международной научно-методической конференции. Москва, МГИМО (У) МИД России (19–20 февраля 2014 года). М.: МГИМО Университет, 2014 // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе: – С.138–144.
3. Авдеева И.Б. Язык для специальных целей: научно-популярный стиль VS аутентичные тексты учебников по инженерным специальностям // Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов. М.: МАДИ, 2014. С.9–13.
4. Авдеева И.Б. Диглоссия при обучении иностранных учащихся инженерного профиля // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессионально-направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 28-30 мая 2015 г. В 3 т. Т.1. М.: МАДИ, 2015. С. 10–14.
5. Авдеева И.Б. «Винтажные» тексты/дискурсы при обучении языку специальности // Предвузовское обучение иностранных студентов: современное состояние, проблематика: сборник статей по

- материалам межвузовской научно-практической конференции. Москва, РУДН, 23–24 апреля 2015 г. М.: РУДН, 2015. С.7-12.
6. Винтаж (мода). Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Электронный ресурс. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Винтаж_\(мода\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Винтаж_(мода)).
7. Зирка В.В. Особенности функционирования ключевых слов и модной винтажной лексики в современной русскоязычной рекламе: сб. статей 2 Международной конференции «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: состояние и перспективы», Гранада, 8–10 сентября 2010 г.
8. Ионин Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие. 2-е изд. М.: Логос, 1998. 280 с.
9. Ковалёв В.И. Болезни современной русской речи: диагностика, лечение, профилактика. // Материалы Международной научно-практической конференции специалистов-филологов и преподавателей-русистов по проблемам функционирования, преподавания и продвижения русского языка за рубежом 11-13 декабря 2007 г. М.: Издательство ИКАР, 2007. С.537-546.
10. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. // Русское слово: Избр. труды: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец №2101 «Рус. яз и лит.» / Сост. Н.А. Кондрашов. М.: Просвещение, 1986. 176 с.

LITERARY SOURCES AS THE BASIS OF TRAINING MATERIALS ON RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE: MODERN TEXTS vs CLASSIC TEXTS vs VINTAGE TEXTS

I.B. Avdeyeva

Russian language for Foreigners Department, Moscow State Automobile and Road Construction University (MADI), Moscow, Russia
i.b.avdeyeva@mail.ru

The article is dedicated to the consideration of different types of texts in teaching Russian as foreign. The substantiation for the use of classical Russian literature, the texts of modern means of mass communication, as well as authentic texts of textbooks on basic, fundamental and engineering profile in teaching language for special purposes is presented.

Keywords: polistilizm, stylistic interference, authentic texts of textbooks in the disciplines of engineering profile, language for special purposes, vintage, vintage texts.

К ВОПРОСУ О ПРЕДСТАВЛЕНИИ КАТЕГОРИИ РУССКОЙ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Акимова И.И.

канд. филол. наук, доцент кафедры историко-правовых и социально-экономических дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), Дальневосточный филиал, Хабаровск, Россия
kazyulkinamama@mail.ru

Работа посвящена традиционно сложному в теоретическом и методическом аспекте материалу – категории аспекта (грамматического вида) русского глагола. В основу обучения аспекту предложено положить лингво-универсалию – лексическую категорию аспекта, проявляющую себя на уровне лексико-грамматических классов глагольных слов. Метод обучения и лингводидактические материалы получили название «Грамматического навигатора».

Ключевые слова: аспектуальности категория, глагольный вид, лингводидактика, функционально-коммуникативная лингводидактическая (педагогическая) модель русского языка как иностранного, интерференция в обучении иностранному языку.

1. Категория совершенного–несовершенного вида – мощнейший интерферирующий фактор в обучении РКИ, в первую очередь для всех носителей невидовых языков. Вместе с

тем выбор видовой формы существен с точки зрения грамматической правильности и выражаемого смыслового содержания, что заставляет вновь обратиться к аспектологической проблематике в аспекте РКИ. В [Маслов 1948] намечен путь семантической (аспектуальной) классификации глаголов. Одна из первых таких классификаций глаголов была сделана в [Авилова 1976: 17–26], но более удачная, на наш взгляд, типология (предикатов) представлена в [Булыгина 1982]. Согласно нашему пониманию устройства категории аспектуальности, ее ядром являются логически предельные глаголы, отвечающие формуле Ю.С. Маслова [Маслов 1948] «делал, делал и сделал», уточненная А.А. Каравановым: «делал, делал, но не доделал».

2. Согласно принятому подходу, все глаголы делятся на большие аспектуальные классы – результативных и нерезультативных глаголов. К результативным относятся глаголы разной аспектуальной семантики: 1) логически предельные (переходные) глаголы (*пить сок, есть яблоко, читать роман, писать письмо*) 2) глаголы, называющие действия-деятельности, результативные в каждый момент своего протекания (*смотреть, читать, писать, красить, двигаться, ехать*); 3) глаголы, называющие моментальные действия (*толкнуть, бросить, решиться*) и те, у которых начальная и конечная точка практически совпадают (*упасть, узнать, понять*). К нерезультативным относятся глаголы 1) пребывания во времени (*быть, обитать, находиться, жить*) и пространстве (местоположения: *сидеть, лежать, стоять, висеть, свисать*), а также 2) отношения, как эмоционального и интерперсонального (*любить; относиться, ненавидеть, нравиться, дружить*), так и другого (*вмещаться, входить в состав, относиться к классу, соответствовать, являться*). В китайском языке категорию вида мы считаем лексической категорией.

3. Аспектуальность в русском и китайском языках выражается в рамках предложения-высказывания при помощи средств как минимум трех категорий: Аспекта (в русском языке – грамматического вида) (ее значения «Результативность» / «Нерезультативность»), Темпоральности (признаки «Одновременность» / «Разновременность» и «Темпоральность» / «Протяженность»; количественности («Однократность» / «Повторяемость»). В китайском языке средством выражения аспектуальности служит сочетание глагола того или аспектуального класса с формантом результативности – знаменательной, полуслужебной (направительной) или служебной морфемой и показателями категории темпоральности – именной группой или наречием – и/или категории количественности – числительным и счетным словом типа «сколько раз». Несмотря на понятийное единство (универсалию и фреквенталию), способы кодирования аспекта и времени в русском языке принципиально новы для китайских учащихся, что неизменно вызывает высокий языковой барьер. В русском как языке синтетического типа на первый план выходит аспектуальная (видовая) форма глагола – совершенный и несовершенный вид, которая обладает своими категориальными значениями. Так, согласно [Всеволодова 1995], чисто видовыми семами являются: для СВ – «Однократность» и / или «Результативность» (для логически предельного глагола вводятся лексические семы «НАЧАЛО» + «ЛИМИТ», которая состоит из двух более частных сем: «ПРОТЯЖЕННОСТЬ»+«РЕЗУЛЬТАТ», у неопределенного результативного глагола форма СВ выражает только «ОДНОКРАТНОСТЬ»), для НСВ – «ПРОТЯЖЕННОСТЬ» и / или «ПОВТОРЯЕМОСТЬ». Конкретная семантика глагольной лексемы в форме НСВ определяется сочетаемостью аспектуальных сем разного типа: лексических и грамматических.

4. В лингводидактических целях описания семантики вида необходимо опираться только на факты прямого употребления видовых форм. Прямое (актуальное) употребление глагола всегда ориентировано на момент речи. Важные факторы, оказывающие влияние на понимание формы глагольного вида, – это тип дискурса [Всеволодова 2000: 340], [Всеволодова, Ким Тэ Чжин 2002: 26] и режим речи. Учитывая специфику языковой личности [Акимова 2013: 71-90] китайского учащегося, наша лингводидактика должна предложить оптимальный способ обучения употреблению

глагольных форм вида в речи, разработанный на основе адекватных лингвистической реальности описаний данной категории. Для оптимизации овладения морфологической категорией русского глагола прежде всего необходимо показать учащемуся универсально-логическое в духе И.И. Мещанинова (1945) содержание аспектуальной категории глагольного вида, но с учетом возможных расхождений аспектуальных характеристик конкретных лексем. Включенные в УМК в качестве лингводидактических единиц глаголы были сгруппированы по аспектуальным классам. Важнейшие контексты употребления форм СВ и НСВ были описаны в рамках категории темпоральности в [Всеволодова 1983, 2008, 2000] (китайские соответствия см. в [Акимова 2013: 171 и далее]). С целью отработки лексико-грамматической сочетаемости форм вида на этапе элементарного и базового уровня ТРКИ, нами разработаны материалы, названные Грамматическим навигатором, который и планируется представить в докладе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. М.: Наука, 1976.
2. Акимова И.И. Лингвистические универсалии как методологическая основа обучения иностранным языкам. Функционально-семантическая категория именной темпоральности. Книга для преподавателя. М.; Хабаровск: РПА Минюста России, 2013. 170 с.
3. Акимова И.И. Пути преодоления грамматического барьера китайских учащихся при овладении категорией глагольного вида в русском языке // Русский язык за рубежом. 2012. № 3 (232). С. 41-46.
4. Булыгина Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. М., 1982. 300 с.
5. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
6. Всеволодова М. В. Ким Тэ Чжин. Система значений и употреблений форм настоящего времени русского глагола (в зеркале корейского языка) Фрагмент функционально-коммуникативной прикладной грамматики. М.: Издательство «Макс-Пресс», 2002. 171 с.
7. Всеволодова М.В. К вопросу о семном составе славянского глагольного вида / Проблемы сопоставительной грамматики славянских языков. Академия наук СССР, Ин-т славяноведения и балканистики. М., 1995. С. 36–48.
8. Всеволодова М.В. Категория именной темпоральности и закономерности ее речевой реализации / Дисс. ... докт. филол. наук. М., 1983.
9. Караванов А.А. Виды русского глагола: значение и употребление: учеб.пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Изд. 5-е. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 238 с.
10. Маслов Ю.С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском языке // Известия Академии наук СССР, Отделение литературы и языка, 1948, том VII, вып. 4. С. 303–316.

CATEGORY OF RUSSIAN ASPECTUALITY: THE PROBLEM OF REPRESENTING TO CHINESE STUDENTS

Inga Akimova

Russian Law Academy, Far-East Branch, Khabarovsk, Russia

kazyulkinamama@mail.ru

The essay is devoted to Russian verb category of aspects as a traditionally complicated theoretical and methodological material. We propose to base teaching aspect linguouniversal lexical categories of aspect, that manifests itself at the level of lexical and grammatical classes of verb words. The proposed method of teaching and Lingvodidactical materials are called Grammatical Navigator.

Keywords: aspectuality category, verbal aspect, Linguodidactics, Functional and Communicative Lingvodidactic (teaching) Model of Russian as a Foreign Language.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ В СВЕТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аксёнова Г.Н.

канд. наук, доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь
belrus@bsmu.by

Кожухова Н.Е.

канд. наук, доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь
belrus@bsmu.by

Санникова А.В.

доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь
belrus@bsmu.by

В докладе находит отражение проблема сопоставления различных языков и культур в преподавательских целях. Этот подход может быть использован как метод контрастивного изучения многих языковых культур, позволяет проникнуть в диалектику национального и интернационального.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультураема, лингвокультурологическое описание национальной личности.

При решении задачи общегуманитарной подготовки студентов-нефилологов методисты всё чаще опираются на многофункциональный характер культуроведческого материала. Речь идёт не только о формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся, о развитии их эстетического вкуса, интеллектуальных способностей, но и стимуляции познавательной деятельности и её мотивации, о выработке навыков восприятия, самостоятельного анализа и умения интерпретировать художественные явления, т.е. о лингвокультурологическом описании национальной личности.

Национальность, язык, культура... Как соотносятся данные понятия, как они функционируют и взаимодействуют друг с другом? Современные учёные-методисты (Л.В. Щерба, Е.М. Верещагин, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, Н.М. Шанский и мн. др.) считали и считают главной чертой, определяющей национальность, язык. Язык – это своеобразная «картина мира» каждого народа, зеркально отражающая национальный характер, экспрессивно-эмоциональные компоненты которого проявляются в первую очередь.

Долгое время лингвисты смотрели на язык как на код для передачи информации или как на совокупность обусловленных друг другом средств выражения. Но такой подход к языку искажал саму его природу. Вопрос о взаимодействии языка и культуры впервые был поставлен В. фон Гумбольдтом, который говорил об определяющем воздействии языка на духовное развитие народа. Отсюда следует, что изучать неродной язык (в нашем случае русский) можно и нужно не только как языковой код, как способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа – носителе изучаемого языка.

При обучении языку всё большее значение приобретает лингвокультурология, демонстрирующая то, как мир воплощается в языковых сущностях. При этом главное – это интерпретация культуры. Тут неизбежно приходится опираться на когнитивные структуры, непосредственно связанные с человеческим сознанием. Культура – продукт социальной, а не биологической деятельности людей. Язык же представляет собой и

явление культуры, и явление природы. Национально-культурный компонент реализуется на всех уровнях языка: в фонетике, лексике, синтаксисе.

Языковые и культурные сущности воспроизводятся, они формируют, «навязывают» культуру определённому народу. В этом смысле культуру можно понимать как способ ориентации культурного субъекта в эмпирической, духовной жизни на основе норм, эталонов культуры народа.

Культура не напрямую воплощается в языковых сущностях: сначала она является в тексте, а потом из текста берутся понятия культуры. У культуры иная знаковая система, чем в языке. В культуре главное – это культурные ценности. Отсюда главное в изучении языка с лингвокультурологической стороны – это ценностный подход к культуре. А здесь главное – самосознание сознания себя в мире культурных ценностей, сознательная ориентировка в них.

Новизна и занимательность, образность и художественность, радость преодоления, трудности узнавания, удивления стимулируют и поддерживают интерес к изучаемому языку. Акт удивления, кстати, ещё А. Эйнштейн относил к числу важнейших принципов педагогики.

Отобрать эстетически выгодное – не значит увлечься меткими выражениями, красивыми и мудрыми цитатами, пословицами, поговорками, словесной игрой; важнее давать ценные образцы речи для различных ситуаций, показывать, как блестяще можно справиться на русском языке с задачей точного и чёткого выражения мысли, как легко и интересно можно общаться на нём. Уважение к языку, стоящему за ним опыту общения, а в конкретном итоге и к самому носителю языка, возбуждается именно демонстрацией его возможностей экономно, чётко, просто, изящно и красиво, иной раз неожиданно остроумным, выразительным способом передать определённый смысл. Учебная эстетика помогает не только учиться говорить, писать и читать по-русски, но, раскрывая красоту, духовную силу русского языка, обогащает учащихся. Именно в этом и заключается богатый источник побуждений к изучению русского языка и общению на нём, к живому интересу к русскому слову, а отсюда и интерес к стоящему за ним миру.

При сопоставлении различных языков и культур в преподавательских целях возможен основанный на паритетном сопоставлении лингвокультурологических полей, и этот подход в принципе может быть методом контрастивного изучения многих языков и культур, позволяя проникнуть в диалектику национального и интернационального.

Поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного нами предлагаются следующие правила лингвокультурологического описания национальной личности: выделение лингвокультуры из различных сфер проявления национальной личности: интеллектуальной, морально-этической, религиозной и др., для обеспечения наиболее широкого охвата языкового материала; обращение внимания на доминативные характеристики, наиболее ярко характеризующие национальное своеобразие личности; описание ценностных ориентаций личности в соответствии с этапами её исторического развития; использование устоявшихся стереотипов.

NATIONAL CHARACTER IN THE ASPECT OF LINGUISTIC AND CULTURAL DESCRIPTION IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

H.N. Aksionova

*Belarusian and Russian languages Department,
Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus
belrus@bsmu.by*

N.J. Kozhuhova

*Belarusian and Russian languages Department,
Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus*

The report deals with the problem of comparison of different languages and cultures in teaching purposes. This approach can be used as a method of contrastive study of many linguistic cultures and allows to immerse into the dialectics of the national and international.

Keywords: cultural linguistics, linguocultural competence, linguocultural description of national character.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ РКИ

Алиева Г.А.

*диссертант, кафедра классической русской литературы, Бакинский славянский
университет, Баку, Азербайджан
Gulya55569@mail.ru*

В статье говорится о преимуществах и особенностях использования видеоматериалов на уроках РКИ. Просмотр и изучение фильмов на занятиях позволяет создать коммуникативную среду для обучения, развивает интерес к изучению языка, создает условия, максимально приближенные к реальному речевому общению на русском языке. В статье также рассматриваются этапы работы над видеоматериалами на примере конкретных мультипликационных и художественных фильмов.

Ключевые слова: звучащие тексты, использование видеоматериалов, этапы работы перед просмотром, во время и после просмотра фильма.

Основной целью обучения русскому языку как иностранному является обучение свободному речевому общению. Достижение этой цели связано с решением таких задач, как формирование у учащихся навыков речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма. Изучение любого иностранного языка при отсутствии естественной языковой среды требует создания искусственной языковой обстановки, с использованием художественных текстов, диалогов, а также звучащих текстов, видеоматериалов.

Аудирование (восприятие и понимание иноязычной речи на слух) можно считать одним из важнейших средств обучения говорению. С этой целью на уроках можно слушать песни, диалоги, аудиозаписи, а также смотреть короткие кинофильмы, видеофильмы, видеозаписи телевизионных новостей и других передач, рекламу и музыкальные видеоклипы. Без аудирования, без слушания и понимания звучащей речи устное общение невозможно.

Просмотр и изучение видеоматериала на занятиях, позволяет создать коммуникативную среду для обучения, развивает интерес к изучению языка, создает условия, максимально приближенные к реальному речевому общению на русском языке при отсутствии естественной языковой среды, делает урок более интересным, повышает мотивацию учащихся, а также помогает студентам преодолеть боязнь общения.

Видеоматериалы можно использовать на разных этапах аудиторного занятия и как способ закрепления изученного материала, и как способ проверки полученных знаний, и как способ преодоления языкового барьера. Можно сказать что, просмотр видеоматериалов на уроках РКИ выполняет следующие функции:

- информационную;
- обучающую;
- контролирующую;
- мотивирующую.

После проведения уроков по просмотру фильма начинают активно говорить, общаться со своими одногруппниками даже те студенты, у которых вначале была закомплексованность в общении на русском. Главное при просмотре фильма понимание не всего услышанного, а понимание смысла и идеи увиденного, а после просмотра умение передачи воспринимаемого.

Отбор видеоматериала для просмотра на уроках играет немаловажную роль. При выборе фильма нужно учитывать уровневые, возрастные особенности, социальный статус обучающихся. Выбранные для просмотра видеоматериалы должны отражать актуальную действительность, иметь интересную сюжетную линию и отвечать общим требованиям аудитории.

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному особенно эффективным является использование мультипликационных фильмов. Этот выбор обусловлен тем, что анимационные фильмы с удовольствием воспринимаются учащимися любого возраста и интерес к ним не ослабевает даже при многократных просмотрах. Лучше выбирать такие мультфильмы или краткие истории, в которых мало героев и небольшой текстовый материал («38 попугаев», «Трое из Простоквашино», смешные истории из «Ералаша»). В этих мультфильмах и историях достаточно языкового материала для начального этапа обучения, их сюжет понятен и интересен.

Просмотр художественного фильма и определенных серий телевизионных сериалов лучше провести в группе, где уровень владения русским языком не ниже А2. Для этого можно выбрать современную мелодраму режиссёра Александра Канановича «Моя любовь», которая была снята в 2010 году, комедийные сериалы «Воронины», «Папины дочки» и т.д.

Работа с художественным фильмом, как и работа с аутентичным текстом, включает в себя три раздела: работа перед просмотром фильма, работа во время просмотра фильма, и работа после просмотра фильма. Главная цель работы перед просмотром фильма – заинтересовать аудиторию. Можно назвать имя режиссера и главных героев, дату выхода фильма, поговорить о названии фильма. Второй, самый важный этап – это работа во время просмотра фильма. Преподаватель может разделить фильм на несколько смысловых фрагментов или отрывков, что облегчит понимание. После каждого фрагмента преподаватель останавливается и задает конкретные вопросы по просмотренному материалу.

Третий этап – это работа после просмотра фильма. На этом этапе можно пользоваться различными видами наглядности, разными игровыми и письменными заданиями. Для развития обучения письму в конце урока студенты могут написать сочинение, в котором выразят свое отношение к просмотренному фильму, к понравившемуся герою. Дома учащиеся еще раз смотрят этот фильм, а на следующем уроке рассказывают сюжет фильма по фрагментам.

USE OF VIDEO SOURCES AT RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE LESSONS

G.A. Aliyeva

Classical Russian Literature Department, Baku Slavic University, Baku, Azerbaijan
Gulya55569@mail.ru

The article is devoted to the search for methodical approaches to Russian language teaching for Turkic-speaking managers of socially significant business projects which are realizing in ecologically dependent sectors of the world economy. As a didactic means of enhancing the

lexical and conceptual apparatus is shown through the process of interactive reading text of environmental reviews in Russian language, with an explanation of specific environmental terminology in English.

Keywords: ecological terms, nature, Turkic languages, management.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ОБЗОРОВ В ОБУЧЕНИИ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ализаде Ю.С.

*магистрант, кафедра теории и методики преподавания иностранных языков,
МПГУ, Москва, Россия
yesna-falkoni@yandex.ru*

Статья посвящена поиску методических подходов к обучению русскому языку тюркоязычных менеджеров бизнес-проектов, реализуемых в экологически зависимых отраслях мировой экономики. В качестве дидактического средства активизации лексического и понятийного аппарата рассмотрен процесс интерактивного чтения на русском языке текстовых экологических обзоров с объяснением на английском языке специфической экологической терминологии.

Ключевые слова: экологические термины, природа, тюркские языки, менеджмент.

Динамика современного делового климата обусловлена развитием активного сотрудничества в части промышленного и культурного освоения природных территорий. Экологический подход к принятию менеджерами оптимальных управленческих решений подразумевает предотвращение отрицательного влияния на окружающую среду и минимизацию ресурсных затрат.

В настоящее время значительное число бизнес-проектов связано с добычей полезных ископаемых, строительством трансграничных транспортных магистралей; развитием туристско-рекреационной отрасли, торговли и сферы услуг в регионах Закавказья, Передней Азии, Ближнего Востока, Средиземноморья, где основное население является носителем *тюркских* языков, на которых говорит примерно 120 миллионов человек [Ализаде 2015: 6]. Вместе с тем подавляющее число высококвалифицированных менеджеров подобных масштабных проектов владеет английским языком на уровне уверенного пользователя, что обуславливает возможности создания образовательной среды для обучения тюркоязычных специалистов *русскому языку на английском языке-посреднике*.

Одним из средств активизации лексического и понятийного аппарата обучаемых менеджеров является чтение на русском языке *текстовых экологических обзоров* с объяснением на английском языке специфической экологической терминологии. Экологический обзор представляет собой научно-аналитический конгломерат экономически значимой деловой информации. Учёт «экологической составляющей» позволяет менеджеру:

- определять вектор приложения управленческих усилий с точки зрения максимального получения прибыли от реализации проекта;
- декларировать гарантии безопасности природных и социальных ценностей с учётом их уникальности.

Главным условием отбора учебного материала является максимальное приближение понятийного содержания текста к реальным условиям профессиональной деятельности менеджеров. В зависимости от степени владения преподавателем универсальными экологическими знаниями текст обзора может быть: а) выбран из

существующего перечня и адаптирован под образовательный уровень конкретной группы обучающихся или б) составлен преподавателем специально для решения учебной задачи.

С учётом общих особенностей русского языка и языков тюркской группы (широкий лексический диапазон, образность понятий, поэтичность, метафоричность и др.) при моделировании учебной ситуации для тюркоязычных менеджеров представляется целесообразным в справочных разделах использовать апеллирование к аналогичным свойствам данных языков (при описании природных объектов, явлений, эколого-культурных достопримечательностей и т.д.).

Автором составлен текстовый экологический обзор на тему «Международное сотрудничество в области развития туристической и курортной (рекреационной) индустрии», при выполнении которого использованы научно-методические разработки по формированию экологической компетентности менеджеров [Ализаде 2014: 8], [Perfilova, Alizade 2011: 2293]. Для каждого обучаемого формируется индивидуальный раздаточный пакет: на русском языке текст экологического обзора и задания к нему; на русском и английском языках справочные и иллюстративные материалы. Данный текст знакомит читателя с алгоритмами развития традиционных курортных зон с частичным расположением в районах интенсивной промышленной нефтедобычи (на примере Азербайджана). При фрагментации используются опорные слова и понятия (курорт, нефть, добыча, природа, природные ресурсы, туризм, история, культура, климат, море, песок, солнце, минеральные воды, рельеф, флора, фауна, рекреация, курортное дело, первичные (главные) факторы, лечение, отдых, экспорт, акватория, антропогенное загрязнение, ущерб, риск, экологическая оценка, инвестиции, эффективность, экологическая ответственность, сотрудничество). Иллюстративный материал содержит региональную карту-схему, карту туристической дестинации Азербайджана, сравнительную таблицу и комплексную схему экологических инвестиционных рисков. Справочный материал представлен ретроспективной информацией.

Таким образом, текстовый экологический обзор может рассматриваться как составная часть учебно-методического обеспечения, представляя собой комплексную единицу обучения русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

Ализаде Ю.С. Экологическая терминология в обучении тюркоговорящих менеджеров русскому языку: Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее: XI Международная научно-практическая конференция, посвящённая 50-летию кафедры РКИ МПГУ: Сборник материалов. М.: Форум, 2015. 320 с. С.7–10.

Ализаде Ю.С. Экологические критерии оценки профессиональной подготовки современного менеджера / Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. Серия «Социально-экологические технологии». Раздел «Гуманитарные и педагогические технологии формирования экологической среды», с аннотацией на английском языке. № 1–2. 2014. С.5–8. Электронное издание. www.mggu-sh.ru.

Perfilova O., Alizade Yu. The role of ecological competence in manager's professional education / Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 15, 2011, Pages 2293-2298.

USE OF TEXT OF ENVIRONMENTAL REVIEWS FOR TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN FOR TURKIC-SPEAKING MANAGERS

Yu.S.Alizade

Department of theory and methodology of teaching foreign languages, MSPU, Moscow, Russia
yesna-falkoni@yandex.ru

The article is devoted to the search for methodical approaches to Russian language teaching for Turkic-speaking managers of socially significant business projects which realizing in ecologically dependent sectors of the world economy. As a didactic means of enhancing the lexical and conceptual apparatus is shown through the process of interactive reading text of environmental reviews in Russian language, with an explanation of specific environmental terminology in English.

Keywords: ecological terms, nature, Turkic languages, management.

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: О НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ

Андрюшина Н.П.

*канд. филол.наук, доцент ИРЯиК, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
msu-andrushina@yandex.ru*

В статье рассматривается современное состояние Российской системы тестирования по РКИ. Анализируются важнейшие направления совершенствования системы (содержание Стандартов и лексических минимумов, валидность тестовых материалов).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Российская система тестирования, сертификационное тестирование, уровень владения русским языком, валидность, лексический минимум, тестовое задание.

Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) успешно функционирует на протяжении двадцати лет. Она признана как в России, так и за рубежом. Как известно, базовыми компонентами системы являются иерархия уровней владения РКИ, Стандарты (Требования), определяющие объем и границы уровней, а также инструмент измерения коммуникативной компетенции иностранных граждан – тестовые материалы.

Данные компоненты, с одной стороны, образуют систему как целостный и непротиворечивый организм, с другой стороны, обеспечивают приемлемую степень адекватности измерения уровня владения РКИ. Вместе с тем нельзя не признать, что все чаще звучат высказывания о необходимости дальнейшего совершенствования системы (речь идет исключительно о сертификационном тестировании, вопросы, связанные с тестированием иностранных граждан с целью получения разрешения на временное проживание, вида на жительство и разрешения на работу, не рассматриваются), ибо бесспорно утверждение древних – *non progredi est regredi*.

В качестве актуальных направлений развития хотелось бы назвать как минимум три.

Во-первых, это корректировка **содержания Стандартов**. Согласно общепринятому положению, тесты с критериальной интерпретацией результатов, каковыми являются тесты системы тестирования, должны с максимальной полнотой отражать содержание измеряемого уровня владения языком. Соответственно, для обеспечения выполнения данного условия необходимо точное описание материала, ведь для точного измерения надо точно представлять объект измерения. И если раньше (на этапе становления системы) речь велась в основном об описании языкового материала, то на современном этапе пришла пора внести в Стандарты раздел, посвященный описанию культурологической компетенции [Андрюшина 2015]. Тем более, что в Типовых тестах Второго и Третьего уровней присутствуют задания, которые направлены на проверку именно культурологической компетенции.

Например, в субтесте по говорению иностранец, претендующий на сертификат Третьего уровня (С1), должен на основе просмотренного видеофрагмента подготовить монолог на тему, связанную с определенной морально-этической проблемой. При этом испытуемый должен оценить поведение героев предьявленного сюжета с морально-этической точки зрения. Выполняя предложенное задание, иностранцы, как правило, исходят из собственных социокультурных представлений, в то время как экзаменаторы ожидают, что услышат объяснение мотивов поведения героев с позиций русской языковой картины мира, что будет продемонстрировано понимание системы ценностей и знание правил поведения носителей русского языка. Но эти объекты не зафиксированы в Стандартах, в результате иностранные граждане, владеющие русским языком на

весьма высоких уровнях, не способны адекватно понять и прокомментировать реплики, эмоции, мотивы поведения героев российских фильмов.

Разумеется, требует дополнения и описание лингвистической компетенции. Так, в Стандартах всех уровней владения РКИ отсутствует требование понимать фразеологизмы и устойчивые словосочетания. В Стандартах Второго и Третьего уровней в разделе «Глагол» не упоминается такой важный аспект, как переносное значение глаголов движения. Требования к графике, анонсированной в заголовке раздела «Фонетика. Графика» не отражены ни в одном Стандарте (исключением являются «Требования» к Первому уровню владения РКИ [Требования 2015: 10]).

Во-вторых, важнейшим аспектом, которому до сих пор уделяется слишком малое внимание, является проблема достижения (на основе результатов статистической обработки) значимых показателей **валидности** – и субтестов в целом, и непосредственно тестовых заданий. Напомним, что валидность – один из основных показателей качества тестовых материалов. Под валидностью (в широком смысле) большинство тестологов понимает «пригодность тестовых результатов для той цели, ради чего проводилось тестирование» [Аванесов 2002: 196]. Понятие валидности может использоваться как по отношению к тесту в целом, так и к его части и к отдельным тестовым заданиям.

Не подлежит сомнению, что при определении валидности тестов следует учитывать содержание Стандартов, поскольку объекты контроля тестовых заданий в обязательном порядке должны присутствовать в описании уровней владения. Примером несоответствия цели проверки и описания в Стандарте требований к речевым умениям служит приведенное выше задание по говорению в субтесте Третьего уровня.

Для повышения валидности тестовых материалов полезно проанализировать соответствие спецификации субтестов содержанию заданий. Недопустимо, чтобы заявленный в типовом тесте контроль одного умения подменялся в задании другой установкой. Для иллюстрации: в спецификации 1-го задания субтеста по письму (Второй уровень) заявлена проверка способности выделять и разворачивать информацию, текст же самого задания требует дать рекомендацию (на основе прочитанной рекламной информации), то есть объектом контроля стало умение продуцировать определенную интенцию. Оценка этого умения заложено в рейтинговой таблице, но как объект контроля в методических рекомендациях не упоминается.

Третьим направлением, заслуживающим внимания авторов системы тестирования, является уточнение содержания **Градуальной серии** лексических минимумов. Как писал автор первого словаря английского языка Сэмюэл Джонсон, сравнивая словари с часами, «обладать худшими из них лучше, чем не иметь никаких, но и в лучших из них мы не можем утверждать, что они абсолютно точны». Задача поуровневого описания лексики поставлена впервые, хотя лексические минимумы различного характера составлялись и ранее. Естественно, при решении этой задачи составителям приходилось искать ответы на различные вопросы теоретического и практического плана.

Работа над лексическими минимумами и системой приложений Второго и Третьего уровней показала, что логика построения серии требует, чтобы некоторые компоненты (в разных объемах) были включены в книги всех уровней владения языком, т.е. чтобы их представление имело «сквозной» характер.

Прежде всего, это касается устойчивых словосочетаний, минимальный объем которых осваивается уже на Элементарном и Базовом уровнях. Вполне приемлемо и ограниченное число поговорок и пословиц. De facto освоение данных лексических пластов давно введено в практику преподавания русского языка иностранцам. Введение соответствующих приложений в лексические минимумы Элементарного – Первого уровней станет констатацией факта de-jure.

Конечно, приведенные размышления тезисного характера дают лишь общее представление о проблематике и положении, сложившемся в Российской системе тестирования по РКИ. Все рассмотренные аспекты совершенствования системы тесно связаны и взаимообусловлены. Валидность заданий в значительной мере зависит от содержащегося в Стандартах описания уровней. Тезаурус лексических минимумов служит одним из показателей границы уровней, отражает русскую языковую картину мира и вкпе с приложениями обеспечивает выполнение тестовых заданий. Органичное развитие названных направлений укрепит теоретический фундамент системы и повысит точность измерения уровней владения РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3-е изд. М.: Центр тестирования. 2002. 240 с.
2. Андриюшина Н.П. Культурологическая компетенция в лингводидактическом тестировании по русскому языку как иностранному // Сб. Русский язык и ЛИТЕРАТУРА в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Гранада. СПб.: Изд-во МАПРЯЛ. 2015, т.10, с.48-53.
3. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. 3-е изд. СПб.: Изд-во Златоуст. 2015. 64 с.

RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TESTING: SOME AREAS OF THE SYSTEM DEVELOPEMENT

Natalia P. Andryushina

*IRLC Lomonosov Moscow state University, Russia
msu-andrushina@yandex.ru*

The article discusses the current state of the Russian system of testing Russian as a foreign language. Important directions of improving the system (the content of standards and lexical minimums, the validity of test materials) are examined.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian system of testing, certification testing, the level of Russian language proficiency, validity, test job.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ КАК КОМПОНЕНТ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Андриюшина Н.П.

*канд.филол. наук, доцент ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
msu-andrushina@yandex.ru*

Афанасьева И.Н.

*ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
rkigf@philol.msu.ru*

Дунаева Л.А.

*докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
rkigf@philol.msu.ru*

Клобукова Л.П.

*докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
rkigf@philol.msu.ru*

Красильникова Л.В.

*докт. пед.наук, зав кафедрой русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

rkiff@philol.msu.ru

Яценко И.И.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

rkigf@philol.msu.ru

В докладе рассматривается динамический характер системы лексических минимумов ТРКИ.

Ключевые слова: ТРКИ, лексический минимум, нормативно-дидактический документ, сертификационные уровни.

Важным компонентом Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) является градуальная серия лексических минимумов. В настоящее время изданы лексические минимумы (ЛМ) Элементарного, Базового, Первого и Второго уровней общего владения русским языком. Идет подготовка к изданию Лексического минимума Третьего сертификационного уровня. ЛМ получили признание специалистов и рядовых пользователей, были введены в научный оборот и в процесс преподавания РКИ в России и за рубежом.

Наряду со Стандартами (Требованиями) и Типовыми тестами система Лексических минимумов определяет языковую и речевую базу подготовки иностранных учащихся с учетом выделяемых уровней тестирования по русскому языку как иностранному. Данные нормативно-методические документы не только позволяют подготовить инофонов к сдаче сертификационного экзамена, но могут быть положены в основу разработки содержания дальнейшего обучения русскому языку иностранного учащегося после определения его реального уровня общего владения РКИ.

Система лексических минимумов ТРКИ отличается динамическим характером. Происходят не только количественные (от уровня к уровню увеличивается объем лексики, в частности за счет введения новых значений полисемичных единиц), но и качественные изменения словника, которые проявляются как в усложнении лексического материала, так и в наборе приложений, являющихся важным компонентом структуры ЛМ как жанра учебного словаря. В ЛМ Третьего уровня общего владения РКИ представлен определенный пласт наиболее частотной специальной лексики (научного, общественно-политического характера), которая сегодня стала по сути общеупотребительной (*дотация, маркетинг, рейтинг* и др.). Словник характеризуемого ЛМ отражает сферы политики, юриспруденции, экономики (включая финансовое дело, коммерцию), информатики и др. В состав словника ЛМ Третьего уровня вошел также определенный пласт религиозной лексики (*духовенство, монастырь, мечеть*). Данный материал очень важен для корректного речевого поведения иностранца в соответствующих ситуациях общения, а также для формирования у него адекватного представления о России как о многоконфессиональной стране.

В связи с усложнением коммуникативных задач, которые, переходя с уровня на уровень, должен уметь решать иностранный учащийся, происходит расширение стилистического диапазона отбираемых лексических единиц и увеличение объема словообразовательного компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Достижение Третьего уровня предполагает знакомство иностранца практически со всеми словообразовательными аффиксами и с большей частью словообразовательных моделей. Иностранец выступает как активный субъект общения не только в социально-бытовой, но и в социально-культурной и официально-деловой сферах, что предусматривает, в частности, владение отвлеченными существительными со значениями качества, свойства, действия, абстрактного понятия, построенными по

транспозиционным словообразовательным моделям. Наибольшее число нововведений в словнике касается мутационных производных с предметным значением, которые характеризуются разной степенью его фразеологичности и слабой степенью предсказуемости выбора суффикса: *крепость, муравейник, кормушка* и др.

Объем лексических единиц, которыми должен владеть иностранный учащийся, увеличивается также за счет потенциальных производных, являющихся «прозрачными» по форме (*решение, одноразовый*), а также существительных с суффиксами субъективной оценки (*книжечка*). В ЛМ Третьего уровня широко представлены глаголы и фразеологизмы, передающие различные жесты, выражающие эмоции, чувства, отношение говорящего к происходящему (*покачать головой*).

Важным компонентом ЛМ, как отмечалось выше, являются Приложения, набор и состав которых меняются от уровня к уровню. Так, в ЛМ Второго уровня впервые появляется приложение «Фразеологизмы и устойчивые словосочетания», а в ЛМ Третьего уровня введен раздел «Современные русские сокращения и аббревиатуры». Приложения «Синонимы», «Антонимы и соотносительные слова» представлены уже на Базовом уровне общего владения РКИ, однако объем словника в них постоянно расширяется. Так, в ЛМ Третьего уровня в данных приложениях появляются новые ряды синонимов и антонимов: *авторитарный – властный, начальный – исходный, утверждать – констатировать, жалоба – апелляция, длительный – затяжной, местный – локальный, избыток – нехватка* и др.

Значительно увеличен также объем групп синонимов и антонимов, уже имеющих в приложениях к ЛМ Второго уровня. Расширение этих групп происходит прежде всего за счет стилистически маркированных лексических единиц с учетом возможностей их использования в устной либо в письменной форме речи в условиях неформального или официального общения: *показывать – демонстрировать – вскрывать – декларировать; старый – подержанный – потрепанный* (разг.); *архитектор – зодчий* (высок.); *арестовать – взять* (разг.) – *задержать*; *здоровый – дееспособный* (спец.); *публичный – конфиденциальный* (книжн.). Введение в группы синонимов и антонимов лексики разных речевых стилей обусловлено тем, что на Третьем уровне владения русским языком говорящий должен адекватно использовать те или иные лексические единицы в зависимости от сферы общения (социально-культурная, научная, официально-деловая, профессиональная, сфера повседневного общения) и формы речи.

Особую группу в синонимических и антонимических рядах составляют заимствования (интернациональная лексика), которые не только широко используются в текстах по экономике, политике, искусству, но и все активнее входят в разговорную речь (*недоверие – импичмент, запрет – мораторий, представление – шоу*).

Новым компонентом в системе приложений к ЛМ Третьего уровня, по сравнению с ЛМ Второго уровня, является, как отмечалось выше, приложение «Русские сокращения и аббревиатуры». Целесообразность введения данного приложения объясняется тем, что современный пользователь русским языком постоянно сталкивается с огромным количеством аббревиатур и сокращений. При этом у иностранца возникают сложности не только с пониманием лексического значения аббревиатуры, но и в связи с произношением / чтением аббревиатур, что объясняется наличием разных их типов. Инофон должен различать произношение буквенных аббревиатур типа ЧП [чепэ], США [сэшэ] и звуковых, читаемых как обычное слово (например, *вуз, ЦУМ*).

В целом содержащийся в приложении словник сложносокращенных слов и аббревиатур охватывает весьма значительный круг лексики. Это наименования государств (*РФ, КНДР, США*) и их объединений (*СНГ, Бенилюкс*); регионов (*Евразия*);

партий (ЕР, КПРФ); государственных органов, министерств (Госдума, МВД, Минобороны); международных организаций, ассоциаций и федераций (ООН, ЮНЕСКО, ФИДЕ); российских учреждений, организаций, магазинов (ЗАГС, ОБИР, ГУМ); учебных заведений и академий (ВГИК, РАО); театров (Ленком, МХАТ); выставок (ВДНХ); финансовых учреждений и понятий (ЦБ РФ, МВФ, НДС); популярных периодических изданий (АиФ, МК); должностей (главрач); заболеваний (ОРВИ, СПИД).

В состав данного раздела вошли также наиболее распространенные в письменной официально-деловой, публичной и научной речи сокращения, обозначающие единицы измерения (м, км, г, кг, млрд), топонимические явления (обл., р-н, г., пос., ул., пр-т, д.), обращения (г-н, г-жа, гр-н), частотные в документах, анкетах сокращения типа ФИО, МП, а также скрепы, использующиеся для четкого структурирования текста (т. о., т. е., ср.), для оформления перечислительного ряда (и т. д., и др., и пр., и т. п.).

В заключение отметим, что Лексические минимумы как нормативно-методические документы адресованы широкому кругу пользователей: иностранным гражданам, изучающим русский язык как в России, так и за рубежом и готовящимся к прохождению сертификационного тестирования, преподавателям русского языка как иностранного, авторам учебников и учебных пособий, а также составителям тестов и тренировочных материалов.

LEXICAL MINIMUM AS A COMPONENT OF THE RUSSIAN STATE TESTING SYSTEM ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Natalia P. Andryushina

IRLC Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia

rkigf@philol.msu.ru

Irina N. Afanasyeva

Department of Russian language for foreign students of humanitarian faculties, Lomonosov

Moscow state University, Moscow, Russia

rkigf@philol.msu.ru

Larisa A. Dunaeva

Department of Russian language for foreign students of humanitarian faculties, Lomonosov

Moscow state University, Moscow, Russia

rkigf@philol.msu.ru

Lubov P. Klobukova

Department of Russian language for foreign students of humanitarian faculties, Lomonosov

Moscow state University, Moscow, Russia

rkigf@philol.msu.ru

Lidia V. Krasilnikova

Department of Russian language for foreign students, Philological faculty,

Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia

rkiff@philol.msu.ru

Irina I. Yatsenko

Department of Russian language for foreign students of humanitarian faculties, Lomonosov

Moscow state University, Moscow, Russia

rkigf@philol.msu.ru

The report addresses TORFL Lexical Minimums and the dynamic nature of their system.

Keywords: lexical minimum, normative and didactic document, certification levels of competency in Russian as a foreign language.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ С ПОМОЩЬЮ ПРЕДИКАТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Антонова И.А.

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
rkigf@philol.msu.ru*

В сообщении говорится, что в русском языке эмоции в простых предложениях с предикатами эмоционального содержания (ЭСод) передаются более детально и разнообразно по сравнению с предложениями, выражающими это значение в других языках.

Ключевые слова: функционально-коммуникативный синтаксис, денотативный и семантический уровни, парадигма предложений ЭСод.

Вербальное выражение эмоций занимает важное место в языковой картине мира. А. Вержбицкая отмечает среди значимых семантических характеристик, образующих смысловую универсум русского языка, «эмоциональность – ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном проявлении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков» [Вержбицкая 1996: 33–34]. Структуры эмоционального содержания (ЭСод) передают информацию об отношении субъекта речи к окружающему миру. Использование вербальных реализаций выражения эмоций характерно для различных сфер общения: социально-бытовой (*Я люблю борщ; Я от своих веснушек в ужасе*), социально-культурной (*От классической [музыки] у меня тоска*), общественно-политической (*Сожалею, что не смог принять участие в обсуждении этих вопросов*), официально-деловой (*Мы удивлены этим сообщением; Досадно, что Вы не смогли присутствовать на презентации*).

В нашем сообщении мы ограничимся предикатами ЭСод в простом предложении, представленными разными частями речи. Установлено, что синонимический ряд предложений, передающих значение эмоционального состояния/отношения может образовывать цепочку из 6 моделей [Цейтлин 1976: 77]: 1) наречно-предикативные предложения – *От этих мыслей мне тепло и радостно* (Б. Житков); 2) глагольные – *Когда знаешь, что тебя любят, очень радостно грустить* (к/ф «Я люблю тебя»); 3) субстантивные – *А вы сами волнуетесь? – У меня будет волнение во время Олимпиады* (Интервью, ТВ); 4) адективные – *Как упоительны в России вечера*; 5) причастные – *Неужели вы такого высокого мнения о ваших коллегах, что обеспокоены тем, как они отнесутся к вам?* (газ.); 6) предложения с предложно-падежной группой – *Я в тоске и печали*. Под моделью предложения подразумевается не формальная структура, а типы простых предложений с предикатами ЭСод, выраженными разными частями речи и передающими определенное значение. Мы не рассматриваем предложения с описательными предикатами (см. об этом Антонова 2011: 114-118.) и фразеологизмами (*У него душа в пятки ушла*). Такие перефразировки составляют интерпретационную (или трансформационную) парадигму предложения [Антонова 2001: 86].

На денотативном уровне [Золотова 1982: 34; Всеволодова 2000: 37] модели предложений ЭСод передают одну внеязыковую ситуацию реальной действительности – ‘субъект и его состояние’. А на семантическом уровне предикаты, называющие определенную эмоцию, могут передавать значение состояния: *Мне весело, У них веселье, Я в восхищении*; эмоционального отношения: *Они интересуются тобой, Он увлечен шахматами*; характеристики: *Он скучный какой-то, Она такая трепетная*. Предложения ЭСод несут в себе элемент оценочности: *В ответ на мои слова она улыбнулась, а он ухмыльнулся и отвернулся*.

Если рассматривать структуры эмоционального содержания в русле функциональной

грамматики (см. Бондарко 2001; Всеволодова 2000; Золотова 1982) и представлять их в виде функционально-семантического поля, характеризующееся наличием ядра и периферии, то в центре будут находиться структуры, выражающие именно эмоциональное состояние: наречные (*Мне грустно/весело/тревожно/страшно*), где чаще всего фигурирует первое лицо субъекта: т.к. когда речь идет о сугубо внутреннем состоянии, которое испытывает говорящий; предложно-падежные (*Я в ужасе, Он будет в шоке*) и субстантивные предложения (*У меня горе; У них ужас и кошмар*), которые передают значение полной погруженности субъекта (S) в переживаемое эмоциональное состояние. Заметим, что в других языках такое состояние выражается другими моделями предложений.

Интересно замечание А. Вержбицкой: «В английском языке эмоции чаще всего передаются прилагательными или псевдопричастиями, чем глаголами: Mary was sad, pleased, afraid, angry, happy, disgusted, glad etc. ‘Мэри была опечалена, довольна, испугана, сердита, счастлива, возмущена, рада’ и т.д.» [Вержбицкая 1996: 38]. Автором тезисов было проведено исследование, в котором участвовали носители европейских, славянских и восточных языков и которое показало, что глагольные и адъективные предложения ЭСод, были понятны всем участникам эксперимента, а наречные, субстантивные и предложно-падежные модели вызывали сложности [Антонова 2015а: 11–14], поскольку такого рода модели предложений отсутствуют в других языках. В русском языке эмоции передаются более подробно, детально, при этом каждой из структурных моделей предложений присущи свои семантические особенности.

Отметим, не во всех русских предложениях ЭСод субъект выражен именительным падежом, в отличие, например, от предложений в грамматикализованных языках: *Он так любит свою родину, что готов умереть за нее. – *Ему так нравится его родина, что он готов умереть за нее.* Так, в наречных предложениях ЭСод S употребляется только в дательном падеже. Подчеркнем, что такое выражение эмоций не связано с иррациональностью и пассивностью русского характера. Ср. высказывание А. Вержбицкой: «Богатство и разнообразие безличных конструкций в русском языке доказывают, что язык отражает... тенденцию рассматривать мир, как совокупность событий, не поддающихся ни человеческому контролю, ни человеческому разумению...» [Вержбицкая 1996: 76]. Но при выражении эмоций дативные предложения передают состояние человека: *Мне грустно потому, что весело тебе* (Лермонтов), при этом указывается конкретная причина испытываемой эмоции. В безличных предложениях проявляются свойственные именно русскому языку способы концептуализации мира (см. об этом Антонова 2015б).

Выражение эмоций в русском языке более структурировано, что находит свое выражение и в лексике, и в грамматике. Так, «пассивно-экспериментальный способ в русском языке имеет более широкую сферу применения по сравнению с другими славянскими языками, еще более, нежели во французском и немецком, и значительно более широкую, чем в английском» [Вержбицкая 1996: 44].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова И.А. К вопросу о синтаксической парадигме. Парадигма предложений со значением эмоционального состояния/отношения в русском языке // Сб. Язык, сознание, коммуникация. М., МАКС Пресс, 2001, вып. 19, с. 78–87.
2. Антонова И.А. Описательные предикаты в предложениях эмоционального содержания // Русский язык – язык общения и профессии: сб. науч. и научн.-метод. статей. М., МПГУ, 2011, с. 114–118.
3. Антонова И.А. О результатах сопоставительного исследования выражения эмоций в разноструктурных языках 3–4 февраля 2015 г. в МПГУ на XI М.-н. научно-практической конференции «Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее», посвященной 50-летию каф. РКИ МПГУ, М., Форум, 2015а, с.11–14.
4. Антонова И.А. Выражение эмоционального состояния субъекта в русском языке и особенности

- языковой картины мира. // Материалы VII Международного крымского лингвистического конгресса, 20156, в печати.
5. Вержбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., Русские словари, 1996.
6. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000.
7. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
8. Цейтлин С.Н. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимика. // Синтаксис и стилистика. Под. Ред. Г.А. Золотовой. М., 1976, с. 77–88.

THE FEATURES OF EMOTIONAL EXPRESSION WITH A PREDICATE IN RUSSIAN LANGUAGE

Irina V. Antonova

*Department of Russian language for foreign students of humanitarian faculties,
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
rkigf@philol.msu.ru*

The report said that in russian simple sentences with predicates of emotional content (ESod) emotions are transmitted more detailed and diverse in comparison with the sentences expressing this meaning in other languages.

Keywords: functional and communicative syntax, denotative and semantic levels, the paradigm offers ESod.

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ АНТРОПОНИМОВ ПРИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Арефьева Е.Н.

*преподаватель кафедры русского языка, Военный институт физической культуры, Санкт-Петербург, Россия
16fevral@lit.ru*

Кленова Т.А.

*преподаватель кафедры русского языка, Военный институт физической культуры, Санкт-Петербург, Россия
marpltt@mail.ru*

В статье рассматриваются некоторые трудности, возникающие у иностранных военнослужащих в связи со спецификой русской антропонимической системы при осуществлении коммуникации в процессе обучения в военном вузе.

Ключевые слова: антропоним, антропонимическая система, антропонимическая модель, межкультурная коммуникация, воинский этикет.

Одной из основных целей языковой педагогики в настоящее время является «построение эффективной модели обучения иностранным языкам в условиях межкультурной коммуникации» [Кузьмина, Кавнатская 2001: 92]. При этом межкультурная коммуникация рассматривается как «процесс взаимодействия коммуникативных партнеров, которые являются представителями стран, входящих в различные геополитические сообщества, и которые принадлежат к различным этническим и национальным культурам и социальным субкультурам» [Кузьмина, Кавнатская 2001: 95].

В ходе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах необходимой составляющей процесса обучения русскому языку является приобщение к культуре страны изучаемого языка как к среде, в которой язык функционирует.

В контексте межкультурной коммуникации особую важность приобретают антропонимы как единицы языка и единицы межкультурного общения. Им

Имена людей – это часть культуры и истории народа. Имена как ономастические реалии, «содержащие фоновую информацию, неопровержимо свидетельствуют, сколь глубоко уходят в народный язык и сколь глубоко разветвляются в нем корни национальной культуры» [Виноградов 2004: 116]. Имена собственные – своеобразные памятники, в которых отражается общественная история этноса, прослеживается специфика знаковой системы и динамика языковых закономерностей [Жапова 2004: 216].

В нашей работе мы обозначили основные проблемы передачи и восприятия имен собственных при межкультурной коммуникации, связанные в первую очередь с несовпадением систем именования, а также с учетом правил этикета и уровня формальности общения. Учет этих проблем является необходимым в процессе изучения русского языка иностранцами в высшем учебном заведении, поскольку образовательная деятельность в стенах вуза непосредственным образом связана с межкультурным общением.

«Военное учебное заведение – это особый вариант организации учебно-воспитательного процесса, предполагающий совмещение обучения, воспитания и военной службы» [Воскресасенко, Бучнева 2013: 137], что накладывает отпечаток на процесс коммуникации между преподавателем и обучающимися. Особая роль отводится в этом процессе соблюдению норм воинского этикета и культуре общения военнослужащих.

Изучение русского языка иностранные обучающиеся начинают со знакомства с преподавателем, и его имя – одно из первых слов, которые они слышат на занятии. Главной причиной трудностей, возникающих у иностранных слушателей и курсантов в процессе коммуникации, часто выступает несоответствие русской антропонимической системы и системы именования в родном языке.

Русский антропоним включает следующие традиционные компоненты:

- имя – личное имя, даваемое при рождении;
- отчество – патроним, указание на имя отца;
- фамилия – наследуется из поколения в поколение по мужской линии.

В высших учебных заведениях в России принято обращаться к преподавателю по имени и отчеству. Русские отчества оказываются для иностранных учащихся очень трудными как при произнесении, так и при запоминании. При обращении курсантов и слушателей к преподавателю по имени-отчеству возникают проблемы когнитивного характера. Часто они могут быть связаны с отсутствием в антропонимической модели родного языка такого компонента, как патроним.

Типичное ангольское имя может быть составлено из одного или двух имен и одной или двух фамилий. Примерами таких имен могут служить имена ангольских курсантов: Едмар Сантос Вердиану (Едмар – имя, Сантос Вердиану – фамилии), Аугусто Жозе Кусанганха (Аугусто – имя, Жозе Кусанганха – фамилии).

Как видим, в антропонимической модели португальского языка отсутствует такой компонент, как отчество. Русское отчество воспринимается португалоговорящими курсантами как имя, поэтому вполне объяснимой становится ситуация, когда в качестве имени для своего новорожденного сына курсант из Анголы выбрал отчество своего преподавателя – Сергеевна.

Согласно правилам этикета военнослужащих, преподаватель должен обращаться к курсантам по фамилии, добавляя перед ней слово «курсант». Представляясь преподавателю, курсанты из Анголы могут выбрать как фамилию, так и имя. Поэтому при обращении к обучающимся из Анголы у русских преподавателей часто возникают

трудности. Так, например, ангольский курсант Жуари Лоуренсу одному преподавателю в качестве фамилии указал Жуари, а другому – Лоуренсу.

Поскольку выбор между именем и фамилией при неофициальном или деловом общении для курсантов из Анголы является непринципиальным, в их сознании русские имена и фамилии в некоторых случаях могут не идентифицироваться. В этой связи вполне понятным становится желание курсанта назвать своего ребенка фамилией преподавателя – Кленова.

С другой стороны, на восприятие имен иностранных военнослужащих русскоговорящими офицерами, преподавателями, курсантами оказывает влияние фоносемантический аспект. При общении с представителями других культур, в частности, с монголами, непривычные или даже «неприличные» (с позиций культуры и морали русского человека) звучания имен собственных могут трансформироваться, подвергаться своего рода эвфемизации или исключаться из обращения. Например, на восприятие имени монгольского слушателя Алтанхуяг влияет фоносемантический ореол. Поэтому в данном случае русскоговорящими участниками коммуникации выбираются другие компоненты антропонимической модели.

Кардинальные отличия от русской антропонимической модели обнаруживает модель имени в бирманском языке. Жители Мьянмы не имеют ни фамилии, ни отчества, только одно имя. Бирманские имена состоят из одного, двух, трех, а иногда и четырех слогов. Например, имя из трех слогов может выглядеть так: Чжо Пьё Вей или Мин Тет Аунг. С точки зрения бирманцев, благозвучным считается имя, если оно образовано путем удвоения слогов: например, такое – Пью Зо Ко Ко.

В процессе обучения иностранные военнослужащие выступают в различных социокоммуникативных ролях, связанных, в том числе, с составлением деловой документации. При оформлении документов военно-деловой сферы общения офицеры и курсанты из Мьянмы сталкиваются с трудностями, вызванными специфическими особенностями антропонимической модели, в частности отсутствием фамилий. Например, составляя рапорт, бирманцы вместо фамилии и инициалов либо пишут одно из своих имен, сокращая остальные, либо записывают полностью все составляющие имени.

В некоторых языках системы именования обнаруживают сходство с русской антропонимической системой. Примером такого языка может служить казахский. Курсанты из Казахстана обычно не испытывают трудностей при восприятии имен собственных в процессе общения с преподавателями и офицерами. Однако взаимодействие между курсантами и преподавателями военного вуза носит особый характер. В речевой этикете военнослужащих большое внимание уделяется обращению. Согласно этикетным нормам, к преподавателю принято обращаться «Товарищ преподаватель», а к военнослужащим «Товарищ + воинское звание». В военных структурах Казахстана в обращении к офицерам и преподавателям предписано использовать слово «господин», «госпожа». В практике преподавания в военном вузе отмечаются случаи, когда контаминация национальной и русской моделей обращения приводит к нарушению этикетной формулы при сдаче рапорта курсантами во вступительной части занятия.

Таким образом, учет трудностей, возникающих при передаче и восприятии имен собственных в процессе коммуникации иностранных обучающихся на русском языке, представляется особенно актуальным в ходе профессиональной подготовки военнослужащих. Особое значение при этом приобретает формирование у курсантов и слушателей культурной компетенции, которая позволяет участникам коммуникации глубже понять культуру другого народа и избежать коммуникативных неудач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. М., 2004. 240 с.

2. Воскресенко О.А., Бучнева О.А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 136–140.
3. Жапова Д.Н. Антропонимы как этноисторическое явление // Бытие и язык. Новосибирск, 2004. С. 216–219.
4. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Воронеж: Изд-во ВГУ. 2001. № 2. С. 86–93.

DIFFICULTIES OF PERCEPTION OF ANTHROPONYMS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY UNIVERSITY

E.N. Arefieva

*Russian language Department, Military Institute of physical culture, St. Petersburg, Russia
16fevral@lit.ru*

T.A. Klenova

*Russian Language Department, Military Institute of Physical culture, Saint-Petersburg, Russia
marpltt@mail.ru*

The article discusses some difficulties in the communication of foreign military personnel while learning in the military College related to the peculiarities of the Russian anthroponymic system.

Keywords: anthroponym, anthroponymic system, anthropological model, intercultural communication, military etiquette.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПИСАТЕЛЯ-БИЛИНГВА И ЕЁ ОТРАЖЕНИЕ В РОМАНЕ ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»

Арязмова О.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, ВГПУ, Воронеж, Россия
arzyamovyu@yandex.ru*

Исследование выполнено на материале романа русско-татарского прозаика Гузель Яхиной "Зулейха открывает глаза". Представлена характеристика этнокультурных концептуальных сегментов и отдельных типов этнокультурем, отмечаются особенности взаимодействия лингво- и этнокультурем в концептосфере писателя-билингва.

Ключевые слова: текст, концептосфера, билингвальная языковая личность, этнокультурные концептуальные сегменты, этнокультурема.

Художественный текст, созданный писателем-билингвом, отличается этнокультурной маркированностью языкового/речевого материала. В составе концептосферы языковой личности писателя-билингва находят отражение определенные фрагменты и/или кванты культуры – этнокультуремы, которые формируют особое идиолектное поле, обогащенное этноспецифическим содержанием, что свидетельствует об уровне владения родным языком (например, на фоне языка неродного) и определяется особенностями репрезентации этнокультурного сознания автора в конкретной сфере, в нашем случае – литературно-художественной.

Обратимся к тексту романа русско-татарского прозаика Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» и попытаемся определить, какие именно концептуальные сегменты маркируют билингвальную языковую личность автора и каким образом в структуре повествования взаимодействуют различные этнокультуремы.

Первый концептуальный сегмент языковой личности автора составляют безэквивалентные национально-маркированные единицы, так называемые, «этнографизмы»,

как правило, представляющие собой бытовые реалии: а) предметы, используемые в быту, в хозяйстве: камча («кнут, плетка»); каплау («покрывало»); кашага («подзор по краю матицы в избе»); киштэ («полка под потолком для складирования постельных принадлежностей»); лэгэн («таз»); лэукэ («полка в бане»); сяке («большая лавка, широкие нары»); табан («стол, место приема пищи»); тастымал («длинное вышитое полотенце»); чаршау («занавеска»); чыбылдык («занавеска»); б) одежда, обувь: кульмэк («платье, рубаха»), кота («короткие домашние валенки»); малахай («широкий кафтан без пояса»); чыба («верхняя демисезонная одежда, суконный чекмень»), тибетейка («национальный головной убор»), яга («род шубы, тулупа халатного покроя»); в) продукты питания, кушанья: кош-теле («мучная сладость»); кызылык («конская колбаса») и др.

Второй сегмент концептосферы языковой личности автора составляет лексика, маркирующая мифологические представления и верования. Данный сегмент репрезентирует архаическое, родовое, мифологическое сознание, отражающее особенности проявления традиционной культуры татарского этноса. Например, это мифологические и фольклорные персонажи: аждаха («дракон»); албасты («женский демонический персонаж в мифологии»); басу капка иясе («дух околицы»); бичура («домовой, низший дух»); дэв («злой дух, антропоморфный великан»); жалмавыз («мифологическая старуха-великанша, обжора и людоедка»); зират иясе («дух кладбища»); иясе («домовой, дух»); пэри («мифологический дух в образе девушки»); су-анасы («водяная»); убырлы карчык («кровожадная демоническая старуха, ведьма, упыриха»); фэрэштэ («ангел»); шурале («дух леса, леший»); юха («мифологическая змея, принимающая облик красивой женщины»).

Третий концептуальный сегмент репрезентирует национальные традиции и обычаи: калым («выкуп за невесту»); кереш («татарская национальная борьба»); Курбан (Курбан-байрам) («мусульманский праздник жертвоприношения»); кыз-куу («конная игра»); туй («праздник, свадьба»); Ураза (Ураза-байрам) («мусульманский праздник в честь окончания поста Ураза»).

Четвертый сегмент концептосферы составляют номинации, репрезентирующие предметы и реалии религиозного культа: ляухэ («хранящая скрижаль» – «настенный коврик с изречением из Корана»); михраб («молитвенная ниша в мечети»); таш («могильный камень»). Здесь отдельно следует выделить номинации, которые обозначают лиц, занимающих определенное религиозное и/или социальное положение: мулла («служитель религиозного культа у мусульман»); абыстай («супруга духовного лица»).

Концептуальные сегменты этнокультурной лексики относятся к так называемым «мировоззренческим концептам», или «концептам культуры», то есть, как пишет Ю.Н. Кольцова, «слова, обозначающие культурные категории, характерные для народа, говорящего на данном языке и являющегося носителем данной культуры (этнокультуремы)» [Кольцова 2008: 47].

На наш взгляд, в концептосфере языковой личности Гузель Яхиной можно выделить 3 вида этнокультурем – смысловозначительные, культурно-опосредованные, транспонированные.

1. **Смысловозначительные этнокультуремы** проявляют себя в определенном текстовом окружении (контексте), в котором они не только отличаются по значению, но и актуализируют различные культурные и этнические коннотации.

Так, в тексте романа используются такие смысловозначительные номинации, как «лес» – «урман» – «тайга», среди которых этномаркированная номинация «урман» будет выступать в качестве текстовой этнокультуремы.

2. **Культурно-опосредованные этнокультуремы** опираются на определенные фоновые знания и/или культурную пресуппозицию. В процессе их создания важную роль играют «этнокультурные маркеры языкового сознания» [Привалова 2015: 13; 20–30].

В романе к этому типу этнокультурем будут относиться разнообразные этноспецифические средства: устойчивые языковые, национально-этикетные и религиозные формулы (например, формулы, связанные с поминанием Аллаха); контактоустанавливающие средства, культурные символы; средства ономастикона (например, этнографические номены, этнические онимы и др.); фразеологизмы и паремии; а также вербализуемые прецедентные феномены и др. Данные номинации составляют самый большой этнокультурный сегмент концептосферы автора.

3. Особый тип этнокультурем составляют, на наш взгляд, **транспонированные**, то есть перенесенные из другого языка. В романе таковыми являются, например, неологизмы «ячейка», «колхоз» (в тексте романа – «ящайка», «калхус»). Эти слова сознательно воспроизводятся автором искаженно и передают не только недостаточную степень освоенности данной лексемы со стороны инокультурного этноса, но и демонстрируют отношение субъекта речи к этим реалиям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в концептосфере писателя-билингва языковая личность автора находит свое воплощение посредством этномаркированной лексики и складывается в определенные типы этнокультурем, определяющими национальное своеобразие, эстетическую значимость и информативность инокультурного художественного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кольцова Ю.Н. Концепт как категория семантической категории перевода / Ю. Н. Кольцова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. 2008. № 4. С. 37- 48.
2. Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность (теоретико-экспериментальное исследование): автореф. дис. ... докт. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка». М.: Институт языкознания РАН, 2006. 52с.
3. Яхина Г. Ш. Зулейха открывает глаза: роман / Гузель Яхина: предисл. Л. Улицкой. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2015. 508с.

LINGUISTIC PERSONALITY OF THE BILINGUAL WRITER AND ITS REFLECTION IN THE NOVEL BY GUZEL JAKHINA "ZULEYKHA OPENS HER EYES"

Arzyamova O.V.

*Department of Russian language, modern Russian and foreign literature,
Voronezh state pedagogical University, Voronezh, Russia
arzyamovyu@yandex.ru*

The study was performed on the material of Russian-Tatar novelist Guzel Yakhina "Zuleykha opens her eyes". The characteristics of ethno-cultural conceptual segments and certain types ethnocultural, marked peculiarities of interaction of linguistic and ethnocultural in the conceptual sphere of the writer-bilingual.

Keywords: text, conceptual sphere, bilingual linguistic identity, ethno-cultural conceptual segments, ethnocultural.

НОВОСТНОЙ МЕДИАТЕКСТ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СИСТЕМА РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Армоник Л.Б.

*канд. филол.наук, доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский
государственный экономический университет, Минск, Беларусь
armoniklb@yahoo.com*

В статье рассматриваются характеристики новостного медиатекста, свидетельствующие о его лингвометодическом потенциале, и предлагается одна из возможных моделей работы с новостными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: средства массовой информации, новостной медиатекст, медиатопик, адаптированный текст, аутентичные материалы, аудиовизуальный текст.

0. В связи с постоянным расширением сферы массовых коммуникаций медиатексты становятся «одной из самых распространенных форм современного бытования языка» [Добросклонская 2008: 9], что находит отражение и в программах обучения иностранным языкам, в которые включаются такие специальные курсы, как «Язык средств массовой коммуникации», «Культурная и экономическая аналитика в СМИ» и др. Медиатексты в качестве основной единицы обучения используются не только на функционально-аспектных, но и на комплексных занятиях по РКИ, в том числе на курсах русского языка для иностранцев.

Знакомство с публицистическим дискурсом целесообразно начинать с новостных текстов, так как они, наиболее полно реализуя информативную функцию, «фактически формируют содержание и структуру современного информационного пространства» [Добросклонская 2008: 95] и могут стать базой для работы с медиатекстами иных жанров.

1. Характеристики новостного медиатекста, имеющие лингвометодическую значимость.

1.1. Тематическая классификация новостных текстов. Медиатексты легко типологизируются в соответствии с темами, регулярно освещаемыми СМИ: политика, экономика и бизнес, культура и т.д. Такие тематические блоки, или медиатопики, в свою очередь делятся на более мелкие единицы: визиты, встречи, переговоры; выборы; забастовки и манифестации и т.д. «Можно сказать, что медиатопика является одним из способов структурирования информации и упорядочивания динамично меняющейся картины мира» [Кузьмина 2013: 21]. Медиатопики позволяют накапливать и систематизировать лексический запас по тематическому принципу.

1.2. Регулярная воспроизводимость языковых средств в рамках определенной темы. В каждом медиатопике выделяется лексическое ядро, которым необходимо овладеть, чтобы понимать и выражать информацию в пределах изучаемой тематики.

1.3. Глобальная клишированность, проявляющаяся в устойчивой структуре и устойчивых лингвостилистических признаках новостных текстов [Добросклонская 2008: 81]. Фиксированная структура, наличие большого количества стандартных словосочетаний, постоянных текстообразующих элементов облегчают понимание новостных текстов и готовят к восприятию медиатекстов более сложных жанров.

1.4. Небольшой объем сообщения. Новизна стиля, насыщенность новыми языковыми единицами уравниваются небольшим объемом новостного текста, что способствует созданию положительной психологической установки на его понимание.

1.5. Информативность. Новостные тексты обычно сообщают только о том, что произошло, где и когда произошло, кто участник события, а также иногда – почему произошло. В них почти нет того «лишнего», что приходится отсеивать при чтении с целью понимания основного содержания сообщения.

1.6. Актуальность. Благодаря актуальности новостные тексты вызывают интерес и желание не только понять представленную в них информацию, но и выразить свое мнение о текущих событиях.

1.7. Объективность. Новости, представляя собой фактическую информацию, характеризуются безоценочностью и нейтральным стилем изложения, что приобретает особую значимость в многонациональной и многоконфессиональной аудитории.

2. Методическая модель работы с новостными текстами

Каждая новость реализуется в конкретных текстах, одновременно распространяемых по различным каналам связи. В Интернете представлены сообщения информационных агентств, теле- и радиокomпаний, бумажных СМИ, что дает возможность выбора форм предъявления новости (печатный, аудио- или

аудиовизуальный текст) или их комбинирования. Систему работы в рамках каждого новостного медиатопика можно представить в виде следующей схемы.

2.1. Лексико-грамматическая работа. Работа над медиатопиком начинается с введения базовой тематической лексики. Основное внимание уделяется наиболее употребительным лексическим единицам с учетом их синтагматических и парадигматических связей, клишированным словосочетаниям. Направление работы от слова к словосочетанию и предложению позволяет одновременно повторить актуальные для данной темы грамматические конструкции.

2.2. Аудиторная работа с новостными текстами. До начала работы над каждым из текстов следует выяснить, владеют ли студенты необходимым минимумом страноведческих знаний для адекватного восприятия представленной информации.

2.2.1. Адаптированные печатные тексты. Это видоизмененные тексты из сегодняшней «хроники дня», которые, с одной стороны, дополнительно насыщаются типичным лексико-грамматическим материалом, а с другой стороны, упрощаются за счет изъятия «лишней» информации и сложных языковых единиц. Данный тип текстов предназначен для изучающего чтения. Студенты ставят вопросы к каждому предложению, чтобы понять всю информацию, выражаемую типичными конструкциями. Затем предлагается определить, о чем говорится в каждом абзаце, поставив к нему один-два смысловых вопроса, и кратко пересказать текст. Адаптация облегчает понимание содержания и структуры новостного сообщения.

2.2.2. Аутентичные печатные тексты. Направление анализа аутентичных материалов противоположное: текст – абзац – предложение – слово. Первое чтение текста является просмотрным, его цель – получить общее представление о содержании текста и определить его тему. Второе чтение предполагает выделение смысловых частей с установкой на последующую передачу основной информации. Заключительное чтение текста в соответствии с выделенными частями имеет характер изучающего и предполагает максимально полное и точное понимание содержащейся в тексте информации с целью последующего адекватного воспроизведения. Несмотря на небольшой объем, новостные тексты высокоинформативны, поэтому студенты могут составить вопросный план, который поможет им систематизировать все факты. Только когда преподаватель уверен, что содержание понято правильно, можно переходить к языковой работе: различным синонимическим трансформациям на уровне слова, словосочетания, предложения.

2.2.3 Аутентичные аудио- и аудиовизуальные тексты. Выбирая среди текстов, представленных в радио- и теленовостях, мы отдаем предпочтение последним, так как телевизионный текст «разворачивается одновременно на трех уровнях: собственно текстовом, звукового сопровождения и видеоряда» [Добросклонская 2008: 101]. Работа с аудиовизуальным текстом строится аналогичным с печатным текстом образом. Целью первого просмотра является понимание основного содержания: о каком событии сообщается, когда и где оно произошло. Перед вторым предъявлением студентам предлагаются напечатанные вопросы, которые призваны сформировать установку на восприятие основных смысловых компонентов сообщения. Задача третьего просмотра – уточнение деталей событий. С целью облегчения выделения новой информации студентам для ознакомления может быть предложен тест, который выполняется после заключительного просмотра. Изложенная схема работы модифицируется в зависимости от особенностей построения сюжета новостей. Если в новости кроме текста диктора представлены другие тексты (интервью с участниками событий, фрагменты репортажей корреспондентов и т.д.), то студентам предлагается выделить главную информацию, полученную от каждого из лиц.

После изучающего чтения / аудирования новостного текста пред студентами ставится задача воспроизвести содержание сообщения с различной степенью подробности с опорой / без опоры на план или записанные лексико-грамматические конструкции. В случае неполного воспроизведения информации студенты задают уточняющие вопросы отвечающему. Несмотря на чисто информационный характер новостных текстов, их актуальность вызывает у студентов живую реакцию и желание высказать собственное мнение о происходящих событиях, благодаря чему развиваются и навыки неподготовленной речи.

2.3. Самостоятельная подготовка новостных сообщений. Преподаватель должен обеспечить студентов текстами к первым занятиям по теме, далее они сами находят материалы в рамках изученных медиатопиков и готовят небольшие сообщения, с которыми выступают перед аудиторией. Эти сообщения должны быть адекватно поняты другими студентами, поэтому при подготовке рекомендуется записать основные положения новостного текста, используя изученные лексико-грамматические конструкции. Студенты обычно останавливают свой выбор на тех событиях, которые имеют большую новостную ценность в их родной стране, у них есть своя точка зрения на происходящие события, поэтому у однокурсников возникают вопросы, обсуждение которых может перейти в дискуссию.

Предложенная модель работы направлена на формирование у иностранных студентов навыков и умений, позволяющих самостоятельно понимать новости на русском языке при чтении, аудировании, телепросмотре, а также выражать информацию новостного характера и обсуждать «хронику дня».

ЛИТЕРАТУРА

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 264 с.
2. Современный медиатекст: учеб. пособие / отв. ред. Н.А. Кузьмина. 2-е изд. испр. М.: Флинта: Наука, 2013. 416 с.

NEWS MEDIA TEXT: LINGVO-METHODICAL CHARACTERISTICS AND THE SYSTEM OF WORKING ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ludmila B. Armonik

*Belarusian and Russian languages Department,
Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus
armoniklb@yahoo.com*

The article focuses on the news media text characteristics that are relevant for its lingvo-methodical potential and offers one of potential models of working with news texts on the lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: the mass media, news media text, media topic, adapted text, authentic materials, audio and visual text.

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ПЛАКАТА КАК ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Асонова Г.А.

*преподаватель кафедры русского языка №2, РУДН, Москва, Россия
asonova.galina@yandex.ru*

В данной статье рассказывается об информационном плакате как одном из эффективных средств информационно-коммуникационных технологий и его возможности применения

на занятиях по обучению РКИ. Рассматривается технология информационного плаката, его роль в обучении РКИ, а также приводятся некоторые примеры сайтов, позволяющих использовать интерактивные способы обучения, включая информационный плакат.

Ключевые слова: ИКТ, информационный плакат, интерактивная доска, технологии, учебная игра, интерактивная доска, интерактивное обучение, графическое изображение, наглядность, мультимедиа, глог, влог, блог.

В наше время, как учащиеся, так и сами преподаватели являются осознанно или неосознанно активными пользователями интернета, находят информацию и общаются в режиме реального времени, например, по скайпу, умеют скачивать необходимые учебные материалы. Появление телефонов с платформой Android позволяет любому желающему скачивать видео- и аудио-материалы, прослушивать их, выполнять необходимые задания. Всем известна программа Language Leo, где мотивацией к изучению является сам графический львенок Лео, который начинает голодать (о чем будет приходиться оповещение по имейлу зарегистрированным пользователям), если учащиеся прекращают выполнять учебные задания на сайте. В связи с таким активным использованием виртуальных средств общения и интернета учащимися и преподавателями следует обратить внимание на применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) при обучении иностранным языкам, в частности РКИ.

Применение компьютерных технологий на занятиях по языку за рубежом начало свое развитие в середине 1980-х годов [Щукин 2012: 587]. В компьютерной лингводидактике разрабатываются следующие направления работ: теоретические аспекты использования компьютеров в обучении языку; экспериментальная работа по созданию и использованию компьютерных материалов; пути взаимодействия компьютерного обучения с традиционными формами обучения языку.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии развиваются, и меняются способы такого обучения. Российскими учеными и исследователями, согласно Э.Г.Азимову, к информационно-коммуникационным технологиям относятся [Азимов 2012: 53]:

- интерактивные презентации, интерактивные плакаты, интерактивные доски;
- обучающие компьютерные программы;
- программы к конкретным учебникам;
- интерактивные онлайн-упражнения;
- средства телекоммуникации.

Также выделяется несколько основных этапов в преподавании иностранных языков при помощи ИКТ:

- тренажерный (главной задачей компьютера является помощь в овладении грамматического материала, учащиеся выполняют тренировочные, подстановочные упражнения);
- имитационно-игровой (компьютеры стали использоваться для имитации общения, помощь в усвоении устной речи);
- социальный (появление различных средств доступа информации – социальные сети, блоги, глоги, влоги для изучения иностранных языков и РКИ);
- сетевой (создание особой среды обучения и использование целого комплекса различных материалов: упражнения, электронные учебники, дистанционные курсы и т.д.). Преподаватели РКИ могут получить образование, проходить ФПК в дистанционной форме обучения. Появились новые термины: e-learning, mobile learning, smart learning, что тоже относится к информационно-коммуникационным технологиям.

С нашей точки зрения, одним из наиболее интересных новшеств ИКТ стал интерактивный плакат. В открытом доступе в интернете можно найти множество вариантов исполнения интерактивных плакатов.

Интерактивный плакат – это специальное наглядное средство представления информации в форме презентации в Power Point, используемое в учебных целях и включающее в себя различные упражнения (например, лексико-фонетические, грамматические, коммуникативные), предоставляющее возможность тренировать полученные знания путем выполнения команд и заданий в презентации. Подача материала происходит в форме наглядного изображения. В интерактивном плакате преподаватель может предложить и игровые учебные задания. Само понятие интерактивности означает, что наглядное изображение объекта не может быть статичным. Динамичность обеспечивается за счет применения различных интерактивных элементов: ссылок, кнопок перехода, областей текстового или цифрового ввода, благодаря чему картинка и наглядные изображения на информационном плакате могут двигаться при выполнении учебных заданий. Плакаты зачастую озвучены. Например, на уроках при изучении лексики преподаватель нажимает на слово на экране, оно увеличивается в изображении, и студенты слышат, как произносится данное слово. Обучаясь по информационному плакату, учащиеся могут нажимать на показанные объекты, которые будут в свою очередь показывать им решение тех или иных задач. Особенно много данных интерактивных программ в методике обучения английскому языку.

В настоящее время материалов по РКИ, представленных в форме интерактивных плакатов, очень мало. Создавать такие материалы возможно. Для этого необходимо умение работать с программой Power Point, которая позволяет тщательно отбирать и иллюстрировать учебный материал. Можно опираться на некоторые имеющиеся программно-методические комплексы, включающие в себя набор интерактивных плакатов. Одним из таких комплексов по русскому языку является комплекс «Русский язык. Части речи. Интерактивный плакат» [Крушинская, 2008], который содержит современные теоретические сведения по морфологии русского языка, а также образцы функционирования слов определенных лексико-грамматических разрядов в речи. Теоретический материал представлен в виде интерактивных схем, таблиц. Данные интерактивные плакаты созданы для российских школьников и призваны помочь оптимизировать процесс изучения теории русского языка и повысить грамотность речи учащихся. Весь материал интерактивных плакатов структурирован, поделен на логические части и представлен в виде схем и таблиц. К каждой теме предлагается дидактический материал для отработки и закрепления полученных знаний.

Некоторые интерактивные задания, включая применение информационного плаката, представлены на сайте по изучению РКИ www.urya.ru. Сами плакаты на сайте являются статичными, изображения на них не находятся в движении, а презентации представляют собой некие мультимедийные объекты, играющие роль информационных плакатов. Темы таких презентаций различны («О себе», «Школа», «Профессия», «Животные» и так далее). Все презентации на сайте интерактивны. Так, например, презентация о животных позволяет иностранным учащимся работать с файлом и, нажимая на изображения животных, слышать, как диктор произносит названия животных по-русски. Материалы сайта являются полезными при обучении РКИ.

О том, как можно создавать информационные плакаты, есть большое количество обучающих видео на сайте www.youtube.com, где очень подробно рассказывается, как создавать игры и другие творческие и коммуникативные задания в программе Power-Point. Следует учитывать тот факт, что информационный плакат или презентация на уроках РКИ могут быть показаны только при помощи интерактивных досок, которые не во всех университетах могут быть в наличии. Поэтому применение данных технологий возможно лишь при наличии самих технологий.

В процессе обучения при помощи интерактивного плаката могут быть достигнуты следующие результаты: за счет использования интерактивных элементов преподаватель вовлекает обучаемого в процесс получения знаний; за счет использования различных мультимедиа и 3D объектов достигается применение максимальной наглядности информации.

Технология информационного плаката не может заменить классическое преподавание РКИ в образовательном процессе, но дополнить обучение новыми информационно-коммуникационными технологиями возможно и необходимо. Информационный плакат может помочь студентам проще и эффективнее обрабатывать, воспринимать и усваивать учебный материал по РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного, Русский язык. Курсы. М., 2012.
2. Бимурзина И.В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2013. №13. с. 39-42.
3. Крушинская Т. Ф. Интерактивные плакаты. Русский язык. Части речи. Морфология современного русского языка и культура речи. Программно-методический комплекс с печатным пособием для учителя. М., 2008.
4. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 2005.
5. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Русский язык. Курсы. М., 2012.

THE POSSIBILITY OF USING INTERACTIVE PRESENTATION AS AN INFORMATION-TECHNOLOGY METHOD OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGNERS

G.A. Asonova

*Russian language Department №2, Russian University of People's friendship, Moscow, Russia
asonova.galina@yandex.ru*

The present article regards the possibility of use of the Informative presentation as one of the effective method of information-communication technologies while teaching Russian as a foreign language. It speaks about the technology of the method, its role in teaching Russian to foreigners, and some the websites which have some materials of interactive learning, including Informative presentation.

Keywords: information-communication technologies, Informative presentation, smart board, learning game, interactive learning, graphic information, visuality, multimedia, glog, vlog, blog.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Ахметшина Н.Р.

*кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
nailya.andante@gmail.com*

Статья посвящена рассмотрению возможностей использования концепции языковой личности в лингводидактике. Различное понимание термина «языковая личность» обусловило появление теорий, базирующихся на этом понятии, не всегда, однако, отражающих его суть. В статье особое внимание уделяется разработке лингводидактической составляющей концепции языковой личности и использованию данной теории в методике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лингводидактика, языковая личность, билингвальная личность, вторичная языковая личность.

Основная идея концепции языковой личности (далее – ЯЛ), разработанной Ю.Н. Карауловым, заключается в том, что язык должен изучаться с точки зрения личности, этим языком владеющей, поскольку такой подход позволяет учитывать все разрозненные и самостоятельно существующие свойства языка, такие, как историчность, структурность, психологичность и социальность [Караулов 2014]. Именно введение в лингвистику ЯЛ в качестве равноправного объекта изучения дает возможность описывать язык с учетом всех перечисленных факторов.

Возникновению концепции ЯЛ предшествовали работы ученых, которые развивали идею социально-психологической природы языка. Так, например, в рамках исторической парадигмы рассматривались его некоторые психические особенности. В. фон Гумбольдт понимал язык как продукт «деятельности духа народа», подчеркивая тем самым их неразрывность [Гумбольдт 1984]. Идеи Гумбольдта подтолкнули Л. Вайсгербера к введению термина «языковая картина мира» (Sprachliches Weltbild) [Вайсгербер 2004], под которой он понимал содержательную сторону языка, выражающую его субъективно-национальную природу.

Размышления о природе языка и о существовании «общего» языка народа подтолкнули К. Фосслера к использованию термина «языковая личность» – носителя индивидуального языка [ЛЭС].

В отечественную лингвистику понятие «языковая личность» ввел В.В. Виноградов [Виноградов 1980]. Ученый считал, что использование общих методов литературоведения и лингвистики позволит изучать язык в личностном аспекте. Тезис В.В. Виноградова о существовании индивидуальной и национальной ЯЛ впоследствии нашел отражение в работах психолингвистов, посвященных проблеме соотношения индивидуального и коллективного знания, актуальной и для лингводидактики.

На значимость антропологического подхода в процессе обучения языку указывали также Ф.И. Буслаев [Буслаев 1992], К.Д. Ушинский [Ушинский 1990], Г.П. Щедровицкий. [Щедровицкий 1993], в психологии широкое распространение получил принцип «самовоспитания», изложенный Л.С. Выготским [Выготский 1999] и реализованный в методике развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [Давыдов 1996].

Идея использования понятия «языковая личность» в лингводидактике была реализована Г.И. Богиным в созданной им концепции, в основе которой лежит такое свойство ЯЛ, как способность к развитию. Г.И. Богин предлагает систему параметров ЯЛ, под которой понимается «человек, рассматривающийся с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Богин 1982]. Параметрическая модель ЯЛ позволяет компактно представить ее в динамике, соединяя данные об устройстве языка и видах речевой деятельности, поэтому может быть применима в лингводидактике для диагностики и оценки степени сформированности ЯЛ.

Подход Ю.Н. Караулова к понятию «языковая личность» базируется на положении В.В. Виноградова о том, что в составе ЯЛ можно выделить национальную, условно неизменяемую часть, а также индивидуальную, вариативную. Такое деление проходит через всю трехуровневую структуру ЯЛ, поэтому на каждом из ее уровней можно выделить единицы, относящиеся к т. н. «базовой личности», а также те, которые можно считать специфическими. Кроме этого, все уровни ЯЛ пронизывает ассоциативно-вербальная сеть – субстрат языковой способности говорящего, т. е. объединяющая в себе лексику, семантику и синтаксис [Караулов 2006].

Взаимозависимость уровней ЯЛ позволяет сделать вывод о том, что недостаточная сформированность вышестоящего уровня будет отражаться на нижестоящем. Например, овладение единицами лексико-семантического уровня невозможно без достаточной когнитивной базы второго уровня, к которой относятся все единицы языка, связанные с хранением знаний. Важно отметить, что структура когнитивного уровня ЯЛ является строго организованной. Знания не хаотично накладываются друг на друга по мере приобретения человеком опыта, а организуются в когнитивные структуры разного типа, что отражается в появлении новых ассоциативных связей. Овладение такими структурами знаний необходимо для изучающих иностранный язык, так как они позволяют строить собственные речевые высказывания, соответствующие определенным интенциям.

Концепция ЯЛ Ю.Н. Караулова получила широкое распространение в лингвистике и легла в основу многих исследований, в том числе и лингводидактических, для чего потребовалось расширить терминологическую парадигму. Появление таких терминов, как речевая личность и коммуникативная личность, а также большого количества других, обуславливается необходимостью более подробно исследовать речевую деятельность ЯЛ [Клобукова 1997].

Следствием развития концепции ЯЛ в лингводидактике стало возникновение понятий «билингвальная личность» (БиЛ) и «вторичная языковая личность» (ВтЯЛ) [Халеева 1995]. Если под ЯЛ в широком смысле мы понимаем человека, носителя определенного языка и культуры, познаваемого через изучение его речи (см. [Ружицкий 2010]), то ВтЯЛ – это реализуемая средствами изучаемого языка структура языковой личности его носителя (см. [Писарева (Потемкина) 2012]). БиЛ объединяет в себе родную ЯЛ учащегося и созданную в процессе обучения ВтЯЛ, при этом происходит переход от субординативного типа отношений между ними к координированному. Процесс формирования ВтЯЛ опирается на теорию, лежащую в основе представлений о строении ЯЛ, а в качестве методических приемов, использующихся при этом, могут выступать учет материала ассоциативного словаря и результатов сравнительного ассоциативного эксперимента, а также метод составления многопараметрового комментария к художественному тексту.

Помимо сказанного выше, следует отметить и другие возможности использования концепции ЯЛ при обучении иностранному языку:

1) представляется возможным сочетать сознательный и функциональный подходы в лингводидактике с концепцией обучения, основанной на принципе коммуникативности, что позволит учитывать интерференцию первичной и вторичной ЯЛ;

2) соотнося три уровня строения ЯЛ с трехуровневым процессом понимания и восприятия текста, можно рассматривать адекватность понимания единицы текста с точки зрения ее семантики, когнитивного потенциала, а также эмоционально-оценочной окрашенности [Писарева (Потемкина) 2012].

Таким образом, современная лингводидактика, определяя объектом своего изучения ЯЛ учащегося, опирается на теорию ЯЛ, которая позволяет разработать новые приемы в методике преподавания иностранных языков с учетом личностных особенностей учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Концепция языковой личности. Автореф. дисс. ... доктора филол. наук. М., 1982. 31 с.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1992. 512 с.
3. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. Пер. О. Радченко. М.: Едиториал УРСС, 2004. 232 с.

4. Виноградов В.В. Язык литературно-художественного произведения // О языке художественной прозы: Избр. тр. / Под ред. Г.В. Степанова, А.П. Чудакова. М.: Наука, 1980. С. 57–97.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
6. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию / Под ред. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. 400 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 8-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2014. 264 с.
9. Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. Изд. 2-е. М.: КомКнига, 2006. 168 с.
10. Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: «Филология», 1997. Вып. 1. С. 25–31.
11. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. Ин-т языкознания АН СССР. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
12. Писарева (Потемкина) Е.В. К понятию «вторичной языковой личности» // Слово. Грамматика. Речь: Сб. науч.-метод. ст. М., 2012. С. 222–236.
13. Ружицкий И.В. Лингводидактические аспекты концепции языковой личности // Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. «Словесник. Учитель. Личность» 29 ноября 2009 года г. Чебоксары. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. С. 12–18.
14. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.
15. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: РАН ИРЯ, 1995. С. 277–286.
16. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев и др. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 416 с.

LINGUODIDACTICS CAPACITY OF LINGUISTIC PERSONALITY CONCEPTION

N.R. Akhmetshina

*Department of didactic linguistics and theory of Russian as foreign language teaching,
Lomonosov MSU, Moscow, Russia
nailya.andante@gmail.com*

The article is devoted to possibilities of usage the linguistic personality conception in linguodidactics. A great amount of theories based on the linguistic personality concept are the result of different ways of interpretation the idea of linguistic personality. The article gives special attention to the development of linguistic personality theory in linguodidactics and ways of usage this theory in Russian as foreign language teaching.

Keywords: linguodidactics, linguistic personality, bilingual personality, secondary linguistic personality.

ТЕКСТ ТИПА «ОПИСАНИЕ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Aiichi Murat

*канд. филол. наук, зав кафедрой русского языка,
Караденизский технический университет, г. Трабзон, Турция
muratasci@ktu.edu.tr*

В статье в лингводидактических целях рассматривается текст типа описание, представленный в языковом сознании турецкого студента-филолога, начинающего изучать русский язык. Оценка свойств описательного текста как результата речевой деятельности турецкого студента опирается на научные достижения психолингвистики, лингвистики текста и лингводидактики. В качестве критерия оценки выбирается инвариантная модель текста данного типа. Предполагается, что знание национальной языковой картины мира, в частности, особенностей построения турецким студентом текста-описания, поможет

преподавателю-методисту оптимально организовать работу по созданию студентами текста рассматриваемого типа.

Ключевые слова: текст, описательный текст, языковое сознание, турецкие студенты, пилотное исследование.

В данной статье в лингводидактических целях мы рассмотрим описательный текст (текст типа описание) в том варианте, как он представлен в языковом сознании турецкого студента, начинающего изучать русский язык (далее РЯ). Проблематика статьи связана с тем, что при изучении РЯ турецким студентам, в том числе и филологам, трудно строить текст описательного типа. У них весьма ограниченные языковые возможности по созданию текста определённого типа и жанра даже на родном языке. В целях верификации данного утверждения мы провели пилотное исследование, результаты которого представим ниже.

Безусловно, в целях оптимальной организации исследования нам необходимо чётко представить такой объект, как описательный текст. Для этого обратимся к характеристике текста вообще, а затем текста описательного типа.

Как известно, в лингвистической литературе речевое произведение приобретает статус текста, если отвечает следующим требованиям: целенаправленности, информативности, автономности, завершённости, жёсткой структурированности, связности, цельности, зафиксированности [Метс, Митрофанова, Одинцова 1981, Мухаммад 2003]. Целенаправленность, информативность и завершённость речевого произведения позволяют рассматривать текст как продукт речевой деятельности. А наличие жёсткой зафиксированной композиции, структурированности, цельности свидетельствует о том оптимуме, который выкристаллизовался в процессе человеческой деятельности при решении соответствующих задач. Одной из таких задач оказалась коммуникативная задача «описать объект».

Мы вслед за Л.П. Мухаммад [Мухаммад 2003] полагаем, что понятие *описание объекта* более широкое, чем понятие *описание объекта в рамках текста типа «описание»*. Описывать можно самые разнообразные объекты, в том числе действия и процессы. В то же время в строгом смысле слова текст типа *описание/описательный текст*, как правило, характеризует предметы в их статике: автор описательного текста реализует коммуникативную задачу «*опишите предмет*» (компьютер, достопримечательность, город и т.п.) в том виде, как он выглядит в определённый момент времени. По признаку развития во времени (а этим признаком обладают действия и процессы) текст типа повествование/повествовательный текст находится в оппозиции к описательному тексту.

Чтобы лучше представить инвариантную модель описательных текстов в том виде, как они существуют в турецкой языковой картине мира, перечислим, как минимум, 7 ФКБ (функционально-коммуникативных блоков), а именно: 1) идентификация объекта (*Что такое описываемый объект*); 2) содержание объекта/состав, строение объекта; 3) связи, отношения между отдельными составляющими объекта; 4) качественные характеристики объекта; 5) количественные характеристики объекта; 6) местонахождение объекта; 7) функции объекта.

На вербальном уровне, как известно, описания содержат имена существительные (с их помощью перечисляются предметы, составляющие объект), имена прилагательные (как правило, это качественная характеристика объекта), «структурообразующие слова», прежде всего глаголы (они не обозначают действий, а обозначают положение вещей, отношения) и т.д.

Далее, определив инвариантную модель, представим, как речевая деятельность по реализации коммуникативной задачи «*Опишите объект...*» характеризует языковое сознание студентов в той его части, которая касается описательного дискурса/текста.

Наше исследование имело характер лабораторного психолингвистического эксперимента (было организовано в рамках одной группы подготовительного факультета, в группе 20 человек). Оно проходило в три этапа:

Первый этап. На данном этапе мы дали задание в следующей формулировке: «*Назовите те объекты, которые можно описывать*». Данная формулировка, как отмечалось выше, предполагает весьма широкий диапазон объектов описания. Мы не хотели сковывать инициативу студентов, поэтому дали задание именно в такой формулировке.

Второй этап. На данном этапе мы несколько видоизменили первоначальную формулировку, мы приблизили её к личности, к её предпочтениям и речевым возможностям: «*Назовите те объекты, которые вам легко описывать*».

Третий этап. На данном этапе мы дали задание описать то, что студентам легко описывать.

Первое задание не сразу было понято студентами. Поэтому, во-первых, мы привели несколько примеров (например: «*природу*», «*человека*», «*вид*»), во-вторых, ограничили объекты в следующей формулировке «*не следует описывать действия*».

После нашей инструкции студенты приступили к работе, в результате чего мы получили следующую картину:

1. Можно описывать следующие объекты: *природу, город, семью, человека, школу, лес, вид, дом, комнату* (эти объекты назвало большинство студентов). Причём, многие студенты отметили, что описывать можно те предметы, которые находятся вокруг них, которые можно видеть.

2. В целом, объекты, которые можно *легко* описать, персонифицированы, т.е. каждый студент назвал только те объекты, которые лично ему легко описывать. Как правило, студенты не повторяют друг друга в своём выборе. Можно объяснить это тем, что у каждой личности свои предпочтения, интересы и вкусы. В качестве предпочтений выбраны: *мотоцикл, бар, дом, море, игра «го», кафе* (в мечте студента), *девушка* (в мечтах студента), *футбольная игра, любовь, время, библиотека*. Различия оказались также и по признаку гендера: у девушек оказалось больше абстрактных понятий (*любовь, время, доброта, грусть, страдание*).

3. На третьем этапе студенты согласно инструкции описывали те предметы, которые, по их мнению, легко описывать. Наш анализ показал следующее:

3.1. Для начала отметим положительные характеристики, которые свойственны студенческим описаниям в целом. Так, в качестве положительного явления можно отметить следующее: студенты (после незначительной корректировки) поняли, что надо описывать предметы, а не действия. Они знают, что описанию свойственны перечисления, связанные с понятиями целое/часть, а также знают один из базовых ФКБ описания – местонахождение объекта/частей объекта.

Есть весьма интересные описания, но это касается незначительной части испытуемых. Так, у некоторых студентов (в большинстве это девушки) свой особенный выбор лексики, этот выбор, в основном, связан с эмоциями, с чувствами, с личными переживаниями. Часть студентов старалась описать объекты образно (подобно писателям), в их описаниях использовались метафоры («*ветер времени*»). Под названием «Кафе» одна студентка очень интересно описала психологические особенности людей, их характерные черты.

3.2. Особенности, характерные для всех (почти) работ: 1) как мы уже знаем (см. 1.1.) большинство студентов отметили, что описывать можно те предметы, которые находятся вокруг них. После анализа их работ оказалось, что под вербализацией *вокруг нас* следует понимать *вокруг нас, людей, вообще, а не вокруг нас, студентов, находящихся в данный момент в студенческой аудитории*. Например, один студент

описал дом в его общих характеристиках: *В доме есть комната кухня и т.д.* Только одна студентка описала именно то место, где она находилась; 2) у большинства студентов при описании конкретных предметов употребляются такие абстрактные слова, как *ветер, время, зло, доброта, страдание* и т.п. Например, студентка выбирает тему *парк*, однако в самом описании встречаются такие слова, как *любовь, уважение, радость, страдание*. И ещё одна яркая особенность: в большинстве работ отсутствует стандартная структура описания. С одной стороны, это хорошо: студентам чужды стереотипы, с другой – плохо, поскольку только некоторые из них умеют выстраивать текст в соответствии с определённой композицией.

3.3. Отрицательные результаты, недочёты и ошибки: 1) из 7 базовых ФСБ описания, составляющих его инвариантную модель, студенты (их большинство) в своих работах представили только два: второй и шестой; 2).речь студентов бедная, в основном, как уже отмечалось выше, употребляются существительные в их начальной форме; 3) отсутствует логика при перечислении предметов, предметы перечисляются вразнобой, что приходит в голову; 4) нет связи между отдельными компонентами описываемого объекта, не представлены отношения; 5) хотя местонахождение частично указано, но положения вещей не описаны; 6) из работ (особенно из работ девушек) видно, что их переполняют чувства, они хотят много сказать о предмете, но не могут, их высказывания часто не понятны; 7) много собственно языковых ошибок и недочётов.

Итак, результаты нашего пилотного исследования подтвердили наше первоначальное предположение и показали те особенности турецких студентов, которые, безусловно, нужно учитывать при аудиторной работе по формированию умений строить текст/дискурс типа «описание».

ЛИТЕРАТУРА

1. Метс Н. А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981.
2. Мурат Ашчи. Русский родительный падеж с позиции носителя турецкого языка. М., 2011.
3. Мухаммад Л.П. Языковая личность иностранного студента-нефилолога начального и среднего этапов обучения. М., 2003.

THE TEXT TYPE "DESCRIPTION" IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF TURKISH STUDENTS-PHILOLOGISTS

Murat Aşçı
Russian language Department, Karadeniz technical University, Trabzon, Turkey
[*muratasci@ktu.edu.tr*](mailto:muratasci@ktu.edu.tr)

The article examines linguodidactical purposes the text as type of description, presented in the language consciousness of Turkish language student, a beginner to learn Russian. Evaluation of the properties descriptive text in the issue of speech activity of Turkish student based on the scientific achievements of psycholinguistics, text linguistics and didactics. As a criterion for evaluation of selected invariant model of this type of text. It assumed that knowledge of the national language picture of the world, in particular, features of construction Turkish student text-descriptions, will help the teacher-methodologist optimally organize the work to create this type of text by students.

Keywords: text, descriptive text, language consciousness, Turkish students, pilot study.

СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НАРЕЧИЙ «СОВСЕМ» И «НЕМНОГО»

Бабалова Л.Л.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка,
ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
babalova1@ya.ru

В статье анализируются синтагматические свойства наречий «совсем» и «немного» в зависимости от семантических характеристик прилагательных и других наречий в словосочетании.

Ключевые слова: наречие, прилагательное, синтагматические свойства, языковая картина мира.

Словосочетание как одна из синтаксических единиц языка издавна привлекало внимание лингвистов (Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова). В основном рассматривалась преимущественно грамматическая сторона, синтаксическая связь слов и словоформ в составе словосочетания, выявлялись структурные схемы, по которым строились многочисленные словосочетания с разным лексическим наполнением. Исследовалась также лексико-семантическая сочетаемость компонентов словосочетания. Одни словосочетания допускают широкое варьирование лексического наполнения компонентов, другие могут быть лексически ограничены. Анализ языкового материала свидетельствует о том, что существуют определенные «запреты» на сочетаемость некоторых наречий, в частности наречий «совсем» и «немного» с прилагательными и другими наречиями.

«Совсем» выражает предельную степень какого-либо признака или состояния, сочетаясь с прилагательными и наречиями: *совсем дешёвый, совсем легкий, совсем короткий, совсем слабый, совсем тихо, совсем просто, совсем грустно.*

Путём наблюдений и языкового эксперимента было установлено, что данное наречие достаточно избирательно сочетается с этими частями речи. Так, вполне правильными в качестве характеристик предметов, людей, ситуаций могут считаться следующие словосочетания: *совсем слабый мотор, совсем нелепый поступок, совсем глухой старик, совсем глупый человек, совсем безвыходное положение, совсем пусто, совсем одиноко и т.д.* Но вряд ли уместны следующие определения: *совсем сильный удар, совсем щедрый подарок, совсем богатый студент, совсем храбрый солдат, совсем умный человек* и под. Возникает предположение, что возможность или невозможность сочетаемости наречия «совсем» с теми или иными прилагательными связана с понятием «нормы», которая отражает представление человека о естественном положении вещей. Как известно, норма — это оценочное понятие, которое существует в языковой картине мира. При этом этической норме соответствует понятие «хорошо», что воспринимается как должное, а отклонение от нормы воспринимается как негативное, нежелательное.

Ум, красота, богатство оцениваются как положительные признаки и, возможно, поэтому в представлении субъекта оценки (человека или языкового коллектива) этим признакам нет или не должно быть предела, тогда как крайняя степень глупости, бедности, уродства, то есть то, что ниже нормы, вполне допустимо. Поэтому в представлении субъекта оценки, в данном случае русскоговорящего, совершенно естественными являются сочетания: *совсем бедный фермер, совсем дешёвый телефон, совсем тупой нож, совсем грустно, совсем тихо, совсем глупо.* Однако, маловероятно, что следующие словосочетания могут восприниматься как правильные: *совсем удачно, совсем приятно, совсем богатый бизнесмен, совсем дорогой телефон, совсем весёлый парень* (разве что иронично).

Несколько иначе проявляются сочетаемостные возможности «совсем» с параметрическими прилагательными, которые в изолированном употреблении вполне нейтральны: *высокий - низкий, длинный – короткий, широкий - узкий, глубокий - мелкий*.

Но когда они выступают в качестве определений к существительным, наблюдаются определенные ограничения на их сочетаемость с наречием «совсем», ср.: *забор совсем низкий - забор совсем высокий(?); ручей совсем мелкий - ручей совсем глубокий(?); пальто совсем короткое – пальто совсем длинное(?)* По отношению к данным прилагательным в понятие «нормы», очевидно, входит количественное значение, некоторая точка отсчёта, связанная с восприятием человека. Можно отчётливо представить себе низкий забор, а какой предельной высоты он может достичь? Можно увидеть дно мелкого ручья, а дно Байкала? Пальто может быть крайне коротким, а каким максимально длинным его можно представить себе? По отношению к параметрическим прилагательным, возможно, в понятие «нормы» входит «обозримость» величин, т.е. меньшие размеры, поэтому прилагательные, выражающие минимальные величины, сочетаются с «совсем», а выражающие максимальные — нет.

Это касается и таких определений, которые оценивают силу звука. Для восприятия на слух весьма существенна амплитуда звучания: звук не должен достигать максимальных величин, это чревато потерей слуха, поэтому минимальная сила звука в данном случае более соответствует норме, чем максимальная. Следует, однако, учесть и то, что помимо фактора восприятия, связанного с «мерой», с «обозримостью», в сочетаниях параметрических прилагательных с «совсем», присутствует и субъективная, оценочная характеристика. Так, в сочетаниях *совсем узкая улица* или *совсем низкие потолки* содержится оценка указанных признаков по отношению к существительным как отрицательных, что вполне соответствует ранее высказанным наблюдениям. С точки зрения говорящего, потолки должны быть достаточно высокими, а улица — предпочтительно широкая.

Несколько слов относительно вкусовых ощущений. Можно определить апельсин как «совсем кислый», т.е. кислее нормы. Однако невозможно определить торт как «совсем сладкий», поскольку сладость торта в норме — его неотъемлемое качество. Нейтральными в отношении сочетаемости с «совсем» являются прилагательные: *сухой – мокрый, светлый – тёмный, жидкий – густой, мягкий – твёрдый*. Все они свободно сочетаются с «совсем», очевидно, в связи с тем, что в зависимости от конкретных условий они могут восприниматься как обозначающие либо негативные, либо позитивные признаки.

Для фермера «совсем сухая земля» может восприниматься как отрицательное явление, а для туриста в лесу – как вполне положительное.

Таким образом, можно высказать предположение, что наречие «совсем» достаточно свободно сочетается с такими прилагательными и наречиями, которые обозначают негативные (во всяком случае, не позитивные) признаки и не сочетается с теми, которые обозначают положительные признаки.

Отдельного рассмотрения заслуживают синтагматические свойства «совсем» в отрицательных модификациях: *не совсем правильное решение, не совсем прямая линия; не совсем здоров; не совсем просто/удобно/ясно*.

Вступая в сочетания с прилагательными и наречиями, положительными по семантике, «не совсем» указывает на недостаточную выраженность, полноту признака, тем самым подтверждая ранее отмеченное лингвистами представление о норме в языковой картине мира: положительное не может быть ниже нормы. Словосочетания *не совсем тёмная комната, не совсем жёсткий диван, не совсем глупый человек* звучат несколько странно, более естественным, предпочтительным и общепринятым в

языковой картине мира считается, что комната должна быть светлой, диван мягким, а человек – умным.

Что касается сочетаемости «совсем» с постпозицией отрицательной частицы, то в этом случае не наблюдается никаких ограничений: «совсем не» свободно сочетается с любым прилагательным или наречием независимо от их семантики: *совсем не богатый, совсем не бедный, совсем не лёгкий, совсем не тяжёлый, совсем не просто, совсем не сложно* и под.

Наречие «немного» вступает в сочетание с прилагательными и наречиями, которые тоже обозначают преимущественно отрицательные признаки и состояния: *немного грубая кожа, немного шероховатая поверхность, немного сырая картошка, немного старомодная одежда, немного легкомысленный поступок, немного рассеянный человек, немного грустно, немного обидно, немного опасно, немного тесно, немного тяжело* и под.

Следует отметить, что в сочетании с «немного» преобладают прилагательные, характеризующие не столько физические, сколько психические, интеллектуальные, эмоциональные качества, свойства человека: *немного апатичный, грубый, жадный, завистливый, злой, ленивый, назойливый, равнодушный, рассеянный, ревнивый, скупой, смешной, трусливый, упрямый* и под.

Не сочетаются с «немного» прилагательные *добрый, весёлый, обаятельный, отважный, приятный, трудолюбивый, храбрый, щедрый* и под.

В то же время высокая степень интенсивности признака не допускает сочетания «немного» с такими прилагательными, как: *гадкий, гнусный, мерзкий, наглый, отвратительный, ужасный* и под.

Свободно сочетается «немного» с краткими прилагательными, которые относятся к размерам одежды или обуви: *Куртка ему немного велика; Платье ей немного коротко; Джинсы тебе немного длинны; Туфли мне немного малы.*

Предпринятый анализ сочетаемостных возможностей наречий «совсем» и «немного» представляет интерес не только в лингвистическом отношении, но и в аспекте выявления особенностей русского национального менталитета, своеобразия русского видения языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д., Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: «Языки русской культуры», 1999 I–XV, 896 с.
2. Милославский И.Г., Культура речи и русская грамматика. Курс лекций. М.: «Ступени. ИНФРА-М», 2002, 160с.

SINTAGMATIC PROPERTIES OF ADVERBS «СОВСЕМ» И «НЕМНОГО»

L.L. Babalova

*Russian language Department, IRLC Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
babalova1@ya.ru*

The article focuses on syntagmatic properties of Russian adverbs *совсем* and *немного*. Particular attention is paid to the semantic characteristics of the adjectives associated with these adverbs.

Keywords: adverb, adjective, syntagmatic features, semantic characteristics.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК И РАБОТА С ТЕКСТОМ

Бабаян Т.А.

*докт. пед. наук, доцент АГПУ, Ереван, Армения
tbabayan@mail.ru*

Статья посвящена проблемам создания и использования электронных учебников. В настоящее время школы обеспечены необходимым компьютерным оборудованием, но его эффективное использование требует специальных электронных учебников, уточнения способов представления учебного материала и разработки методических требований к применению электронных средств в процессе обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерное обучение.

Жизнь в современном мире в условиях стремительно возрастающего темпа поступления новой информации немыслима без широкого применения информационных технологий в быту и обучении [Гарцов 2010: 12-13].

Школьники и студенты, постоянно пользуясь смартфонами, планшетниками и компьютерами, ставшими неотъемлемой частью их жизни, привыкли к новому способу восприятия окружающей действительности. Что, в свою очередь, выдвигает перед учителями-практиками и учеными-методистами целый ряд вопросов:

– как должны измениться традиционные методы и средства обучения с учётом новых условий обучения;

– как повысить интерес учащихся к учебному материалу;

– как повысить эффективность учебной деятельности и качество обучения.

Современный учебник русского языка (компьютерный или на печатной основе) для учащихся-иностранцев, прежде всего, должен учитывать те требования, которые сегодня предъявляются к обучению русскому языку как иностранному в школе и вузе.

Современный компетентный подход к обучению иностранному языку предполагает необходимость того, чтобы наряду со знаниями о системе языка и формированием языковых и речевых навыков и коммуникативных умений учащиеся получали более широкую страноведческую и культуроведческую информацию. Большую помощь в решении этой задачи может оказать мультимедийный электронный учебник, содержащий значительное количество специально подобранных текстов и ярких высококачественных иллюстраций в виде рисунков, фотографий, видео- и аудиофайлов. Методическая система учебника, включающая презентацию учебного материала (учебных и художественных текстов) и его закрепление (тренировочные упражнения и задания творческого характера), должна способствовать формированию полноценной многокомпонентной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

В качестве специфических особенностей электронных средств обучения могут быть рассмотрены следующие:

1. нелинейный способ подачи/получения информации (интерактивность);

2. сочетание текстовой, графической, анимационной, аудио, видео и аудиовизуальной зрительной и слуховой наглядности;

3. наличие гипертекста (гипермедиа) [Потапова 2005: 149].

В мультимедийном пособии в виде единого объекта-контейнера может быть представлена разнообразная текстовая, аудиальная, графическая, анимированная или аудиовизуальная информация, а также возможность интерактивного взаимодействия обучающегося с ней.

Электронный учебник позволяет предложить учащимся озвученные дикторами тексты в сопровождении ряда предтекстовых и послетекстовых заданий, эффективно обеспечивающих формирование речевых навыков и коммуникативных умений. Широкое использование различных видов наглядности способствует повышению концентрации внимания, стимулирует вовлечение обучающихся в речевую деятельность, по ходу которой осуществляется обучение выбору и реализации различных коммуникативных стратегий на практике, в процессе естественного общения.

При этом упражнения электронного учебника для работы над текстом (письменным или устным) могут быть представлены как заданиями, требующими определенной, заранее спланированной и однозначной реакции, например: подстановка букв и слов на место пропусков; выбор подходящей формы слова; выбор ответов на вопросы (предложений) из текста; выбор в тексте предложения, в котором заключается основной смысл текста и т.п., так и творческими заданиями, допускающими широкую вариативность ответов, например: высказывания творческого характера, содержащие личную оценку; описание внешности и/или характера героев рассказа (отрывка из фильма или мультфильма); оценка поступков и характеров персонажей литературных произведений; придумывание продолжения рассказа или отрывка из фильма и т.п. В первом случае успешность выполнения задания оценивает компьютер, тогда как во втором – работу ученика оценивает учитель.

Мультимедийный учебник позволяет создавать необходимые предпосылки для усвоения русского языка как средства общения в тесной связи с историей и культурой русского народа. При этом, наблюдая и анализируя случаи употребления языковых и речевых средств для решения конкретных коммуникативных задач в процессе общения (на примере устных и письменных текстов различных функциональных стилей современного русского литературного языка), учащиеся понимают, зачем и для чего необходимо овладеть языковой системой, в каких ситуациях общения и для решения каких коммуникативных задач необходимо использовать те или иные языковые и речевые конструкции, что делает электронные мультимедийные учебники непревзойденным на сегодняшний день средством формирования коммуникативной компетенции.

В процессе разработки и создания электронных средств обучения важно ясно осознавать тот факт, что возможности компьютера в обучении языкам велики, но не безграничны. Компьютер остаётся машиной, и как бы он ни усовершенствовался, как ни менялся бы интерфейс программ, насколько бы ни усложнялось их наполнение, в основе его действия лежит жёсткая программа.

Вместе с тем роль и место преподавателя в обучении на современном этапе развития компьютерных технологий постепенно начинает меняться. Центральное место в учебном процессе занимает обучающийся. Он получает возможность самостоятельно определять наиболее подходящий для себя способ получения знаний: в изложении преподавателя, на страницах печатного учебника или с экрана монитора (электронный учебник, учебные материалы Интернета).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарцов А.Д. Формирование электронных дисциплин – новые приоритеты педагогики электронного века. // Современные исследования социальных проблем, 2010, №3. С.12-16.
2. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: Учебное пособие. Изд. 4-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2005. 368 с.

E-TEXTBOOK AND WORKING WITH TEXT

T.A. Babayan

*Armenian state pedagogical University, Yerevan, Armenia
tbabayan@mail.ru*

The article is dedicated to the problems of creating and using electronic textbooks. Nowadays schools have necessary computer equipment, but its effective use requires special electronic textbooks, to clarify ways of presenting educational material and developing methodological requirements for utilizing electronic aids in the learning process.

Keywords: information and communication technology, computer learning.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НОМИНАЦИЙ ЛИЦ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Баданина И.В.

канд. филол. наук, доцент кафедры ТППРЯиРКИ, МПГУ., Москва, Россия
irinabadanina@gmail.com

Современный медиатекст дает важную информацию об актуальных тенденциях в функционировании существительных мужского и женского рода со значением лица.

Ключевые слова: медиатекст, номинации лиц.

Медиатекст – газетная или журнальная статья, новостное сообщение в интернете, статья в блоге и т.п., – как всякий текст в СМИ, обладает высокими возможностями в плане выражения актуальных тенденций развития языка. Такой текст, по сути, представляет собой письменное отражение современного состояния языка. Именно поэтому медиатекст может быть использован как для собственно научного исследования, так и в практике преподавания русского языка и РКИ.

Антропоцентризм языка проявляется, в частности, в образовании, заимствовании и функционировании личных имен существительных. И медиатекст дает обширный материал для наблюдения над этим явлением – как лексико-семантический, так и грамматический. Как известно, в современном русском языке для называния лиц по профессии и различным видам деятельности используются существительные мужского и женского рода, причем явно выражена тенденция к доминированию слов мужского рода. Причины этого положения носят как экстралингвистический (социальный и психологический), так и собственно лингвистический характер. Подробно эти аспекты проблемы рассматриваются, например, в [Баданина 2014а: 8-12; Баданина 2014б: 231-233]. Здесь напомним, что в результате действия этих причин сами женщины предпочитают для себя номинации мужского рода.

В настоящей работе в фокусе внимания находится такой важный вопрос, как основания выбора существительного мужского или женского рода для номинации лица женского пола. Наблюдения над современными медиатекстами – статьями в интернет-версиях газет «Ведомости», «Аргументы и факты», «Комсомольская правда» и других – позволяют сделать некоторые выводы. Из всего многообразия существительных авторы статей выбирают те, которые, по их мнению, оптимально отражают их замысел.

В современных толковых словарях отмечается рост числа существительных женского рода со значением лица. Многие из этих слов трактуются как стилистически нейтральные. Этот факт можно было бы считать положительным, если бы не одно «но»: часто понимание одного и того же слова в словаре и в медиатексте существенно расходится. Например, слово *поэтесса* в словаре стилистически нейтрально, а в статье о конкретной поэтессе оно может получать явно снижающую коннотацию [Додолев 2014: 188].

При повествовании о женщине как представителе властных структур в сообщении об обычных действиях, без порицания, употребляются существительные мужского рода: *полицейский* и т.п. Но если речь идет о неправомерных, неблагоприятных, неправомочных действиях женщины-полицейского, то употребляется слово женского рода: *полицейская, полицвумен*.

Женщины, занимающие высокие посты в государственной власти, именуется по профессии только словами мужского рода: *президент, канцлер, директор, официальный представитель* и т.п. При этом отношение к действиям женщины не влияет на выбор слова: ее называют «президент», даже если ее высказывания вызывают у автора текста неодобрение.

Если в тексте выражается недовольство женщиной, профессионально занятой в СМИ, то активно употребляются существительные женского рода личной семантики.

Например, в сообщении о каком-нибудь нежелательном действии журналистки или телеведущей ее могут называть *блондинкой*, *блогершей*, *скандалисткой*, *светской львицей* и т.п., имея целью создать ее образ как вздорной, недалекой, эгоистичной женщины.

В текстах о социальных проблемах можно встретить существительные женского рода, называющие женщину по ее социальному положению. Женщина здесь может быть противопоставлена мужчине как слабое существо более сильному, относящемуся к ней несправедливо, пользующемуся своим превосходством в социальных возможностях или в физической силе для подавления более слабых.

В тех сферах социальной жизни, где женщина не конкурирует с мужчиной, ее могут нейтрально называть словами женского рода. Это относится к сообщениям о спортивных соревнованиях и достижениях женщин в области спорта, о мероприятиях типа конкурсов красоты. Здесь выбор существительного женского рода оправдан и не выражает негативного отношения к женщине.

Таким образом, медиатекст может многое сообщить исследователю об актуальных тенденциях в функционировании существительных, называющих лиц, и, шире, о современном состоянии развития русской лексической системы. Результаты научного исследования, в свою очередь, могут быть использованы в преподавательской практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баданина И.В. Актуальные изменения в русской лексике, называющей лиц / Лексикология. Лексикография: (русско-славянский цикл) / отв. ред. Т.С. Садова; Русская диалектология / отв. ред. О.В. Васильева; История русского языка / отв. ред. Е.И. Зиновьева, О.В. Васильева: материалы секций XLIII Международной филологической конференции, 11–16 марта 2014 г., С.-Петербург. СПб., 2014а. С. 8–13.
2. Баданина И.В. Названия женщин в аспекте гендерных отношений / Пол. Политика. Поликультурность. Гендерные отношения и гендерные системы в прошлом и настоящем: Материалы Седьмой международной научной конференции РАИЖИ и ИЭА РАН, 9–12 октября 2014 г., Рязань: в 2-х томах / отв. ред. Н.Л. Пушкарёва, О.Д. Попова. М.: ИЭА РАН, 2014б, Т. 2. С. 231–233.
3. Додолев Евгений Ю. 24 кадра правды про женские истории / Евгений Ю. Додолев. М.: ОЛМА МЕДИА ГРУПП, 2014. 352с.

THE OPERATION OF THE CATEGORIES OF PERSONS IN A CONTEMPORARY MEDIA TEXT

I.V. Badanina

*Moscow pedagogical State University, Moscow, Russia
irinabadanina@gmail.com*

Contemporary media text gives important information about current trends in the functioning of nouns masculine and feminine with the value of the person.

Keywords: media text, nomination of persons.

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Баландина Н.В.

*старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
n.balandina@mail.ru*

В докладе рассматриваются основные принципы, положенные в основу работы с художественным текстом в иноязычной аудитории. Художественный текст может служить не только средством презентации нового лексико-грамматического материала, но и выступать как самостоятельный объект изучения. Подробно анализируются различные виды учебных заданий, которые могут быть составлены на базе художественного текста.

Также уделяется внимание особенностям работы, связанной с выявлением комплекса смыслов, заложенных в тексте.

Ключевые слова: иноязычная аудитория, художественный текст, лексико-грамматический материал, изобразительно-выразительные средства, интерпретация художественного текста.

Чтение художественной литературы является одним из важных видов работы на уроках русского языка в иноязычной аудитории. Практически на всех этапах обучения художественный текст может выступать как средство обучения иностранному языку. Работа с текстом служит средством обогащения лексического запаса учащихся, а также закрепления навыков и умений в области грамматики. Художественный текст может быть не только средством презентации лексико-грамматического материала, но и стать основой для обсуждения, дискуссии.

Работа, связанная с художественным текстом, в группах иностранных учащихся проводится как на материале русской классической литературы, так и на материале произведений современных писателей. В число современных писателей, чьи произведения вызывают интерес у иностранных учащихся входят: Е. Гришковец, В. Пелевин, З. Прилепин, Л. Улицкая, Л. Петрушевская и др. Интерес учащихся к творчеству современных российских писателей обусловлен не только тем, что в их произведениях затрагиваются актуальные темы, связанные с современной российской действительностью, но и тем, что учащимся интересен современный, «живой» русский язык.

На высших этапах обучения русскому языку иностранных учащихся художественный текст может выступать не только как средство обучения языку, но и как самостоятельный объект изучения. На данном этапе работа с художественным текстом предполагает не только понимание основного содержания, но и рассмотрение всех языковых средств, создающих идейно-эстетическое своеобразие художественного произведения. При этом большое внимание уделяется рассмотрению основных принципов организации художественного текста, которые, несмотря на уникальность каждого отдельного авторского произведения, образуют некоторую общую и устойчивую систему.

Представляя целостную сложную систему изобразительно-выразительных средств, художественный текст дает большие возможности для выявления скрытых смыслов, заложенных в художественном произведении и создающих его идейно-эстетическую основу.

На данном этапе подробно анализируются элементы различных уровней. Прежде всего, выделяются композиционно-синтаксический и лексический уровни, которые всегда находятся в тесном взаимодействии. На композиционно-синтаксическом уровне, в первую очередь, необходимо рассмотреть речевые структуры, которые составляют художественный текст. Одним из основных объектов исследования становится авторская речь, так как именно она непосредственно связана с образом автора и дает возможность для выявления скрытой модальности и авторской точки зрения. Именно здесь происходит перемещение внимания с плана изображения на уровень выражения, связанный с собственно интерпретацией художественного текста.

Выявление глубинных смыслов, заложенных в художественном произведении, происходит также на основе определения особенностей взаимодействия всех компонентов текста в их взаимосвязи с экстралингвистическими параметрами (социокультурное пространство, религиозно-мифологические пространство, психологические аспекты и др.).

При выборе в качестве объекта анализа художественного текста следует руководствоваться следующими принципами: 1) анализируемое произведение должно быть небольшого объема (рассказ – предпочтительный жанр); 2) в том случае, если для анализа выбирается отрывок из художественного произведения, он должен

характеризоваться структурно-смысловой целостностью; 3) художественный тест должен обладать глубинной идейно-эстетической сущностью, которая дает возможность обнаруживать за «внешним» планом повествования некие скрытые «вторичные» смыслы, наличие которых, в конечном счете, и определяет художественную ценность литературного произведения.

WORK WITH THE LITERARY TEXT IN A FOREIGN AUDITORY

Natalia V. Balandina

*Department of Russian language for foreign students, Philological faculty,
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
n.balandina@mail.ru*

The presented report reveals basic principles of analyzing literary texts while teaching foreign students. Literary text could be considered not only as a means of presentation of Russian lexical and grammatical material but as well as an object of investigation. Various types of exercises based on literary text are analyzed. Also the peculiarities of work related to the identification of text semantics are reviewed.

Keywords: foreign auditory, literary text, lexical and grammatical material, descriptive and expressive meanings, interpretation.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЭТИКИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.В.ГОГОЛЯ (к проблеме интерпретации художественного текста на уроках рки)

Балдина Е.В.

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
baldinalena@mail.ru*

Статья представляет собой попытку поиска ориентиров, позволяющих учащимся-инофонам понять особенности художественного мышления Н.В.Гоголя. Осмысление роли детали как важнейшего элемента гоголевской поэтики может помочь увидеть изучаемый текст как гармоничное художественное целое и стать одним из «ключей» к разгадке авторского замысла.

Ключевые слова: поэтика, художественная деталь, авторский замысел.

О трудностях изучения произведений Н.В.Гоголя в иностранной аудитории написано немало. Наряду с такими «естественными» для инофона проблемами при знакомстве с текстами XIX века, как обилие незнакомой лексики, изображение мало понятных читателю XXI века реалий русской жизни, множество вопросов вызывает специфика художественного мышления писателя. Без понимания особенностей поэтики гоголевских произведений невозможно приблизиться к постижению авторской мысли, к разгадке авторского замысла. Думается, что на любом этапе знакомства иностранных учащихся с текстами Гоголя снятие лексических трудностей и реальный комментарий могут сопровождаться обращением к тем или иным литературоведческим выкладкам, помогающим сориентироваться в художественном мире писателя.

Нельзя не учитывать, что знакомство с текстом произведения на русском языке (даже в адаптированном варианте) в рамках занятий РКИ бывает, как правило, фрагментарным, особенно, если речь идет о достаточно объемных многочастных произведениях. Таким образом, с одной стороны, восприятие учащимися-инофонами текстов «Ревизора», «Женитьбы» или «Мертвых душ» на языке оригинала неизбежно

«клиповое». С другой стороны, изучение произведения по хрестоматийному образцу (в отрывках и извлечениях) как минимум, дает учащимся возможность познакомиться с языком и стилем, своеобразием авторской манеры повествования. Если к этому добавить сведения об истории создания произведения, о его основных идеях и о том, какими средствами был выражен авторский замысел, представление учащихся о личности и творчестве писателя может быть более целостным.

Оставляя в стороне такие основополагающие элементы поэтики, как сюжетно-композиционная структура, система персонажей, хотелось бы остановиться на роли художественной детали в произведениях Гоголя. Именно использование разнообразных деталей в качестве важнейших структурообразующих элементов гоголевских текстов составляет немалую трудность для читателей-инофонов. Как известно, и сюжеты, и образы у Гоголя отличаются некоторой статичностью, пространственный принцип организации материала преобладает над временным. Не только иностранным учащимся, но и многим читателям-носителям языка нелегко воспринимать тексты без броских сюжетных перипетий или ярко выраженных драматических коллизий. Читая на уроках РКИ прозу и драматические произведения Гоголя, стоит обратить внимание учащихся на то, что погружение автора (и вслед за ним – читателя) в «тину мелочей», подчинено ряду художественных задач. Это прежде всего многоплановое, «энциклопедичное» изображение различных сторон русской жизни, что создается за счет использования различного рода деталей: пейзажных, портретных и особенно – предметно-бытовых. Даже характеры персонажей раскрываются в большей степени через детализированные описания их жилища, одежды, гастрономических предпочтений и т.п. Однако при этом важно отметить, что такие яркие и запоминающиеся детали в «Мертвых душах», как «покойная комната с тараканами» в городской гостинице, поле в имении Ноздрева, состоящее из кочек, или плюшкинское «платье ... совершенно неопределенное», похожее на женский капот, – не просто объект авторской иронии. Подтекст подобных зарисовок, по мысли Е.И. Анненковой, подразумевает, что «то, к чему привыкла сама эта жизнь, что здесь кажется нормой, на самом деле – отступление от нормы, диссонанс». [Анненкова 2011: 19].

Как известно, Гоголь стремился донести до современного ему читателя скрытый в произведениях «смысл внутренний», который, по мысли писателя, «всегда постигается после». Это было реализовано не только посредством использования эпистолярных или драматических форм, таких как «Четыре письма к разным лицам по поводу «Мертвых душ» из книги «Выбранные места из переписки с друзьями» или «Развязка ‘Ревизора’». Не менее значимым «автокомментарием» можно считать и рисунок Гоголя, помещенный на обложке первого и второго прижизненных изданий «Мертвых душ». На рисунке были изображены «домики с колодезным журавлем, бутылки с рюмками, танцующие фигурки, греческие и египетские маски, лиры, сапоги, бочки, лапти, поднос с рыбой, множество черепов в изящных завитках, а венчала всю эту причудливую картину стремительно несущаяся тройка» [Воропаев 1998: 21]. Таким образом, Гоголь дал читателю еще один «ключ» к разгадке замысла поэмы. Как отметил В.А.Воропаев, «символика обложки сложна и имеет множество значений, но даже при первом взгляде на нее очевидна основная мысль автора: поэма должна явить собой *многообразие русской жизни, схваченное в как бы случайных, но на самом деле характерных деталях*» [там же: 21] (курсив мой – Е.Б). Использование такого рода материала как визуального ряда представляется особенно продуктивным в практике работы с художественным текстом на уроках РКИ.

Хотя в гоголевских картинах русского быта и нравов как в прозе, так и в драматургии присутствует ярко выраженное сатирическое начало, важно обратить внимание учащихся на то, что изображение «страхов и ужасов России» было для автора

отнодью не главной творческой задачей. В произведениях Гоголя от читателя не скрыта вера в возможность нравственного преображения павшего человека («мертвой души»), что, по мысли писателя, является главным условием возрождения России.

Таким образом, изучение на уроках РКИ художественного текста позволяет не только совершенствовать навыки практического владения русским языком. Представление об историко-культурном контексте бытования произведения, внимание к характерным чертам его поэтики способствуют формированию культурологических и страноведческих компетенций учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненкова Е.И. Путеводитель по поэме Н.В.Гоголя «Мертвые души». М.: Изд-во МГУ, 2011. 208 с.
2. Ворopaев В.А. Н.В.Гоголь: Жизнь и творчество. М.: Изд-во МГУ, 1998. 128 с.

ABOUT CERTAIN PECULIARITIES OF POETICS OF N.V.GOGOL'S WORKS (to the problem of interpretation of fiction at russian as a foreign language lessons)

Elena V. Baldina

*Department of Russian language for foreign students, Philological faculty,
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
baldinalena@mail.ru*

The article presents attempt to help foreign students understand peculiarities of N.V.Gogol's fiction's mentality. Putting into prominence of fiction's detail in Gogol's works will help to look at the work of fiction as harmonious unity and become one of the "keys" to understand author's intention.

Keywords: poetics, fiction's details, author's intention.

КОНСТИТУИРУЮЩАЯ РОЛЬ АНТИНОМИИ «СОЗИДАНИЕ/РАЗРУШЕНИЕ» В ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТАХ

Балхимбекова П.Ж.

*магистр пед.наук, КазНПУ им.Абая, Алматы, Казахстан
peri_75_@mail.ru*

В работе анализируется репрезентация концептосферы, представленной антиномией «созидание – разрушение» в русскоязычном Интернет-пространстве. Автором анализируются различные типы текстов, в частности, тексты-рассуждения, тексты-комментарии, тексты-цитаты. В результате анализа речевого материала становится возможным сделать вывод о конституирующей роли данной антиномии в текстах, представленных в сети Интернет, и характеризующих ментальную сферу деятельности человека.

Ключевые слова: антиномия, концептосфера, языковое сознание, Интернет-пространство, комментарий, цитата.

Антиномия «созидание–разрушение» представляет, на наш взгляд, одну из важнейших для русского языкового сознания концептосфер. Именно этим фактом объясняется как широкая представленность понятий, отражающих данную концептосферу, в русскоязычном Интернете, так и соотнесенность их с различными типами текстов, представленных в Интернет-пространстве. Как указывает В.И. Карасик, «... культурный концепт – многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [Карасик 2007: 51]. В свою очередь, Ж. Вардзелашвили утверждает, что «концепты конструируют и реконструируют, они (в таком же примерно соотношении, как моно- и полисемичные слова) являются многуровневыми

образованиями, следовательно, при исследовании это образование необходимо выстроить, сконструировать» [Вардзелашвили 2002: 30]. Именно эти характеристики и определяют ту роль, которую играет данная антиномия в Интернет-текстах.

В качестве материала исследования нами было проанализировано 136 текстов разных типов (см. ниже), извлеченных методом сплошной выборки из русскоязычного Интернет-пространства и содержащих данные понятия (взятые в противопоставлении). Необходимо отметить, что в целом количество Интернет-текстов, в которых представлена данная антиномия, превышает 1 млн. Мы избрали в качестве предмета анализа тексты двух тематических групп: а) философские; б) социально-политические, поскольку именно они соотносимы с интересующей нас ментальной сферой человеческой деятельности.

В ходе работы нами было выявлено несколько типов текстов, для которых понятия *разрушение* и *созидание* являются своеобразными центрами, ядром текстовой семантики. Это могут быть тексты, совершенно различные по объему (сравним, например, представленную в Интернете работу Л. Шестова «Разрушение и созидание», представляющую собой развернутый, пространственный текст аналитико-философского характера, сложный композиционно – включающий преамбулу, тезис, антитезис и логический вывод, - с рядом комментариев и цитат, характеризующихся элементарной структурой и небольшим объемом; как правило, они равны одному предложению). На основании проанализированного нами материала становится возможным утверждать, что антиномия *разрушение/созидание*

А) становится своеобразной семантической скрепой, выполняющей функцию формирования единого текстового пространства и актуализирующей сложное единство положительного и отрицательного оценочного начал в семантике текста. Ср., например: *Всем известно, что последняя человеческая цель есть созидание, а разрушение само по себе ужасно и может найти себе условное оправдание лишь как путь к созиданию. Откуда это всем известно? Философы-рационалисты – а где вы встретите философа, который не был бы рационалистом? – думают, что эта абсолютная истина, как и все наши абсолютные истины, получена нами непосредственно от разума...* (Л. Шестов. Разрушение и созидание. http://www.odinblago.ru/razrushenie_i_sozidanie)

Б) предопределяет не только семантическое, но и стилевое единство различных текстов, относящихся к данной группе. Как правило, для комментариев пользователей в сети Интернет нехарактерен книжно-литературный стиль. Однако характер антиномии *созидание/разрушение* и соотносительность самих лексем, представляющих данную антиномию в рамках конкретно-речевых реализаций, с книжным стилем и «высокой» лексикой, создает соответствующую стилистическую палитру высказываний, ср.: *Помните, что в каждый момент мы с Вами делаем выбор. Повышайте осознанность настоящего момента, просто задавая вопрос: «что я сейчас делаю: **созидаю** или **разрушаю?**» и только так нам откроются чудеса настоящего момента!* <http://www.mirpozitiva.ru/topics/topics06.html>

В) является основой для полемического фона (если рассмотреть избранные нами тексты с прагматическими позициями, станет очевидным, что именно антиномия *созидание/разрушение* предопределяет их полемическую основу), ср.: *Как случилось, что раскрытая тайна осталась тайной? И останется навсегда — я утверждаю это с непоколебимой уверенностью. Человеку нужно положительное, т. е. такое, что сейчас годится на потребу. И вовсе не истина! Обман и иллюзия умеют служить людям не хуже, чем истина. А ведь Платон со своим умиранием и приготовлением к смерти не **созидает**, а **разрушает*** (Л. Шестов. Разрушение и созидание. http://www.odinblago.ru/razrushenie_i_sozidanie); *Утверждение о том, что "третьего не дано", притянута за уши. Третье – это созерцание, когда принимаешь всё, а*

"созидание" это или "разрушение" – это субъективная оценка подглядывающего за созерцателем... <http://www.mirpozitiva.ru/topics/topics06.html>

Г) определяет аксиологическую структуру текста, заданную четкой поляризацией позитивного и негативного, и в то же время соотносимую с обеими полюсами шкалы оценок: *Все мы постоянно себя разрушаем и снова воссоздаем, просто некоторые делают это резче других;* <http://itmydream.com/citati/sozidanie>

Д) парадоксализм текстов, содержащих данную антиномию, который основан на аксиологической полярности образующих ее понятий, также можно считать одной из присущих им характеристик, вне зависимости от объема, типа текста, целевых характеристик (цитата – текст аналитического характера – комментарий, и т.п.): *Понимание даже между умными людьми достигается с большим трудом. Легко объединяет людей лишь грабеж, нажива и разрушение, а там, где речь идет о созидании, не обойтись без терпения, которого всегда не хватает.* <http://citaty.info/quote/333139>

Таким образом, выявленная нами конституирующая роль антиномии *разрушение/созидание* реализуется в различных типах текстов, представленных в русскоязычном сегменте сети Интернет. Рассмотренные нами характеристики текстов (парадоксальный характер, стилевое единство, единство аксиологической и семантической структуры) позволяют считать данную антиномию одной из концептуальных для национальной картины мира носителя современного русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вардзелашвили Ж. А. Категория метафоричности в языке // Славистика в Грузии №3, Тбилиси, 2002, с. 30–31.
2. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2007. 480 с.

CONSTITUENT ROLE OF ANTI-NOMY “CREATION/DESTRUCTION” IN THE INTERNET-TEXTS

P.Zh. Balkhimbekova
peri_75@mail.ru

The paper is dedicated to the sphere of concepts represented by antinomy of “creation” and “destruction” in the Russian Internet network. The author analyzed different types of texts, e.g. texts containing authors’ reflection as well as comments, quotations, etc. As a result, the author came to the conclusion about the constitutive role of such antinomy in different texts represented in the Internet (especially for the texts related to the mental sphere of human activity).

Keywords: antinomy, concept, linguistic consciousness, Internet-network, comment, quotation.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА СРЕДСТВ КОММУНИКАТИВНОГО УРОВНЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЗВУЧАЩЕГО ТЕКСТА (на примере роли В. Басова в фильме «Москва слезам не верит»)

Баранова-Ярбро А.И.
соискатель, кафедра русского языка филологического факультета,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
baranovanna@gmail.com

Звучащий текст рассматривается нами с точки зрения функционирования коммуникативных средств в рамках школы семантического анализа коммуникативного уровня русского языка.

Ключевые слова: коммуникативный уровень языка, коммуникативная тактика, эстетическая тема.

Мы рассматриваем функционирование звучащего текста с позиций *школы семантического анализа коммуникативного уровня* русского языка, разработанного М.Г. Безяевой.

Впервые *метод коммуникативного анализа* по отношению к звучащим текстам применила Е.А. Брызгунова, которая исследовала интонационно-звуковые возможности интерпретации художественного произведения [Брызгунова 1984]. Суть данного метода заключается в комплексном анализе интонационных средств, характера синтаксических конструкций, лексико-грамматического состава высказывания, а также стилистических особенностей целого текста.

М.Г. Безяева, продолжая традицию коммуникативного анализа звучащего текста, начатую Е.А. Брызгуновой, выявила в языке особую систему коммуникативного уровня, характеризующуюся своим набором средств и собственной семантикой. В основе данного подхода лежит противопоставление систем номинативного и коммуникативного уровней языка. Если средства первого уровня передают информацию о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, то второго – отражают соотношение позиций говорящего, слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации. В систему значений коммуникативного уровня входят значения целеустановки, реализующих ее конструкций и формирующих данную конструкцию коммуникативных средств. Каждое средство имеет набор инвариантных параметров, который подчинен алгоритму развертывания, заключающемуся в антонимическом раскрытии параметра и розыгрыше по позициям говорящий-слушающий-ситуация [Безяева 2002]. В рамках данного направления мы рассматриваем *текст как «совокупность последовательно вводимых коммуникативных единиц, отражающих определенную логику соотношения позиций говорящего, слушающего и ситуации»* [Безяева 2014: 742].

Мы продемонстрируем работу средств коммуникативного уровня на примере роли В. Басова в фильме «Москва слезам не верит». Герой Басова – Круглов, гость на вечере, устроенном Катей и Людмилой. Рассматриваемая роль эпизодическая, а эпизод представляет собой концентрированное коммуникативное существование актера, который должен на небольшом коммуникативном пространстве создать законченный образ, выразить свою эстетическую установку, тему, воплощенную в определенной коммуникативной тактике.

Эстетическая тема Басова – *несоответствие (контраст) героя воспринимаемым (зрителем, другими персонажами) обстоятельствам, в которых он находится*. Герой изначально не вписывается в компанию молодежи: он старше всех собравшихся на вечере, и у него самая практичная профессия, в то время как на вечере собрались более творческие люди. Для выражения данной темы Басов использует ряд коммуникативных средств.

Так, в сцене знакомства в речи Круглова возникают сдержанная ИК-1 с параметром соответствия норме и официальная ИК-4 с параметром соотношения, которые создают дистанцию, противопоставляя героев друг другу, и придают встрече

4 1

официальный характер (*Пря тно; Ан-тон*).

Во время дальнейшего разговора молодых людей (спор о позициях старшего и младшего поколений) заданная тема продолжает развитие. Целая группа средств противопоставляет героев, отражая конфликт поколений. Это, например, используемая Кругловым модальная реализация ИК-2 с параметром «учти небенефактивные следствия

2 / \ / \

из вводимой мной информации» (*[ш'ас] ле з к о рассуждать*); *мг* со значением

пропуска через систему знаний и представлений и уж с параметром знания некоторых объективных обстоятельств в речи его оппонента (*Уж мы бы не молчали*).²

Остановим, однако, внимание на одной коммуникативной единице, которую использует Басов. После того как его герой представлен всем гостям, он окидывает их взглядом и произносит: *Гм-эх*. Коммуникативное *м* связано с пропуском полученной информации через систему знаний и представлений говорящего, а *гм* несет значение несоответствия позиции говорящего ситуации. То есть герой понимает, в какой компании он оказался и осознает, что ему здесь не место. При помощи данного коммуникативного средства Басов решает сразу несколько задач: отражает позицию героя, квалификуцию им ситуации, и определение своего места в ней.

Роль персонажа Басова в эпизоде и структуре фильма становится ясна из последнего диалога, который происходит между Катей и Кругловым.

Катя: Ну/ через 20 лет вообще всё по-другому будет.

Круглов (тихо): Не так-то уж это и мно го:/ 20 лет.

Катя: Ну/ через 20 лет я уж старушкой буду.

Круглов: Это вы теперь так думаете./ Поверьте мне ./ в 40 лет вам будет каза ться./ что вот теперь/ только и начинается ваша жизнь.

Заключительная реплика Круглова – тема, которая получит свое развитие во второй части фильма. Для нас представляет интерес то, как Басов подает номинативное содержание с коммуникативной точки зрения: он использует низкий фонетический регистр, медленный темп речи; выбирает нейтральную ИК-1 с параметром знания нормы; слабо выраженную ИК-3, ненастойчиво призывающую собеседницу сориентироваться на высказанную позицию; ИК-6 с параметром знания информации, неизвестной собеседнице. Базовыми коммуникативными единицами являются *вот* с параметром введения бенефактивного варианта, соответствующего интересам говорящего и собеседника, а также ИК-6 с параметром знаний, представлений говорящего. При помощи коммуникативных средств прописывается следующий смысл: «Вы думаете, что 20 лет много, но у этого временного отрезка не такая качественная характеристика (*это*), как вы предполагаете (*то*), и я это говорю, потому что знаю объективные обстоятельства жизни (*уж*). Обратите внимание на мою позицию (ИК-3), она соответствует норме (ИК-1)». Таким образом, контрастируя с настоящей ситуацией, герой соответствует будущим обстоятельствам, а точнее, высказанная Кругловым точка зрения соответствует будущей позиции Екатерины и других персонажей фильма.

Итак, в рамках минимального по объему номинативного текста Басову удается решить сразу несколько задач: сформировать образ своего героя, выразив эстетическую тему; прописать его отношения с другими персонажами; а также определить его место в композиции звучащего текста, объединив первую и вторую части фильма. Все названные функции выполняют средства коммуникативного уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня русского языка: Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге. М.: Изд-во МГУ, 2002. 752 с.

2. Безяева М.Г. Коммуникативное поле как единица языка и текста // Тезисы V Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность». Труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. С.848.
3. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 116 с.

THE ROLE OF THE COMMUNICATIVE LEVEL MEANS IN PRODUCING AUDIBLE TEXT

(by the example of the character of V. Basov in “Moscow does not believe in tears”)

A. Baranova-Yarbrough

*Russian language Department, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
baranovanna@gmail.com*

In this article we look at the text from the perspective of the semantics of the communicative level system of the Russian language.

Keywords: the communicative level of the Russian language, the communicative tactics, the aesthetic theme.

РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РУССКОГО ЗВУЧАЩЕГО ТЕКСТА В СВЕТЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Бархударова Е.Л.

*докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дидактической лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
e.barhudarova@rambler.ru*

К числу наиболее важных факторов, определяющих особенности русской ритмики, относятся характеристики русского ударения, наличие в русском языке многосложных ритмических структур, свойства русского слога и слитность русского произношения. Каждый из этих факторов определяет те черты ритмической организации русского звучащего текста, которые должны учитываться в ходе обучения иностранцев русскому произношению.

Ключевые слова: текст, произношение, ритмика, фонетическое слово, синтагма, иностранный акцент.

Особенности русской ритмики определяются действием нескольких факторов. К их числу относятся, во-первых, характеристики русского ударения; во-вторых, наличие в русском языке многосложных ритмических структур; в-третьих, свойства русского слога; в-четвертых, слитность русского произношения. Каждый из этих факторов определяет те черты русской ритмики, которые выделяют ее на иноязычном фоне и обуславливают конкретные трудности, возникающие в ходе обучения иностранцев русскому произношению.

Общеизвестно, что такие характеристики русского ударения, как разноместность и подвижность, создают трудности для всех говорящих по-русски, включая и носителей языка: далеко не все владеющие русским языком как родным правильно ставят ударение в таких словах, как *свекла*, *кухонный*, *позвонишь*, *жалюзи* и ряде других. Что касается носителей иноязычных систем, то для многих из них на трудность, связанную с запоминанием места ударения в конкретных словах, накладывается трудность, обусловленная различиями характеристик ударения в родном и изучаемом языках. Во многих языках ударение является фиксированным (французский, венгерский, чешский)

или выбор места ударения в слове обусловлен достаточно жестко действующими правилами (испанский, польский, греческий).

Положение еще больше осложняется из-за центрированного характера русского ударения. Несмотря на разноместность ударения в русской звучащей речи преобладают модели, в которых ударными являются преимущественно центральные слоги. В ряде исследований, посвященных анализу русской ритмики, было показано, что в любом русском тексте фонетических слов, имеющих ритмическую модель *тáтáтá*, примерно столько же, сколько фонетических слов с моделями *тáтáтá* и *тáтáтá*, вместе взятых. Иными словами, в трехсложных ритмических структурах моделей с ударением в середине примерно в 2 раза больше, чем моделей с ударением на первом или последнем слогах. В многосложных же ритмических структурах, состоящих из четырех и более слогов, ударение достаточно редко падает на первый или последний слоги: при этом, чем больше слогов в ритмической структуре, тем менее вероятен ударный характер крайних слогов. Центрированный характер русского ударения нередко обуславливает гиперкорректные произнесения типа **зо*[p'á]чо в акценте французов: как известно, в их родном языке ударение фиксированное и всегда падает на последний слог.

Не меньшую сложность для иностранцев составляет разнообразие ритмических моделей и большое количество многосложных структур в русском звучащем тексте. Принято считать, что максимальное количество объединенных одним ударением слогов в русском фонетическом слове – девять: *достопримечательностями*. При большем количестве слогов в слове обычно возникает дополнительное (побочное) ударение. Для сравнения в целом ряде языков, например, в китайском, слово может насчитывать не более трех слогов, а основное количество ритмических структур являются односложными или двухсложными.

Как известно, в русском звучащем тексте выделяется шесть основных ритмических структур, состоящих из одного, двух и трех слогов (*та*, *тáта*, *тáтá*, *тáтáтá*, *тáтáтá*, *тáтáтá*): эти структуры имеют около 80% фонетических слов в звучащем тексте. На остальные ритмические структуры приходится примерно 20% фонетических слов. Процентный состав ритмических структур варьируется в зависимости от стилистической направленности текста [Златоустова 1997]. В текстах разговорного стиля многосложных слов меньше, в текстах научного, делового или публицистического стилей – больше.

Чем более информативный характер имеет звучащий текст, тем меньшим оказывается в нем процент основных ритмических моделей фонетических слов и большим процент многосложных ритмических структур. В частности, анализ ритмических характеристик устной публичной речи с телеэкрана показал, что в телевизионных передачах развлекательного характера многосложных ритмических структур около 10 %, тогда как остальные 90% приходятся на односложные, двухсложные и трехсложные фонетические слова. В информативно насыщенных телепередачах доля многосложных ритмических структур гораздо больше: она может достигать 25–30% [Чой 2006]. Очевидно, что при обучении чтению и реферированию текстов научного, делового и публицистического стилей следует уделять серьезное внимание работе над многосложными ритмическими структурами.

Ритмические черты русской звучащей речи, а также ритмические отклонения в иностранном акценте во многом определяются свойствами русского слога. В контексте обучения иностранцев русскому произношению важно отметить, во-первых, слабое примыкание согласного в постпозиции к гласному, а во-вторых, возможность многокомпонентных консонантных сочетаний в русском слоге. Слабое примыкание в сочетании типа *at*, где *a* – любой гласный, *t* – любой согласный, как известно, обуславливает восприятие русской речи как «плавной» на фоне «рубленной ритмики»,

характерной для некоторых языков (вьетнамского, немецкого), где наблюдается сильное примыкание согласного к гласному.

Наличие сочетаний согласных в слоге, в том числе многокомпонентных, – черта звукового строя русского языка, которая прямо не связана с его ритмикой, однако именно этой чертой обусловлены наиболее многочисленные ритмические нарушения в иностранном акценте. Жесткая, не допускающая консонантных сочетаний структура слога в родном языке обуславливает целый ряд отклонений в интерферирующей русской речи китайцев, корейцев, японцев, арабов и многих других иностранных учащихся (подробнее см. [Бархударова 2014]). К числу этих отклонений относятся появление гласных вставок и, наоборот, сильное ослабление гласных, которое носителями русского языка может восприниматься даже как их выпадение. Обе акцентные черты сопряжены с появлением фонологических ошибок, когда, например, слова *совет* и *свет*, *долг* и *долг*, *увеличение* и *увлечение* произносятся в иностранном акценте одинаково.

Гласные вставки появляются в интерферирующей русской речи иностранцев практически в любом консонантном сочетании, а также после большинства согласных в абсолютном конце слова: соответственно, вместо *здание* произносится *здание*, вместо *горд* – *город*, вместо *страна* – *сторона*, вместо *красьте* – *красите*, вместо *сказал* – *сказала*. Ослабление гласных обычно происходит между глухими согласными и после глухих согласных в абсолютном конце слова. В результате в акценте может не быть разницы между словами и словоформами *сутул* и *стул*, *красите* и *красьте*, *бросите* и *бросьте*, *речи* и *речь*.

Ситуация сильно осложняется тем, что в некоторых случаях в русском языке допускается вариативность ритмической модели: слова *смысл*, *мысль*, *верь*, *быстр* и другие подобные могут произноситься как с гласной вставкой перед сонорными согласными, так и без нее. Несомненно, произношение таких слов то в один, то в два слога может играть «провокационную» роль в процессе обучения русской фонетике. Существенно, что появление перед сонорными согласными гласных вставок никак не отражается на письме. В не меньшей степени отклонения в акценте иностранцев «поддерживаются» выпадениями и вставками гласных звуков в русской разговорной речи: ср. нередкие произнесения *в универ[с'т]ете* (*в университете*) *при[ч'ш]усь* (*причешусь*), *в[ъ] произведении* (в произведении).

Наконец, яркой чертой русской звучащей речи является слитность произношения в фонетическом слове и синтагме. Особенно важно, что односложные предлоги, союзы и частицы образуют одно фонетическое слово как с последующим, так и с предшествующим знаменательными словами: *по дороге* [пъдарог'ъ]. В некоторых иноязычных системах, например, в английской, испанской, фиксируются сходные явления. В то же время в целом ряде систем слитность произношения отсутствует. Так, для носителей корейского, китайского языков пробел на письме означает новое слово, которое всегда оформляется отдельно от соседних слов. Надо сказать, что в интерферирующей речи иностранцев нередко наблюдается оформление каждого слова, включая служебные, как отдельной синтагмы – обычно с сильным понижением голоса на такой синтагме.

Таким образом, каждый из перечисленных факторов, определяющих особенности ритмической организации русского звучащего текста, коррелирует с конкретными отклонениями в иностранном акценте и должен учитываться в процессе обучения иностранцев русской звучащей речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л. Закономерности строения слога в родном языке как фактор появления иностранного акцента // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2014. № 4. С. 57–74.

2. Златоустова Л.В. Фонетическая специфика спонтанной речи // Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Потапов В.В., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика: Учеб. пособие. М., 1997. С. 339–348.
3. Чой Сун Ми. Слоговая структура русских словоформ «в зеркале» корейского языка. Дис. ... кандидата филол. наук. М., 2006. 236 с.

RHYTMICAL ORGANIZATION OF RUSSIAN TEXT IN THE LIGHT OF TEACHING PRONUNCIATION

E.L.Barkhudarova

Department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
e.barhudarova@rambler.ru

Characteristics of Russian stress, large amount of syllables in Russian word, peculiarities of Russian syllable structure and unity in Russian pronunciation are important factors, which define rhythmic of Russian text. All of them are subject to be taken in consideration when teaching Russian pronunciation to foreigners.

Keywords: text, pronunciation, rhythmic, syntagma, foreign accent.

МЕДИАТЕКСТ КАК ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НОВАЦИЙ (на примере фразеологических неологизмов) ¹

Баско Н.В.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
ninabasko@mail.ru

В докладе рассматриваются возможности использования медиатекста для анализа языковых изменений (на примере фразеологических неологизмов). Изучение динамики развития языка важно для иностранных студентов-филологов.

Ключевые слова: медиатекст, СМИ, фразеологизм, заимствование, неологизм.

Все языковые изменения получают отражение, прежде всего в языке современных СМИ. Именно массмедиа, благодаря широкой доступности информационных каналов радио и телевидения, газет и журналов являются главным источником информации для российского населения и проводником всего нового, что появляется на периферии языка, в общелитературный язык. Однако СМИ не только фиксируют языковые факты, но в свою очередь оказывают сильное воздействие на национальный язык. Повторяемость в массмедийном пространстве обеспечивает быстрое освоение массмедийной культуры населением, прежде всего молодёжью, и стремительность вхождения в речь современных носителей языка, а затем в общелитературный язык речевых новообразований [Миронов 2006: 40]. Иначе говоря, массмедиа формируют «речевую моду» и популяризируют её среди носителей языка. «Речевая мода» проявляется, например, в смешении коммуникативных стилей, в повышенной экспрессивности речи и ориентации языка на «устность», в активном использовании жаргонных и грубо-просторечных слов и выражений в нехарактерных для них дискурсах. Анализируя медиатекст, отчетливо видишь, как живая, спонтанная речь всё смелее конкурирует с языковой нормой. В этом отражается стремление россиян

¹ Публикация подготовлена при поддержке РГНФ в рамках проекта № 14-04-00439 «Фразеологизмы в современных российских СМИ (лексикографическое описание)».

(особенно городской молодежи) следовать, по выражению академика В.Г. Костомарова, «языковому вкусу эпохи» [Костомаров 1999], в основе которого лежит стремление к свободе выражения, к обновлению культурно-речевых образов.

Известно, что важнейшей задачей обучения иностранных учащихся русскому языку является формирование коммуникативной компетенции, (наряду с языковой и культурной). В этой связи медиатекст можно рассматривать как один из важнейших источников для изучения функционирования русского языка на современном этапе развития. Обращение к медиатексту при обучении русскому языку иностранцев оказывается особенно эффективным ещё и потому, что для медийных текстов характерно жанровое многообразие: медийный текст может представлять собой официальное информационное сообщение и комментарий эксперта, интервью и дискуссию, рецензию и объявление рекламного характера.

Использование медиатекста в учебном процессе открывает большие возможности для наблюдения над языковыми изменениями, проходящими в режиме онлайн: над устаревающими языковыми единицами и над языковыми новациями, в частности, фразеологическими неологизмами.

Каждый преподаватель РКИ знает, что фразеология – это наиболее сложная в семантическом отношении группа языковых единиц для иностранных учащихся: идиоматичность значения фразеологических оборотов, их «скрытый» смысл представляет большие трудности для иностранцев [Баско 2015: 7]. В то же время фразеология языка является обязательной частью лексического и культурного минимума, который необходим иностранцам для адекватной коммуникации на русском языке. Это обстоятельство требует особого подхода к изучению фразеологии, тем более что, согласно статистическим данным, количество фразеологических оборотов в материалах современных российских СМИ заметно выросло.

Наблюдения над большим массивом медийных текстов свидетельствует о значительном увеличении числа новых фразеологических единиц, как заимствованного, так и исконно русского происхождения, что свидетельствует о расширении фразеологического корпуса русского языка.

В материалах российских СМИ регулярно встречаются такие фразеологические заимствования из английского языка, как *голубые фишки*, *голубые каски*, *гражданин мира*, *зелёные береты*, *дорожная карта*, *хромая утка*, *золотой парашют* и другие. Это связано с тем, что в конце XX века мировое сообщество вступило в эпоху глобализации, что усилило влияние английского языка на другие национальные языки. Семантический анализ фразеологических заимствований показывает, что они объективно необходимы для номинации предметов и понятий, новых для современной российской действительности. Обозначая новые реалии и понятия, появившиеся в российском обществе на рубеже столетий в связи с проведением общественно-политических и экономических реформ, заимствованные фразеологические обороты помогают ликвидировать «семантические пробелы» в русском языке.

Основным способом освоения русским языком заимствованных фразеологических оборотов является фразеологическое калькирование – процесс, при котором устойчивое словосочетание (фразеологическая калька) возникает в результате пословного перевода иноязычного фразеологизма: *citizen of the world* – гражданин мира; *blue chip* – голубая фишка; *brain drain* – утечка мозгов; *golden parachute* – золотой парашют; *lame duck* – хромая утка.

Первоначально заимствованные фразеологизмы функционируют в русском языке лишь в терминологической сфере и остаются понятными специалистам в конкретной области экономики, политики, науки, искусства. По мере роста употребительности заимствований в научно-популярных статьях, в радио- и телепередачах, касающихся

актуальных социальных и политических проблем, расширяется сфера их функционирования: фразеологизмы терминологического характера проникают в общелитературный русский язык и становятся общеизвестными, понятными рядовым носителям русского языка. Посредником в этом языковом процессе оказываются российские средства массовой информации. Освоение заимствованных фразеологизмов русским языком свидетельствует также о формировании на рубеже XX–XXI веков интернационального фразеологического фонда [Баско 2010: 14].

Значительный интерес для лингвистов и студентов-филологов представляют фразеологические неологизмы исконно русского происхождения. К числу активно используемых в медийных текстах новых фразеологизмов исконно русского происхождения можно отнести следующие: *бежать впереди паровоза* = «опережать естественный ход событий», *белый и пушистый* = «идеальный по своим качествам, лишённый недостатков», *в одном флаконе* = «одновременно», *в сухом остатке* = «в итоге, в окончательном результате», *в (полном) шоколаде* = «в состоянии полного материального благополучия и успеха», *вызывать аллергию* = «раздражать кого-либо, порождать неприятие кого-либо или чего-либо», *держаться на коротком поводке* = «строго контролировать кого-либо или что-либо, лишая возможности действовать самостоятельно», *зачищать/зачистить поляну* = «устранять конкурентов», *перекрывать/перекрывать кислород* = «лишать кого-либо возможности действовать; препятствовать какой-либо деятельности», *разбор полётов* = «анализ сложившейся ситуации, причин неудачи с последующими выводами» и др. Большинство фразеологических неологизмов получили «официальную» регистрацию в словарях совсем недавно, хотя уже более десяти лет активно употребляются в речи нашими современниками, встречаются в материалах СМИ, то есть отражают особенности речи рядовых носителей русского языка.

Говоря о значении фразеологических неологизмов, образованных на русской почве, следует отметить то общее, что их объединяет: метафорические образы, положенные в основу их семантики, прозрачны и понятны, они не вызывают вопросов у носителей русского языка и у иностранных учащихся. Это объясняется наличием в их структуре слов-компонентов, называющих реалии сегодняшнего дня, современной жизни. Большое количество фразеологических неологизмов в современной русской речи свидетельствует о важной тенденции в развитии русского языка на современном этапе – активной неологизации на исконно русской почве – образованию единиц с помощью национальных языковых средств.

В заключение можно сделать следующий вывод. Поскольку языковые изменения с наибольшей полнотой находят отражение в современных медиатекстах, роль медиатекста как источника обогащения лексико-фразеологического словаря учащихся-иностранцев и как основы для изучения динамики развития русского языка заметно возрастает. Обучение иностранных учащихся русскому языку на основе медиатекста может проводиться в рамках учебных курсов по современному русскому языку, по истории русского языка, а также в рамках спецкурсов и семинаров, посвященных языку средств массовой информации, фразеологии русского языка, языковым новациям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баско Н.В. Новые фразеологизмы в русской речи (на материале современных СМИ) // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / Ред. кол.: Л.П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2010. Вып. 6. С. 12–19.
2. Баско Н.В. Русские фразеологизмы в ситуациях: Учебное пособие по русской фразеологии и развитию речи. 2-е изд., переработанное М.: Русский язык, Курсы, 2015. 160 с.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Златоуст, 1999. 280 с.

4. Миронов В.В. Глобальное коммуникационное пространство и кризис культуры // Вопросы философии, 2006, № 2, с.27–43.

MEDIA TEXT AS A BASE FOR EXPLORING THE LINGUISTIC INNOVATION (on the example of phraseological neologisms)

Nina V. Basko

*Department of Russian language for foreign students of humanitarian faculties,
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
ninabasko@mail.ru*

In this article the possibility of using media text for the analysis of language evolution (on the example of phraseological neologisms) are analyzed. The study of the dynamics of language development is important for foreign students in philology.

Keywords: media text, mass media, idiom, adoption, neologism

ОТГЛАГОЛЬНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Бастракова Е.А.

*Магистрант, кафедра дидактической лингвистики и теории обучения русскому языку
как иностранному, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
24lenka07@mail.ru*

Важной частью любого научного текста, в том числе текстов, изучаемых на практических занятиях по языку специальности, являются конструкции с отглагольными существительными, обозначающими действие и процесс. Являясь средством когезии и обладая способностью образовывать свернутые пропозиции, они выполняют в таких текстах целый ряд функций. Отглагольные существительные образуют неизосемические конструкции, что обуславливает трудность их восприятия инофонами. Изучению конструкций с отглагольными существительными при обучении языку специальности должно уделяться особое внимание, поскольку владение данным грамматическим материалом свидетельствует о высоком уровне профессиональной компетенции учащегося. Статья предназначена для преподавателей русского языка как иностранного, а также для студентов-филологов.

Ключевые слова: отглагольные существительные, информационная плотность текста, свернутые пропозиции, актантная структура, глагольная валентность, именная валентность, неизосемическая конструкция, когезия, контекст.

В системе потребностей иностранных учащихся филологического факультета обучение языку специальности занимает особое место, поскольку владение данным материалом обеспечивает учебно-научное и научное общение, способствует получению специальности на русском языке, повышает уровень коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

Одной из существенных черт учебно-научных и научных текстов всех дисциплин без исключения является их высокая информационная плотность, которая достигается, в частности, использованием конструкций с отглагольными существительными. Характерными чертами таких текстов являются точность и краткость формулировок, отсутствие двусмысленности, использование терминов и другое.

Обучение пониманию и продуцированию конструкций с отглагольными существительными, обозначающими действие и процесс, является одной из важнейших задач в преподавании языка специальности. Данный класс имен представляет особую

трудность для иностранцев, поскольку они являются неизосемическими, а в тексте образуют неизосемические конструкции. Изосемичность (от греч. *isos* – ‘равный’, ‘подобный’, *sema* – ‘знак’)/ неизосемичность слов отражает соответствие/ несоответствие частеречной принадлежности слова его категориальному значению. Понятие изосемии в теоретический синтаксис было введено Г. А. Золотовой в работе «Коммуникативные аспекты русского синтаксиса» [Золотова 1982] и активно используется в преподавании русского языка как иностранного.

Двойственная природа отглагольных существительных состоит в том, что они сочетают в себе признаки глагола и имени существительного. Они наследуют лексическое значение и актантную структуру глагола (*анализировать статью* – *анализ статьи*, заполнена объектная валентность), однако обладают категориями, присущими имени (род, число, падеж). При этом актантная структура сохраняется на семантическом уровне, а ее синтаксическое представление имеет определенную специфику. В частности, при замене глагола существительным изменяется формальное устройство предложения. В преподавании русского языка как иностранного такого типа структурам уделяется особое внимание, поскольку субъект и объект при глаголе и при девербативе выражаются разными способами: (*Кто?*) *изучает* (*Что?*) и *изучение* (*Чего?*) (*Кем?*); (*Кто?*) *интересуется* (*Чем?*) – *интерес* (*Кого?*) (*К чему?*); (*Кто?*) *уважает* (*Кого?*) – *уважение* (*Кого?*) (*К кому?*).

Иностранные учащиеся должны не только понимать конструкции с отглагольными существительными, но и продуцировать их, то есть употреблять их в речи (устной и письменной). Кроме грамматического аспекта при изучении данного материала следует учитывать словообразовательный и стилистический аспекты. Существительные могут образовываться от глаголов с помощью разных суффиксов (*стройка, строительство, изучение, развитие, решение* и др.), а также с помощью нулевой суффиксации (*анализ*). Конструкции с отглагольными существительными принято считать маркерами научного стиля, однако особую стилистическую нагрузку в ряде случаев они могут приобретать в художественных текстах.

Отдельно на занятиях должно освещаться функционирование отглагольных существительных в составе двух типов описательных предикатов. При введении описательных предикатов происходит «экспликация смысловых отношений и передвижение имени предикативного признака из позиции сказуемого в позицию дополнения или подлежащего» [Всеволодова 2000: 430]. Описательные предикаты являются языковой универсалией, однако в каждом языке имеют специфические особенности, что обуславливает необходимость изучения данного языкового материала на занятиях по обучению языку специальности.

Отметим, что некоторые отглагольные существительные вводятся на начальном этапе изучения языка (*чтение, говорение, бег, работа, изменение* и др.), однако тексты сложной структуры с большой информационной плотностью и значительным количеством существительных со значением действия и процесса, а также описательные предикаты должны изучаться на продвинутом этапе обучения.

Одной из основных причин употребления отглагольных имен действия в научных и учебно-научных текстах является их способность образовывать свернутые пропозиции, они заменяют придаточные предложения, что позволяет воздержаться от громоздких конструкций: свернутая пропозиция позволяет избежать некоторых подробностей, устранить информацию, которая либо понятна и говорящему, и его собеседнику, либо легко домысливается.

Более того, девербативы обладают большим потенциалом с точки зрения прагматики, поскольку являются «удобным средством редукции пропозициональной структуры» [Пчелинцева 2011: 222]. Они используются как средство когезии — чтобы

обеспечить связность и в то же время избежать повторов.

Под обучением языку специальности в данной статье понимается не только обучение пониманию и продуцированию научных и учебно-научных текстов, но и понимание художественных текстов как основного предмета изучения студентов-филологов (лингвистов и литературоведов). Рассмотрим ряд особенностей функционирования отглагольных имен в художественной литературе.

Характерной особенностью употребления отглагольных имен в любом тексте является потенциальная возможность не-заполнения субъектной или объектной валентности (обязательной в случае употребления производящего глагола). Так, в «Евгении Онегине» А.С. Пушкина читаем: *Не дай мне бог сойтись на бале/ Иль при разьезде на крыльце/ С семинаристом в желтой шале/ Иль с академиком в чепце* (т.е. когда все разьезжались).

Следствием этого, безусловно, можно считать расширение зоны многозначности. Так, предложение *Кирила Петрович был чрезвычайно доволен этим посещением* (А.С. Пушкин) может быть понято тремя способами: а) Кирила Петрович был доволен, что он кого-то посетил; б) Кирила Петрович был доволен тем, что кто-то посетил его; в) Кирила Петрович был доволен тем, что кто-то посетил кого-то. При этом выбор одного из трех вариантов обычно определяется контекстом.

Отметим, что отглагольные существительные могут выполнять экспрессивную функцию, и эти случаи на практических занятиях по языку специальности необходимо рассматривать отдельно. Автор может использовать имена для создания комического эффекта и при характеристике персонажа, тем самым пародируя канцелярский стиль или подчеркивая невысокий уровень интеллекта персонажа: *Муза ему долго не давалась, а когда далась, то поэт удивился от того, что у него с ней получилось. Во всяком случае, по прочтении продукции ему стало ясно, что не может быть и речи о гонораре* (М.М. Зощенко). – *Но ведь я же в порядке неимения жилплощади, – прошептал молодой человек. – Граждане! (Ильф, Петров); Равным образом воспрещается выколотие глаза, откушение носа... отнятие головы* (М.Е. Салтыков-Щедрин).

В ряде поэтических текстов отглагольные имена обладают особой экспрессивностью и несут множество дополнительных смыслов, в том числе говорят об особой концентрации эмоций и чувств, интенсивности описываемого явления: *Когда в мрачнейшей из столиц// Рукою твердой, но усталой // На чистой белизне страниц // Я отречение писала...* (А.А. Ахматова).

Стоит отметить, что статус отглагольных имен в разных языках различен: вопрос, являются ли они глагольными формами или их необходимо рассматривать в качестве самостоятельных существительных, не всегда может быть решен однозначно. Так, в польском языке они сохраняют категорию вида, а также категорию возвратности, что обуславливает их большую близость к глаголу, чем в русском языке. В романо-германских языках deverбативы обнаруживают большее сходство с соответствующими существительными в русском. Поэтому изучение данной темы на занятиях должно происходить с учетом родного языка учащихся.

Конструкции с отглагольными именами в учебно-научных и научных текстах необычайно частотны, что делает их изучение на занятиях по языку специальности необходимым. Более того, их употребление в речи иностранных учащихся говорит о высоком развитии языковой личности, о высокой степени отвлеченности текста и об осознанной обработке, которой была подвергнута информация, ее интеллектуальном осмыслении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М.: Изд-во Московского университета, 2000.

2. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
3. Пчелинцева Е.А. Семантика и прагматика транспозиции // *Język poza granicami języka. Semantyka a pragmatyka: Spór o pierwszeństwo*. Т. I. Aspekty lingwistyczno-semiotyczne. – Olsztyn, 2011. S. 221–229.

VERBAL NOUNS IN COURSE OF PROFESSIONAL LANGUAGE

E.A. Bastrakova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

24lenka07@mail.ru

Constructions with verbal nouns with the meaning of action or process are a significant part of any academic writing. Being a mean of cohesion and having the capacity of forming the minimized propositions, they regularly operate in such texts. Verbal nouns form non-isosemic structures, and this determines the difficulty for the learners. A special attention should be given to these constructions at the course of professional language acquisition, because the possession of this grammatical material evidences the high degree of professional language competence of the learners.

The article is devoted to the teachers of Russian as a second language and also to the students of philological departments.

Keywords: verbal nouns, information density of the text, minimized propositions, actantial structure, verbal valency, noun valency, non-isosemic structure, cohesion, context.

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ-БИЛИНГВАМ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баятрян Э.А.

канд.пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,

АГПУ им. Х. Абовяна, Ереван, Республика Армения

evelinabayatryan@gmail.com

В статье рассмотрены основные требования к преподаванию лингвистических дисциплин студентам-билингвам в национальном вузе, отмечена необходимость активного и широкого использования информационно-коммуникационных технологий в обучении.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, студент-билингв, лингвистические дисциплины, самообразование.

Современный процесс преподавания лингвистических дисциплин студентам-билингвам в национальном вузе характеризуется направленностью на развитие когнитивных способностей и умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся, процессами интенсивной информатизации.

При современной системе иноязычного образования обучение лингвистическим дисциплинам строится на основе обязательного «выхода» в область лингвокультурного образования, сопоставительной типологии языков, реализации компетентностного, личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного подходов, антропологической парадигмы исследований.

Данные факторы диктуют определенные требования к преподаванию лингвистических дисциплин студентам-билингвам как процессу не только получения лингвистических знаний, но и овладению стратегиями активного практического использования полученных знаний в межкультурном общении в соответствии с лингвистической концепцией Совета Европы. Необходимо переосмысление сущности предметов лингвистического цикла в сторону усиления их прагматической значимости.

Немаловажным фактом при преподавании лингвистических дисциплин студентам-билингвам должно стать справедливое утверждение о том, что билингвам проще выучить третий и четвертый язык, быстрее дистанцироваться от языка, усвоить разницу между формой и смыслом слова.

Соответственно возрастает необходимость развития у студентов умений самообразования, самопроверки, самоорганизации, самостоятельности и т.д., т.е. рефлексии. Данная тема в последние годы активно обсуждается в педагогической и методической литературе в основном со знаком "плюс", но еще имеется много нерешенных вопросов: как выработать умение соотносить усвоенный учебный материал с содержанием собственного опыта? как контролировать и корректировать свою познавательную деятельность на основе рефлексии? как правильно организовать работу, чтобы рефлексия, возникшая как форма учебной активности каждого студента в сфере учебной деятельности, обратилась в те качества индивида, которые характеризуют его как личность? Поэтому важно «практиковаться в решении аналитических и рефлексивных задач, которые помогают прогнозировать ход учебно-воспитательного процесса, оценивать собственную деятельность и деятельность обучаемых, приучают к необходимости ставить перед собой вопросы и искать ответы. Коммуникация человека с самим собой – одна из составляющих мышления, а именно рефлексивного мышления» [Гац 2007: 50].

С этой точки зрения неопределима роль современных информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании, помогающих ориентироваться во всемирном коммуникативном информационном пространстве, способствующих формированию ценностного отношения к знаниям и реализации современных подходов в обучении, повышению мотивации. Информатизация лингвистического образования полностью отражает ориентацию современного общества на «обучение на протяжении всей жизни», мобильность, инициативность, конкурентноспособность и профессиональную, коммуникативную компетенцию будущего лингвиста, его субъективную потребность «учиться знать», «учиться быть», «учиться делать», «учиться жить вместе», акцентируя внимание на реализации интерактивных методов обучения, активизации самостоятельной, рефлексивной, познавательной и творческой учебной деятельности. При такой организации обучения развивается не только лингвистическая компетентность, но и информационная. Мы имеем в виду не только умение пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, для нас важнее научить студента находить информацию, анализировать ее, работать в Интернете с аутентичными материалами, гипертекстом, использовать полученные знания в будущей профессиональной деятельности. Так, при изучении лингвистических дисциплин обращение к современным лингвистическим текстовым корпусам с присущей им дифференциацией по стилевой принадлежности, тематике и т.д. и обеспеченности соответствующей поисковой системой позволяет быстро проанализировать языковые факты на примере современных источников и текстов (что немаловажно, так как позволяет приблизить учебный процесс к реальной действительности), а на практических занятиях, используя возможности лингвистического корпуса, получать необходимые сведения для решения лингвистических задач. Благодаря современным текстам, представленным в лингвистическом корпусе, учебная грамматика как бы «приближается» к современности.

Необходимо *системное, последовательное, органичное, творческое* использование современных технических средств на каждом занятии. Соответственно изменяются и функции преподавателя: он является одновременно источником знаний, руководителем, организатором, партнером, исследователем, приобщая студентов к новым формам работы на занятиях, прививая интерес к работе с различными

источниками информации и обучая ориентироваться в безбрежном потоке информации. При такой организации обучения студенты и лучше усваивают материал, и наглядно представляют, как использовать информационно-коммуникационные технологии на уроках русского языка в школе, применяя современные подходы и методы.

Потенциал предметов лингвистического цикла велик. Мы уверены, что использование дидактических возможностей современных информационно-коммуникационных технологий повысит эффективность преподавания и информационную грамотность студентов-билингвов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гац И.Ю. Методика русского языка в задачах и упражнениях. М., 2007. 287с.

TEACHING OF LINGUISTIC DISCIPLINES TO BILINGUAL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATIZATION OF LINGUAL EDUCATION

Evelina Bayatyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia

evelinabayatyan@gmail.com

In the paper the main requirements for teaching of linguistic disciplines to bilingual students in national universities are considered. The necessity of active and widespread use of information and communication technologies in teaching is mentioned.

Keywords: information and communication technologies, bilingual student, linguistic disciplines, self-education

РАБОТА НАД РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКОЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

Белицкая М.А.

аспирант, кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Ленинские горы, Москва, Россия

soubi_loveless@mail.ru

Народная сказка занимает важное место в национальной языковой картине мира любого народа, из чего следует, в частности, то, что тексты сказок целесообразно использовать в практике преподавания иностранного языка. В обучении русскому языку как родному и как иностранному сказка помогает развивать лингвострановедческую и коммуникативную компетенции, расширять словарный запас, сказки могут стать материалом для работы над грамматикой, словообразованием, а также создают дополнительную мотивацию к изучению русского языка и культуры.

Ключевые слова: русская народная сказка, детская речь, преподавание русского языка как иностранного, национальная языковая картина мира, когнитивные единицы.

Сказки – неотъемлемая часть национальной языковой картины мира (НЯКМ) любого народа, художественное переосмысление языческой мифологии, активно используемое в различных методиках и учебных пособиях. Мир сказки – вымышленный мир, являющийся некой проекцией существующей реальности, что подтверждают многочисленные примеры концептуализации (наделения единичных элементов культурно значимым смыслом) компонентов сказок: имен персонажей (Баба Яга, Иван-дурак), устойчивых формул (в тридевятом царстве), фреймов («структур данных для представления стереотипных ситуаций» [Кубрякова 1997: 187] типа ПОБЕДА НАД АНТАГОНИСТОМ) и пр. Сказки аккумулируют древние представления о мире и мораль, опираются на общекультурные

архетипы, т. е. «классы психических содержаний, события которых не имеют своего источника в отдельном индивиде» (см. [Зеленский 2000]), например, фрейм СПАСЕНИЕ ЦАРЕВНЫ в сказках «Марья Моревна», «Морской царь и Василиса Прекрасная» и др. Построение сказки (зачин, завязка, развитие действия, кульминация, финал, концовка) отражает типичную для человеческого мышления структуру устного и письменного рассказа и может быть использовано при составлении заданий соответствующего типа.

У ребенка и иностранного учащегося инвариантная часть русской НЯКМ еще не сформирована (или сформирована лишь частично), и чтение русских народных сказок способствует развитию лингвострановедческой компетенции, навыков словообразования, пополнению лексического запаса, формирует систему ценностей, принятую в культуре, развивает познавательные и речевые способности. Отраженные в сказках элементы русской НЯКМ часто характерны для детской речи. Говоря об особенностях сказки и ее потенциальных реализациях в речи ребенка, мы разделяем характерные для фольклора и, в частности, для сказки, элементы на две группы.

I. Особенности речи и композиции:

(1) логика изложения;

По Т.В. Шмелевой (см. [Шмелева 1994]), построение нормального с точки зрения коммуникации текста основано на последовательном вводе предложений разного типа: бытийного, характеризационного, отождествляющего, реляционного. По такому принципу строится композиция сказки, на него же ориентируются при создании рассказа дети и иностранные учащиеся, а также взрослые носители языка (если для этого нет препятствий или особой коммуникативной цели говорящего).

(2) тавтологические и синонимические повторы (традиционная трехкратность каждого значимого действия, конструкции *море-окиян, заплакал-запечатлился* и т. д.);

(3) междометия (как характерная особенность речи героев), оценочная лексика (*царь поганый, добрый молодец*), модальные частицы, повтор союзов (например, союза *да*).

II. Когнитивные единицы (компоненты сказок, воспроизводимые в устной речи, в текстах других жанров, например, в СМИ):

(1) онимы (*царь Горох, Иван-дурак, Василиса Премудрая*);

(2) топонимы (*тридесятое царство, тридесятое государство*);

(3) фреймы (*махнула Василиса левой рукой – вышло озеро...*);

(4) устойчивые сказочные формулы (*Жили-были..., Скоро сказка сказывается, да нескоро дело делается*) и др.

По материалам эксперимента в детской аудитории (сочиненные детьми 3–7 лет сказки) видно, что вышеперечисленные особенности находят отражение в детской речи. Так, фрейм ЭКЗОТИЧЕСКИЕ СУЩЕСТВА встречается в такой сказке: *Повадилась к царю Выславу в сад летать жар-птица; на ней перья золотые, а глаза восточному хрусталу подобны. В детской речи в ходе эксперимента: Далеко-далеко, где всегда лето, есть море, называется оно Красное. Живут там морские жители и осьминожки.*

В обучении русскому языку как родному сказка играет важную роль для формирования языковой личности ребенка, а на занятиях по преподаванию русского языка как иностранного работа над сказкой помогает сформировать у учащихся билингвальную языковую личность (языковую личность, владеющую родным и изучаемым языками совершенно одинаково и способную с их помощью осуществлять успешную коммуникацию в необходимых условиях общения). Чтение русских народных сказок на занятиях помогает решить ряд следующих задач:

1) пополнение словарного запаса (многие слова, употребляющиеся в сказках, встречаются в современном русском языке – для стилизации, языковой игры в обыденной речи и СМИ: *Так что, когда частную фирму из села вытеснят, на этом*

месте, скорее всего, появится новая «муниципальная» Баба Яга, уже с другим владельцем [Комсомольская правда, 2011.03.04];

2) развитие лингвострановедческой компетенции, совершенствование навыков владения культурным кодом на изучаемом языке (многие элементы сказочного мира стали для современной культуры концептами, эталонами («сущностями, измеряющими свойства и качества предметов, явлений, объектов» [Маслова 2001: 43]), что важно учитывать при обучении русскому языку как иностранному);

3) развитие грамматической компетенции на материале народных русских сказок (изучение словообразования, овладение синтаксическими структурами и т. п.);

4) развитие речевых навыков; так, на начальном этапе обучения русскому языку работа над сказкой предполагает подготовку домашнего задания в виде рассказа учащимися своей национальной сказки в сопоставлении с прочитанной дома русской;

5) развитие навыка спонтанной речи (например, при обсуждении прочитанного дома текста или рассказанных в аудитории самими учащимися своих народных сказок);

6) совершенствование навыков письма (на разных этапах обучения студентам могут предлагаться письменные задания, связанные с придумыванием и воспроизведением сказки или ее элементов, например, задание написать собственную сказку);

7) создание дополнительной мотивации.

Сказка является самобытным, ярким художественным текстом с интересным сюжетом, наполненным также культурно значимыми для НЯКМ русскими когнемами. В связи с этим особенно актуальной является проблема отбора сказок для чтения на занятии: сказка не может быть жестокой или нарушать этические и эстетические нормы, она должна быть адекватной уровню владения учащимися русским языком и проч.

В настоящее время тексты русских народных сказок с комментарием входят в большинство учебных пособий по преподаванию русского языка как иностранного. Среди них – учебник О.М. Барсуковой-Сергеевой «Читая сказки...», в котором тема «Именное склонение» рассматривается на материале сказок «Волшебное кольцо», «Аленький цветочек», «Царевна-лягушка» и др., краткие прилагательные изучаются с иллюстрациями из сказки «Каши из топора» (пропуски в тексте предлагается заполнить краткой формой, «воссоздаваемой» по образцу) и т.п. Существуют и специализированные пособия для работы исключительно с материалом сказок. Таким является учебник для студентов среднего и продвинутого этапов обучения «Синяя звезда» Н.С Новиковой и О.М. Щербаковой, в котором собраны сказки русских и зарубежных авторов (Ш. Перро, С. Михалкова, рассказ А. Чехова «Орден» и др.). Работа над сказкой начинается с текста для чтения, далее следуют задания на повторение уже изученной грамматики, лексики, а также на понимание текста. Такие учебники направлены на совершенствование владения изучаемым языком и включают в себя всестороннюю работу над богатым материалом сказок.

Работа над народной сказкой является важным компонентом обучения русскому языку как родному и как иностранному, предоставляя преподавателю обширный лингвистический и лингвокультурологический материал, позволяющий изучать глубинную основу НЯКМ русских и создающий дополнительную мотивацию к изучению русского языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки... М., 2009.
2. Зеленский В.В. Словарь аналитической психологии. М., 2000.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1997.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
5. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Синяя звезда. М., 2007.

6. Шапошников В. Администрация района расторгает договор с Бабой Ягой // Комсомольская правда, 2011.03.04.
7. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис // Текст лекций из курса «Современный русский язык». Красноярск, 1994.

WORK ON A RUSSIAN FOLK TALE IN TEACHING RUSSIAN AS NATIVE AND FOREIGN

M. A. Belitskaya

Department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
soubi_loveless@mail.ru

A folk tale is an important part of national linguistic world-view that's why it is advisable to use folk tale texts in educational process. In Russian as a native or as a foreign language teaching working on the folk tales helps to develop linguocultural and communicative competences and to enlarge a vocabulary, to become a material for grammatical and words building work. It also creates an additional motivation for studying Russian language and Russian culture.

Keywords: Russian folk tale, children's speech, Russian as a foreign language teaching, national linguistic world-view, cognitive units.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ТЕКСТА В КУРСЕ «РУССКИЙ СИНТАКСИС» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Д.Б. Березний

аспирант, кафедра русского языка, МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия
dmitriy-berezniy@yandex.ru

В статье предлагается методика сопоставительного анализа русского и французского текста на занятиях по русскому синтаксису для студентов-филологов, изучающих французский язык в качестве иностранного, обсуждаются типы трансформаций, которые подлежат выявлению, и демонстрируется, как извлечённые из практического анализа знания можно использовать для формирования теоретических представлений о специфике русского синтаксиса и о роли синтаксиса как организующего центра грамматики.

Ключевые слова: грамматика, синтаксис, сопоставительный анализ, русский язык, французский язык.

Необходимость сопоставительного изучения языков не только в исторической перспективе, но и на синхронном уровне сегодня стала вполне очевидной, что отмечают многие исследователи. По мнению М.В. Всеволодовой: «Сформировавшаяся в процессе более чем полувекового активного преподавания РКИ в стране общения на русском языке функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка <...> заставила нас выйти на уровень фундаментальных исследований, в том числе, и в плане сопоставления русского и других языков во всей амплитуде языковых явлений» [Всеволодова 2011, с.74]. Определяя стратегии преподавания синтаксиса в вузе, М.Ю. Сидорова утверждает, что «первым важным компонентом <...> является сопоставительный» [Сидорова 2015, с.60].

Сравнивая родной язык с иностранными, лингвист получает возможность взглянуть на него под новым углом зрения, обнаружить в нём те смыслы, явления, категории, которые до сих пор не обращали на себя внимания (например, как в безартиклёвых языках передаётся значение определённости/ неопределённости субъекта и др.).

Изменение профессиональных стандартов в России вынуждает пересматривать содержание образовательных программ. Очевидно, что в этой связи преподавание русского языка подвергается соответствующим корректировкам [Сидорова, 2015].

Безусловно, современные вузовские программы по курсу «Синтаксис» должны это учитывать. Именно в синтаксисе как организующем центре грамматики лучше всего прослеживаются особенности разных языков. Британский лингвист Ричард Хадсон констатировал, что «in the field of language teaching, the most widely applied theory of syntax is probably Systemic Functional Grammar (SFG)» [Hudson 1994, с.30].

Возвращаясь к вопросу о сопоставительном изучении языков, стоит отметить, что большинство работ по сопоставительному синтаксису строится на анализе русского и английского материала. Работы по сопоставительному синтаксису русского и французского языков немногочисленны и не находят применения в практике преподавания русского синтаксиса.

В работе предлагается методика сопоставительного анализа французского текста и его перевода на занятиях со студентами русского отделения и студентами отделения зарубежной филологии, изучающими французский язык как основной иностранный. Значение предлагаемой методики обусловлено тем, что будущие специалисты по французскому языку, будучи основательно подготовленными в отношении теории изучаемого иностранного языка, часто вслепую, не имея столь же основательных знаний по теории родного языка, переводят письменные тексты и устную речь, не задумываясь о том, почему предпочтение отдаётся тому, а не другому слову, конструкции и т.д. Однако в большинстве случаев этот «интуитивный» выбор имеет под собой вполне явные причины.

Материалом для задания послужил текст статьи под заголовком «Mondialisation» («Глобализация»), взятый в бесплатном он-лайн энциклопедическом словаре *Larousse* [<http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mondialisation/184358>].

При сопоставлении анализируются следующие синтаксические особенности:

1) опущение отдельных лексических единиц французского текста в его русском переводе в случаях, когда их семантика полностью покрывается другими единицами в тексте (ср. *qui doit permettre d'ouvrir les marchés à tous et de favoriser le développement économique* - что должно способствовать доступности рынков для всех и развитию экономики);

2) добавление элементов, перевод слова словосочетанием (ср. *L'essentiel de la production* - Основная масса продукции) – в данном случае добавляется слово с ослабленной семантикой;

3) мена синтаксической конструкции (*qui disposent de matières premières* - располагающие природными ресурсами) – замена придаточного причастным оборотом;

4) контекстный выбор определённых русских лексических единиц из возможных словарных эквивалентов (*se définit* – обозначает; *révolution* - качественный скачок; *des produits plus élaborés* - более технологичные товары) – этот выбор может быть связан с требованиями синтаксической конструкции или с предпочтением одного из значений полисемичного слова;

5) замена конструкции с выраженным субъектом на конструкцию с невыраженным субъектом (*Aucune partie du monde ne peut ignorer cette nouvelle donne* - Сегодня ни в одном уголке мира нельзя игнорировать этот процесс).

Стоит также отметить, что некоторые элементы текста оригинала (см. *révolution* – одновременно (2) перевод слова словосочетанием и (4) контекстный выбор определённых русских лексических единиц из возможных словарных эквивалентов) подвергаются сразу нескольким трансформациям.

Безусловно, это далеко не все особенности сопоставляемых текстов. Предполагается, что в процессе работы над текстом-оригиналом и текстом-переводом обучающиеся должны ответить на вопросы «Чем обусловлен запрет на употребление слова X для перевода в синтаксической конструкции Y?», «Чем объясняется замена синтаксической конструкции X текста-оригинала синтаксической конструкцией Y в тексте перевода?» и др. и осознать, что обнаруженные несовпадения текстов обусловлены грамматикой сопоставляемых языков, а не «вольностью» переводчика.

Как видно, перечисленные трансформации, которые могут быть обязательными и/или факультативными, приводят к изменению частеречного состава текста. Для обобщения обнаруженных изменений предлагаем сведения о частеречном составе оригинального французского текста и его русского перевода соответственно:

Часть речи		Количество слов
Déterminant: article défini	Детерминанты артикле определенный	19
indéfini	неопределенный	7
partitif	партитивный	1
Nom	Существительное	70
Pronom	Местоимение	10
Adjectif	Прилагательное	26
Verbe	Глагол	24
Adverbe	Наречие	4
Conjonction	Союз	13
Préposition	Предлог	47
Particule	Частица	4
		225

Часть речи	Количество слов
Существительное	69
Прилагательное	41
Местоимения-существительные	4
Глагол (включая причастия и деепричастия)	16
Наречие	5
Предикатив	1
Компаратив	1
Союз	13
Предлог	16
Частица	2
	168

Предлагаемая методика сопоставительного анализа русского и иноязычного текста наглядно демонстрирует и позволяет обучающимся убедиться, что синтаксис действительно является организующим центром грамматики, объединяющим усилия всех уровней языковой системы для построения текста. Включение подобного анализа в курс «Русский синтаксис» является одним из шагов к реализации задачи, поставленной перед грамматикой Г.А. Золотовой «Грамматика такого типа, извлекающая лингвистическую информацию из совокупности текстов и выявляющая закономерности выражения смыслов в текстах различного общественного назначения, закономерности

организации и функционирования текстов, – такая грамматика может послужить и развитию языковой компетенции членов общества» [Золотова 1998: 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В. Язык: лингвистические универсалии и языковая специфика // Грамматика разноструктурных языков: сборник науч. статей к юбилею проф. В.Ю.Копрова. Воронеж, 2011.
2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.
3. Сидорова М.Ю. Русский синтаксис для студентов отделения «Зарубежная филология» // Известия Южного федерального университета, Филологические науки. 2015. № 1. С. 58–76.
4. Hudson Richard. A spectator's guide to syntactic theories // University College London. Links & Letters, 1, 1994, p 25–50.
5. Mondialisation. Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne // <http://www.larousse.fr/encyclopedia/divers/mondialisation/184358>

COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND FRENCH TEXT IN THE COURSE "RUSSIAN SYNTAX" FOR STUDENTS OF PHILOLOGY

D.B. Berezny

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

dmitriy-berezny@yandex.ru

The article is dedicated to the comparative analysis method of Russian and French texts which was conducted on Russian Syntax seminars for students learning French as a foreign language. The article discusses different types of transformations and demonstrates how the ideas occurring during text analyses can be used for understanding the peculiarities of Russian Syntax and its role as the leading center of the grammar.

Keywords: grammar, syntax, comparative analysis, Russian language, French language.

МЕДИАТЕКСТ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ И МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Богомолов А.Н.

докт.пед. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

anbogomolov@gmail.com

В статье дается общая характеристика медиатекстов, а также представлена структура методической модели обучения восприятию и пониманию инофонами среднего и продвинутого этапов обучения аутентичных текстов.

Ключевые слова: медиалингвистика, медиатекст, методика преподавания русского языка как иностранного.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным распространением и активным функционированием средств массовой информации (СМИ) как источника обмена информацией, повышением роли СМИ в социальной и речевой деятельности носителей языка. Это сделало СМИ одним из важнейших факторов и в то же время формой существования социально-речевой среды, средством отражения и формой существования социально-культурной действительности, одновременно активно воздействующей на нее специфической сферой общения.

Газетный, телевизионный и сетевой материал формируют корпус медиатекстов, которые сегодня становятся объектом исследования лингвистов, журналистов, культурологов, психологов, лингводидактов и представителей других областей знания.

Медиа́текст выделяется исследователями как особая разновидность текстов, обладающая специфическими характеристиками и составляющая специальную область изучения: «медиа́логию» [Солганик 2005:15] или «медиа́лингвистику» [Добросклонская 2000]». Значительный вклад в изучение концепта «медиа́текст» и развитие теории медиа́текста внесли такие исследователи, как Т.Г. Добросклонская, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, В.В. Прозоров, И.В. Рогозина, Г.Я. Солганик, Н.В. Чичерина и другие.

Мы придерживаемся трактовки термина «медиа́текст», предлагаемой Я.Н. Засурским, который рассматривает этот термин в контексте многообразия и разноплановости современных процессов массовой коммуникации и определяет его как «новый коммуникационный продукт» [Засурский 2005:15], особенность которого заключается в том, что он может быть включен в разные медийные структуры вербального, визуального, звучащего, мультимедийного планов, а также в разные медийные обстоятельства: газеты и журналы, радио и телевидение, Интернет, мобильную связь и т.п. Медиа́текст обладает отличительными характеристиками, которые, на наш взгляд, наиболее полно описаны Н.В. Чичериной [Чичерина 2008:12]. К ним исследователь относит многомерность и многоплановость, языковое наполнение, динамический характер, социально-регулятивную природу медиа́текстов. Особую значимость для данной статьи имеют такие характеристики, как многоплановость и социально-регулятивная природа медиа́текстов. Под многоплановостью современных медиа́текстов, вслед за Я.Н. Засурским, мы понимаем медиа́текст как текст, который «существует в нескольких ипостасях, в нескольких сферах: и в бумажном виде, и в звучащем, и в визуальном» [Засурский 2005: 3]. В условиях более объемной, разноплановой и многослойной коммуникации медиа́текст приобретает качества нового коммуникационного продукта и предстает как «мультитекст» [Прозоров 2004: 111] во всем многообразии жанров, форматов, структурных компонентов. Отличительная характеристика медиа́текста, связанная с его социально-релятивной природой определяется тем, что в современном информационном обществе медиа́текст используется в качестве «уникального средства интерпретации и репрезентации реальности, а, следовательно, и формирования у индивида картины мира, дает возможность масс-медиа влиять на сложные социальные процессы, происходящие как в отдаленно взятом обществе, так и в мире в целом, и тем самым предопределять видение мира реципиентом» [Рогозина 2003: 121]. Именно такой взгляд на понимание термина «медиа́текст» и его социально-релятивную функцию полностью согласуется с нашим пониманием аутентичных материалов СМИ (газетной, телевизионной и сетевой продукции), которые являются прекрасным источником культуроведческой информации при обучении инофонов среднего и продвинутого этапов обучения русскому языку и культуре. Медиа́текст в широком понимании этого термина рассматривается нами как образец (модель) национально-культурной специфики речевого общения, как фрагмент национальной культуры, дающий достаточно полное представление о социально-культурных процессах, которые происходят в современном российском обществе, помогающий адекватному восприятию учащимися иноязычной действительности, а также предлагающий российскую интерпретацию явлениям и событиям в других этносоциокультурных группах.

Такое понимание медиа́текстов делает возможным наполнить лингвокультурологический аспект преподавания РКИ на среднем и продвинутом этапах обучения работой с современными медиа́текстами (печатная, телевизионная и Интернет-продукция), а целями обучения РКИ считать ознакомление с языком современных российских СМИ и формирование навыков и умений восприятия и понимания аутентичных текстов массовой информации различных жанров и типов.

Для полноценной реализации лингвокультурологического аспекта нами была разработана *методическая модель* обучения навыкам адекватного восприятия и понимания аутентичных медиатекстов разных жанров и типов российских СМИ, подробно описанная в нашем диссертационном исследовании. Данная методическая модель легла в основе сетевого мультимедийного учебника «В эфире Россия», комплекта учебных материалов «Новости из России» (печатных учебников «Новости из России» и «News from Russia»), методических сценариев работы с видео- и Интернет-материалами. «Ядро» модели представляют три группы компонентов, присутствующих в сетевых и печатных обучающих средствах, размещенных в сетевом учебно-методическом комплексе «Русский язык и культура дистанционно» (<http://dist-learn.ru>): компонент по семантизации культурного фона, компонент по семантизации активной лексики, компонент по рецепции. Эти компоненты отвечают за формирование соответствующих компетенций (социокультурной, языковой и коммуникативной).

В публикациях прежних лет было дано описание структуры и содержания *методической модели* обучения навыкам адекватного восприятия и понимания аутентичных медиатекстов на примере печатных учебников «Взаимопонимание» и «Новости из России» [Богомолов: 1998, 2002, 20013]. В данной статье мы ограничимся указанием ключевых компонентов этой методической модели.

Данная методическая модель состоит из трех компонентов: компонента по семантизации культурного фона, компонента по семантизации активной лексики и компонента по рецепции.

1. *Компонент по семантизации культурного фона* включает в себя различные типы лингвокультурологического комментария к текстам массовой информации, включенным в обучающие ресурсы, под которым понимается описание культурологической информации, которая заключена в содержательной стороне текстов и толковании фоновой информации, которую можно извлечь из реляционных единиц языка данного текста. К лингвокультурологическому комментарию содержательной стороны текстов мы относим прагматичный, проективный и “прецедентный” типы комментария.

2. *Компонент по семантизации активной лексики.* Семантизация осуществляется при помощи активного «словарика» темы и через систему предкоммуникативных заданий, имеющих семантизирующий характер вводящей безэквивалентной и фоновой лексики.

3. *Компонент по рецепции* отвечает за формирование у иностранных реципиентов навыков максимально адекватного восприятия и понимания аутентичных материалов СМИ и включает в себя три части: а) требования к отбору аутентичных материалов СМИ (печатная, телевизионная и Интернет-продукция); б) последовательность введения аутентичных материалов; в) типы заданий, направленных на формирование навыков восприятия и понимания аутентичных материалов.

Организация работы с аутентичными медиатекстами разного жанра и типа, представленных в указанных обучающих печатных, телевизионных и сетевых ресурсах, предполагает решение двух групп *методических задач*:

I. Создание системы заданий, направленных на формирование у иностранных учащихся навыков в рецептивных видах речевой деятельности (максимально адекватного восприятия и понимания печатных и телевизионных материалов.)

II. Создание системы учебно-коммуникативных заданий, направленных на развитие навыков в продуктивных видах речевой деятельности и формирование навыков самостоятельной работы с аутентичными медиатекстами, навыков совместной работы над поставленной задачей. Для того чтобы она была успешной, обучаемые должны освоить ряд алгоритмов, приемов, методов совместного принятия решений, выработки общей стратегии действий и решения возникающих проблем, поиска их решений, которые могут использовать в дальнейшем в ходе сетевых дискуссий, работы над

учебным телекоммуникационным проектом и т.п.).

Решение этих двух групп методических задач помогает инофонам среднего и продвинутого этапов обучения сформировать социокультурную компетенцию при работе с аутентичными медиатекстами и как результат – создать социокультурную картину современной России на занятиях по РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов А.Н. Аутентичные материалы программ российского ТВ на занятиях по РКИ: из опыта работы // Мир русского слова. 2002. № 3. С.71-76.
2. Богомолов А.Н. Социокультурная картина России на занятиях по РКИ: опыт реализации традиционной и дистанционной форм обучения // Пространство языка – пространство культуры. Материалы региональной научно-практической конференции 24.05.2013. Сб. тезисов. М.: МарХИ., 2013. С.94-97.
3. Богомолов А.Н. Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный / А.Н. Богомолов. Изд. 5-е изм. и доп. М.: Русский язык. Курсы.2012.
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). М.: Флинта: Наука, 2008.
5. Засурский Я. Н. Медиатекст в контексте конвергенции // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика.2005. № 2. С. 3-6.
6. Прозоров В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. 2004:111
7. Рогозина И. В. Медиа-картина мира: конитивно-семиотический аспект: монография /И. В. Рогозина. М.: АлтГТУ, 2003.
8. Солганик Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» // Вестник Московского ун-та. Серия 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 7-15.
9. Чичерина Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.

THE MEDIA TEXT IN TERMS OF CULTURAL LINGUISTICS: DEFINITION OF CONCEPTS AND THE USAGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Andrey N. Bogomolov

*Department of Russian language for foreign students, Philological faculty,
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
anbogomolov@gmail.com*

The article considers the concepts of media text, medialinguistics and describes the basic elements of the learning model of perception and understanding authentic media material.

Keywords: media text, medialinguistics, teaching methods of learning Russian as a Foreign Language, authentic media material.

УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС «УРОКИ РУССКОГО»: ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ

Боженкова Н.А.

*докт. филол.наук, профессор кафедры общего и русского языкознания,
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
rkbozhenkova@mail.ru*

Боженкова Р.К.

*докт. филол.наук, профессор кафедры русского языка,
МГТУ им. Н.Э.Баумана, Москва, Россия
natalyach@mail.ru*

Описывается учебный комплекс по РКИ для студентов нефилологических вузов, выстроенный на базе современных интегративных исследований в сфере гуманитарных наук и нацеленный на формирование творческой поликультурной личности студента в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная и лингвокультурная компетенции, система концептов, личностный лингвокультурный смысл, структурная универсальность комплекса

Учебный комплекс «Уроки русского» [Боженкова 2013]¹, адресован иностранным студентам гуманитарных вузов (*социологам, журналистам, политологам, философам, экономистам* и др.), владеющим русским языком в объеме Первого сертификационного уровня – ТРКИ-1(В1),² и нацелен на реализацию *интегративных* подходов в обучении, совмещающих решение профессионально-прагматических задач с лингвокультурологически мотивированными педагогическими тактиками, учитывающими такой базовый композит речевой деятельности, как *язык – культура – личность*. Именно поэтому лингводидактическая и методическая организация комплекса, презентация всего лексико-грамматического и культурологического материала в учебнике ориентированы на *органическую связь языкового ряда с культурологическим* и направлены, с одной стороны, на *систематизацию и обобщение* ранее приобретенных инофонами *лингвистических знаний*; с другой стороны, на *формирование*, наряду с *профессионально-коммуникативной компетенцией, компетенции лингвокультурной*, активную *отработку речевых навыков* в сочетании с *совершенствованием культурологических умений* и стирание грани между учебным и *естественным* общением.

Как показывает опыт, такая методологическая стратегия на завершающем этапе пролонгированного обучения РКИ позволяет приобщить иностранцев через различные каналы общения к продуктивной социокультурной деятельности на русском языке с учетом их *личностных особенностей* и помогает им глубже постичь культуру страны изучаемого языка, так как в результате сводится к *формированию* у инофонов *личностного лингвокультурного смысла усваиваемого содержания* [Боженкова 2013:1-10], к *адекватной оценке компонентов межкультурного общения и дальнейшему самостоятельному продвижению в освоении русского языка*. При данном подходе язык выступает *инструментом деятельности творческой личности*, способной создавать различного вида речевой (*ценностно-смысловой*) продукт.

В предлагаемом комплексе обучение выстраивается с опорой на *систему концептов* как некую сложившуюся *совокупность национально своеобразного, транслируемого средствами языка* [Прохоров 2009:159].³ В этой связи отобранный культурологический материал в рамках триады *язык – культура – личность* сводится к выделению таких «составляющих», как: *человек – нация – менталитет – народность – государство – цивилизация – наука – прогресс – знание – образование*. В свою очередь, каждый из этих концептов уже в рамках конкретной темы рассматривается *не только с позиций национально своеобразного, но и с позиций национально ценного* и получает *новое смысловое наполнение (расширение)*, которое обеспечивается названием самого учебника, заглавиями тем, эпиграфами к ним и другими *содержательно-смысловыми*

¹ Комплекс издан в 2013 г. (см. выходные данные в списке литературы:1, 2) и состоит из учебника для студентов, книги для преподавателя и CD-приложения. В 2014г. вышло его 2-е издание.

² Помимо того, учебный комплекс может быть эффективно использован в иноязычной аудитории *технического профиля* с уровнем подготовки, соответствующим ТРКИ-2 (В2).

³ *Концепт* в качестве культурологической единицы обучения довольно уверенно вошел в методический обиход (в том числе и в практику РКИ).

моментами (афоризмами, высказываниями известных личностей, ключевыми словами, логическими цепочками и др.). В совокупности они составляют своего рода «лингвокультурологическое поле» [Воробьев 1997:60] учебника. Расширение словарного запаса студента происходит прежде всего посредством постепенного погружения в семантическую составляющую – раскрытия основного смысла данных концептов и сопровождающих их ассоциативных и коннотативных значений. Тематический же регистр и разнообразие корпуса текстов в учебнике определяются основными аспектами содержания иноязычного образования и объединяются идеей взаимосвязи человека (суть творческой, саморазвивающейся личности), культуры, общества в контексте русской национальной специфики как неотъемлемой части общемировой парадигмы ценностей.

Реализация выбранной стратегии осуществляется в учебном комплексе по модели «форма → смысл → форма», сущность которой заключается в следующем: каждая морфологическая категория связана с ее функционированием в составе синтаксических единиц при выражении того или иного смысла в речи. Тем самым охватываются все уровни языка, обеспечивая «многослойность» как учебного материала, так и комплекса в целом и подчеркивая богатейшие ресурсы русского языка, возможности его изучения и дальнейшего успешного использования во всех сферах общения.

К числу наиболее важных характеристик лингвометодической базы учебного комплекса следует отнести:

- Направленность системы заданий на стимулирование когнитивно-творческой деятельности студентов, в связи с чем, с одной стороны, новый языковой и культурологический материал вводится через актуализацию фоновых знаний, полученных в различных научных сферах, через аналитические наблюдения с последующим теоретическим осмыслением и обобщением; с другой же – немалая часть заданий/установок дается в тренинговой форме (без номинирования отдельных теоретических позиций), в таких случаях «лингвокультурные впечатления» накапливаются и в последующем служат основой для умозаключений и выводов.

- «Пронизанность» материала книги для студента упражнениями на взаимозаменяемость/синонимичность лексических и фразеологических единиц, словообразовательных и речевых моделей, опирающуюся на вариативность языка существования. При этом систематизация лингвистических знаний органично сочетается с возможностью изучения мира реального языка через смысловую дифференциацию языковых единиц в зависимости от контекста, через лексико-стилистическую семантизацию и установление парадигматических, синтагматических, деривационных и синтаксических связей и др.

- Преемственность и последовательность в развитии всех видов речевой деятельности, актуализирующихся в формировании фонетико-интенциональных умений, в освоении современных требований русской речевой, деловой и риторической культуры, в овладении реферативным письмом на основе изученных речевых моделей и др.

- Модульный характер обучения, обеспеченный «самодостаточностью», логической и грамматической завершенностью каждой темы. Каждый модуль посвящен рассмотрению отдельных гуманитарных и естественнонаучных проблем, что дает возможность пользоваться учебником студентам разных специальностей. Вместе с тем структурная универсальность учебника в целом, внутренняя содержательно-тематическая и концептуально-смысловая взаимосвязь модулей позволяют преподавателю определять объем учебного материала, выбирать педагогические варианты обучения в зависимости от часов, уровня подготовленности аудитории, методических целей и др.

Учебник завершается научной конференцией, важнейшей задачей которой является выявление степени освоения иностранными студентами речевых тактик

межкультурного (научного) взаимодействия как показателя уровня сформированности профессионально-коммуникативной и лингвокультурной компетенций и их *личностного роста* в условиях полифункционального общения.

Во второй книге комплекса – *методических материалах для преподавателя* – предлагаются многообразные приёмы и методы обучения, предусматриваются варианты их совмещения, описываются все этапы учебного занятия. При этом особое внимание уделяется *организации активного продуцирования речи* с учетом возможных *проблемных речевых ситуаций*, что обеспечивает необходимый *коммуникативный опыт*, способствует лучшему *пониманию национальных/индивидуальных поведенческих стереотипов* и, в конечном счете, вырабатывает у иностранных учащихся *умение адекватно оценивать лингвострановедческие реалии, осознанно преодолевать межкультурные барьеры посредством русского языка*.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Боженкова Р.К. Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 328 с.
- 2.Боженкова Р.К. Уроки русского: Методические материалы для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 164 с.
- 3.Боженкова Р.К. Лингвокультурологическая интерпретация процесса понимания текста [Электронный ресурс]. *Гуманитарный вестник*, 2013, вып. 2 (4). Режим доступа: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/38.html>
- 4.Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331с.
- 5.Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 176 с.

EDUCATIONAL COMPLEX "LESSONS OF RUSSIAN": THE FORMATION OF BASIC EDUCATIONAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF FOREIGNERS' PROFESSIONAL TRAINING

N. Bozhenkova

*General and Russian Linguistics Department, Pushkin SRLI, Moscow, Russia
rkbozhenkova@mail.ru*

R. Bozhenkova

*Russian Language Department, Bauman MSTU, Moscow, Russia
natalyach@mail.ru*

Describes educational complex for students of non-philological universities studying Russian as a foreign language. The complex is based on modern integrative studies in the Humanities and is aimed at building a multicultural creative personality of a student during the training.

Keywords: professional communication and linguistic-cultural competence, a system of concepts, personal linguistic-cultural sense, the structural versatility of a complex.

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ (элементарный и базовый уровни)

Большакова Н.Г.

*канд.пед.наук, профессор кафедры русского языка № 2 факультета русского языка и
общеобразовательных дисциплин РУДН, Москва, Россия
bolshakova-n@inbox.ru*

Автор на основе практического использования пособия «Учимся читать по-русски самостоятельно в классе и дома» предлагает возможный вариант обучения студентов-иностранцев самостоятельному чтению.

Ключевые слова: текст, система текстов, самостоятельная работа, самостоятельное чтение, организация обучения, контроль, самоконтроль.

Эффективная организация обучения студентов самостоятельной работе – важный аспект преподавания РКИ, поскольку она занимает значительную часть студенческого времени. Учитывая, что время, отведенное для занятий по русскому языку, сокращается, стало очевидно, что обучение самостоятельной работе и в том числе самостоятельному чтению – одно из доминирующих условий успешного овладения РКИ.

В пособии «Учимся читать по-русски самостоятельно в классе и дома» [Большакова, Усачева 2015] авторы предлагают начинать обучение студентов самостоятельному чтению после проведения вводного фонетико-грамматического курса на материале специально составленных, структурированных учебных текстов с соответствующими заданиями и упражнениями. Авторы реализуют современный подход к обучению самостоятельной работе как к специфическому виду учебной деятельности, которая определяется формулой «научить учиться неродному языку».

Тексты и задания составлены в соответствии с учебными планами (начального и базового уровней), отвечающими методическим принципам: от легкого – к трудному, от известного – к неизвестному. Последовательность прохождения лексико-грамматического материала в системе текстов, соответствуя учебному плану, помогает лучшему усвоению лексики, грамматики и облегчает понимание читаемого при самостоятельном чтении.

Тексты пособия снабжены предтекстовыми заданиями, снимающими трудности понимания читаемого. и послетекстовыми заданиями, контролирующими точность понимания прочитанного. Ключи к заданиям помогают учащимся реализовать принцип самоконтроля и стимулируют читать дальше. К пособию прилагается словарь с переводом на английский язык, позволяющий экономить время при чтении.

При разработке стратегии и организации обучения самостоятельному чтению авторы опирались на методику преподавания РКИ, направленную на использование эффективных приемов обучения самостоятельной работе. В частности, учитывались исследования по теории умственных действий, предполагающей обучение студентов последовательности определенных действий для получения желаемого результата.

При создании пособия авторами также учитывались рекомендации современных психологов и методистов, постулирующих необходимость при обучении языку принимать во внимание особенности деятельности механизмов памяти, мышления, речевого и зрительного аппаратов, а также способности обучаемых и их опыт изучения языков.

Практика показала, что систематическое обучение самостоятельному чтению развивает языковую догадку, стимулирует желание студентов читать и способствует интенсификации учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова Н.Г., Усачёва Г.А. Учимся читать по-русски самостоятельно в классе и дома. М.: Изд-во РУДН, 2015. 142 с.

SPECIFIC FEATURES OF THE SYSTEM OF TEXTS IN TEACHING READING WITHOUT ASSISTANCE TO FOREIGN STUDENTS

N.G. Bolshakova

*Russian language Department № 2, faculty of Russian language and General educational disciplines, peoples' friendship University, Moscow, Russia
bolshakova-n@inbox.ru*

On the basis of a practical use of the educational supply “We learn to read in Russian in class and at home without assistance” the author offers a possible way of teaching unsupervised reading to foreign students.

Keywords: text, system of texts, unsupervised work, unsupervised reading, organization of education, control, self-control.

ТЕКСТ КАК СРЕДА И КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА: ОПЫТ РАБОТЫ НАД УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМ КОМПЛЕКСОМ ПО РКИ ДЛЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КАНАДСКИХ СТУДЕНТОВ (уровень А1)

Бондаренко М.А.

*канд. наук, преподаватель русского языка, факультет наук и искусств,
языковой центр, Монреальский университет Монреаль, Канада
maria.bondarenko@umontreal.ca*

В докладе предлагается к обсуждению понимание текста как *коммуникативной среды обучающего процесса* и как *обучающего инструмента* в их диалектическом взаимодействии. Дидактический потенциал такого понимания, раскрывающийся в рамках коммуникативно-проектного подхода, иллюстрируется на примере работы над учебно-методическим комплексом по РКИ для франкоязычных канадских студентов.

Ключевые слова: текст, метатекст, мета-диалог, рамочная коммуникативная среда обучающего процесса, коммуникативный подход, методика проектов, учебно-методический комплекс по РКИ.

С позиций коммуникативного подхода и методики проектов текст одновременно является и *коммуникативной средой*, и *методологическим инструментом* обучающего процесса на всех его этапах. Под текстом понимается любая форма речевой деятельности, вписанная в определенную коммуникативную ситуацию, характеризующуюся определенными социо-культурным профилем и прагматическими установками участников. С этой точки зрения, сам урок, в рамках которого ведется обучающий диалог, представляет собой коммуникативную ситуацию, реализующуюся в серии текстов с доминирующей установкой на код (метакоммуникативная функция). Именно этот мета-диалог представляет собой первичную и естественную рамочную коммуникативную среду, в которую вписаны многочисленные тексты разной природы, используемые как учебные элементы. Особенности мета-диалога определяются его социо-культурным контекстом (языковая среда, административно-педагогические параметры курса, профиль студентов, наличие языка-посредника и т.д.). Ситуация усложняется тем, что граница между текстами рамочного мета-диалога и учебными текстами подвижна. Коммуникативно-проектный подход стремится использовать в качестве педагогического ресурса саму рамочную коммуникативную среду наряду с включёнными в неё учебными текстами. В настоящем докладе, я хотела бы поделиться двумя примерами такой работы, опираясь на опыт создания учебно-методического комплекса по РКИ, предпринятого в Монреальском университете.

1. *Текст как инструмент работы над учебной программой.* При составлении учебной программы основными задачами являются отбор языкового материала и его наиболее эффективная комбинация в соответствии с задачами курса. В качестве отправного пункта работы над программой для уровня А.1.1, применяя текстовый подход, до того как приступить к самому отбору, мы составили *текст*, который наши студенты должны *свободно* понимать и *творчески* воспроизводить по окончании обучающего модуля. Содержание этого текста определяется рамочной метатекстовой средой, включающей 1) административно-педагогические параметры университетского курса РКИ в Монреальской университете (36-42 аудиторных часов с обязательной

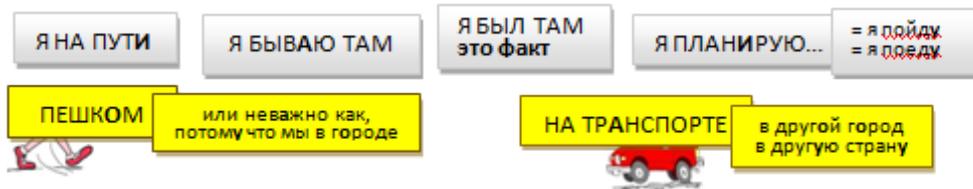
финальной аттестацией без обязательства продолжать на следующем уровне); 2) коммуникативные потребности и профиль студентов (не филологи, не русисты, чей интерес к языку мотивирован обширной эрудицией в области руссиеведения, изучающие РЯ в отрыве от бытовой языковой среды и не имеющие прямой целью обучение и жизнь в России).

В результате, наша программа уровня А.1.1. обнаруживает существенные расхождения с программами коллег из России, работающими в рамочной ситуации с отличными социо-культурными параметрами. Например, в наш ориентировочный текст войдут фразы *Я учусь в Монреальском университете. Я изучаю европейскую политику. Я люблю русскую классическую музыку.* Соответственно, осуществляя выбор лингвистического материала, мы отдадим предпочтение методике комбинированных падежных моделей (Adj + Nom), когда падежная форма существительного предлагается одновременно (или практически одновременно) с соответствующей ей формой прилагательного. Так, комбинированные модели предложного и винительного падежей (исключая специфику одушевленных существительных) входят в обязательный материал уровня А.1.1 в нашей его интерпретации в отличие от того, что предлагает большинство российских учебников. За этим решением стоит не только ориентация на потребность студентов, но и теоретический выбор в пользу коммуникативной грамматики речи, согласно которой парадигмы являются результатом интеллектуальной работы по аналитическому абстрагированию от реальной речи. На уровне же речевых текстов падежные формы прилагательного и существительного сосуществуют в виде целостной когнитивной единицы, которую память говорящего предоставляет в готовом виде [Гаспаров 1996]. Обучающий метод, ориентированный на текст, ставит задачей создать в памяти студентов – на самой ранней стадии обучения – «линейные» визуально-звуковые комбинированные падежные паттерны, подкрепленные мини-тестами-образцами, предлагающимися на запоминание.

Построение курса на основе ориентировочного текста влияет и на выбор методов закрепления и контроля. *Метод проектов* состоит в постановке практических задач, для решения которых студент императивно должен применять знания по русскому языку или добывать эти знания, используя аутентичный языковой материал. Сквозным проектом на уровне А.1.1. является сочинение *Моя история по-русски* (одна из шести аттестационных работ курса). Работа над проектом длится в течение всего курса, текст дополняется и усложняется по мере знакомства с новыми языковыми средствами, стимулируя усвоение последних.

2. *Мини-текст как инструмент обучения: метод «семантических этикеток» при изучении глаголов движения.* Одним из основных элементов рамочного мета-диалога является объяснение нового материала. Если рассматривать рамочный диалог как живую коммуникативную практику, включённую в обучающий процесс (то объяснение) как ее элемент, должно быть поставлено на службу этого процесса. Коммуникативный подход предполагает минимальное обращение к теоретическому анализу, удаляющему от реальной языковой практики. В этом контексте мы предлагаем метод «семантических этикеток» («семантических ингредиентов», или парафраз) в качестве объяснения семантики базовых глаголов движения. Метод этикеток отодвигает на второй план (не устраняя полностью) объяснение через оппозицию «однонаправленности vs. разнонаправленности» и опирается на факт, что многочисленные аспектные значения глаголов движения раскрываются только в конкретных речевых ситуациях. Метод состоит в наблюдении за поведением того или иного глагола движения в конкретных минитекстах, а затем в формулировке его значения с использованием альтернативных языковых средств, уже известных студенту. Таким образом, студент получает надежный инструмент самоконтроля при выборе нужного глагола движения, а в случае сомнений – альтернативное средство выражения того же

смысла. Метод этикеток более надежен, чем семантический анализа по абстрактному и не всегда логически удовлетворительному критерию «однаправленность-многонаправленность». Кроме того, метод этикеток позволяет студенту производить проверочный анализ полностью на русском языке, оставаясь в модусе «общение», расширяя словарь и повторяя усвоенную грамматику. Набор предлагаемых «этикеток» следующий:



Я иду в театр. = 1) Я НА ПУТИ в театр. 2) Пешком; *Я еду в университет.* = 1) Я НА ПУТИ в университет. 2) На транспорте; *Я ходил в театр.* = 1) Я БЫЛ в театре. 2) Неважно пешком или на транспорте, потому что мы в городе (внутри города); *Я уже ездил в Россию.* = 1) Я уже БЫЛ в России; 2) на транспорте, потому что другая страна; *Завтра я иду в университет.* = 1) У меня есть планы. = Я пойду в университет. = Я планирую пойти в университет. = Я хочу пойти в университет. = 2) Неважно пешком или на транспорте (потому что мы в городе); *Когда я шёл в магазин, я видел Сергея.* = 1) Я был НА ПУТИ в магазин. 2) Пешком; *Я езжу в Оттаву часто.* = 1) Я БЫВАЮ в Оттаве. 2) На транспорте, потому что другой город.

ЛИТЕРАТУРА

Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое Литературное Обозрение, 1996. 352 с.

TEXT AS A FRAME COMMUNICATION ENVIRONMENT AND A DIDACTIC TOOL IN COMMUNICATION-AND-ACTION-ORIENTED APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: WORKING ON DIDACTIC MATERIALS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR FRENCH SPEAKING CANADIAN STUDENTS (LEVEL A1)

M.A. Bondarenko

*University of Montreal, Montreal, Canada
maria.bondarenko@umontreal.ca*

The paper suggests understanding the *text* as both a frame communicative environment and an educative tool in foreign language teaching, and seeing the interaction between them from a dialectic perspective. The didactic potential of this understanding, which shows its power within the frame of the communication-and- action-oriented teaching approaches, is illustrated with some examples from the experience of working on didactic materials of Russian language for French speaking Canadian students.

Keywords: text, meta-text, meta-dialog, frame communicative environment of teaching process, didactic tool, communicative approaches, action-oriented approaches, Russian as a foreign language

НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ И КУЛЬТУРНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СЛОВАКИИ

Браксаторис Мартин

*доктор философии, преподаватель кафедры славянской филологии,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
martin.braxatoris@gmail.com*

Доклад дает частичную картину проблем в преподавании русского языка в словацкой среде, которые можно решать с опорой на лингвокультурные и культурно-политические параллели.

Ключевые слова: Словакия, Россия, лингвокультурные параллели, культурно-политические параллели

Целью доклада является идентификация основных лингвокультурных и культурно-политических параллелей, используемых в рамках преподавания русского языка как иностранного в Словакии. Тема доклада является актуальной в связи с относительно новой общественно-политической и социокультурной обстановкой в Словакии и в России. Изучение русского языка в Словакии после 1989 года пережило кризис, связанный со снижением интереса к русскому языку и одновременно с потерей поддержки его преподавания со стороны государства. Однако, в начале XXI века снова появился интерес к его изучению, прежде всего, в средних и языковых школах. Изменение восприятия русского языка со стороны тех, кто хочет его изучать, связано с отсутствием обязательного характера его изучения и с международно-политическим и экономическим значением России [ср. Ruština je späť. Žiaci sa o ňu trhajú («Русский язык вернулся. Ученики рвутся его учить»)]. Чрезвычайно важным фактором в связи с восприятием России являются геополитические предпочтения населения Словакии. Результаты репрезентативного социологического исследования «ISSP Slovensko 2014» в 2014 году [Klobucký 2014] обнаружили в этом отношении любопытное распределение позиций. 59,5 процентов опрошенных считают, что Словакия должна стоять между Россией и Западом, 21,2 процента опрошенных – что должна стоять скорее на стороне Запада, согласно 9,4 процентам респондентов – должна всегда быть на стороне Запада, по мнению 7,9 процентов опрошенных – скорее на стороне России, согласно 2 процентам респондентов – должна всегда быть на стороне России. Следовательно, 69,4 процентов респондентов не считает желательным союз с Западом в ущерб отношениям с Россией. Можно предположить, что те, кто заинтересован в изучении русского языка, будут как правило принадлежать к этому лагерю, что существенно с точки зрения мотивации для изучения русского языка. С точки зрения предпочтительного способа его преподавания при этом важны и факторы, обуславливающие формирование упомянутых позиций.

Можно констатировать, что существует целый ряд сближающих Россию и Словакию лингвокультурных и культурно-политических факторов, включая богатую историю культурных взаимоотношений. К России тяготели многие известные политические деятели, ученые и литераторы, включая Яна Коллара или самого значительного представителя словацкого национального возрождения Людовита Штура, который на склоне своей короткой жизни был близок к славянофилам и в работе «Славянство и мир будущего» („Slovanstvo a svet budúcnosti“) предлагал всем славянским народам присоединиться к России, принять православие и начать использовать русский язык в качестве языка «межплеменного» общения [подробнее: Машкова 2015, Бракаторис 2015]. К выше упомянутым факторам относятся и отсутствие острых и тяжело переживаемых исторических проблем (за исключением ввода войск стран Варшавского договора в Чехословакию в 1968 году) и общее социалистическое прошлое. Взаимная близость создает почву для понимания соответствующих российских реалий словацкими учащимися, что позитивно влияет на мотивацию для более глубокого изучения русского языка и культуры. Одновременно обнаруживает себя необходимость выявления определенных параллелей, дающих возможность эффективного объяснения российской специфики. С целью вычленения области соположений и различий между двумя упомянутыми пространствами в докладе изучается их лингвокультурный и культурно-политический характер.

В результате проведенного изучения было выявлено, что общими признаками словацкого и российского пространств являются, прежде всего:

- преобладающее славянское население (причем доминирующие в Словакии словаки используют западнославянский язык с определенными древними южнославянскими элементами; доминирующие в России русские используют восточнославянский язык с определенными южнославянскими – конкретно, церковнославянскими – элементами);
- христианство как преобладающая форма вероисповедания (на уровне языка это проявляется в значительном количестве библеизмов и лексических параллелей, касающихся церковной жизни, в том числе единиц старославянского происхождения) и связанный с ним культурный и культурно-политический традиционализм;
- инкорпорация кирилло-мефодиевского наследия в интерпретации собственной религиозной и культурной идентичности (этот подход эксплицитно выражен в преамбуле Конституции Словацкой Республики, а вторично отражается и в том, что современная наука рассматривает в качестве интеграционной фазы развития словацкого языка именно великоморавский период [Krajčovič 1988: 15], а период развития великоморавского варианта старославянского языка интерпретирует как раннюю долитературную фазу эволюции литературного словацкого языка [Žigo; Krajčovič, 2006: 12–32]. В русском культурном контексте существующий подход является естественным главным образом по религиозным причинам);
- в результате воздействия различных лингвокультурных, культурно-политических и политико-экономических факторов в обоих языках присутствует значительное количество латинских и греческих заимствований (несмотря на разницы относительно принадлежности к различным геокультурным и культурно-религиозным пространствам); германизмов (в словацкой среде долго считались престижными [Múcsková 2014: 68–80], в то время как в российском контексте заимствования из немецкого являются следствием административных реформ, а также изменений и особенностей геокультурной ориентации России в XVII, XVIII и XIX веках), а сегодня – англицизмов;
- постсоциалистическая идентичность.

Рассматривая различия и специфику словацкого и российского пространств, можно также опереться на определенные параллели. К ним относится, например, тот факт, что включенность данной территории в более широкое культурно-политическое или цивилизационное пространство с типологической точки зрения привело к возникновению языковых союзов, в которые входят и неродственные друг другу языки. С точки зрения лингводидактики более существенен тот факт, что на формирование литературного языка повлиял родственный язык, используемый в качестве языка письменности и литургии (чешский или церковнославянский). Это знание помогает объяснить словацкой аудитории присутствие церковнославянизмов в русском языке. В рамках объяснения необходимо подчеркнуть, что в русском пространстве, в отличие от Словакии, не произошло стилистического сдвига заимствований из близкого языка, используемого в функции литературного или литургического, в сторону низкого. Если в прошлом богемизмы в словацком языке ощущались как стилистически высшие или книжные [см., напр., Лифанов 2000: 12], что было связано с тем, что чешский язык по отношению к ненормированным словацким наречиям ощущался как более высокий, отточенный, чистый и культивированный [Doruľa 1993: 24], то в настоящее время явные богемизмы ощущаются скорее как стилистически низкие, субстандартные или неправильные. Подобного сдвига в восприятии церковнославянизмов в русском языке не произошло. Другую параллель, позволяющую понять явления, касающиеся лингвокультурной и культурно-политической проблематики, можно найти в области различения этнохоронима *россиянин* и этнонима *русский* и прилагательных *российский* – *русский*, использование которых вызывает у словацких учащихся проблемы. В данном

вопросе можно опереться на различие слов *Uhor* в значении «житель многонационального Венгерского королевства» и *Mad'ar* в значении «представитель венгерского этноса (или гражданин Венгрии как более позднего венгерского национального государства)»; ср. ситуацию в сербском и хорватском, словенском или чешском языках. Разница заключается главным образом в федеративном устройстве современной России и политической унитарности Венгерского королевства, причем в последнем венгерский этнос представлял (в различные этапы истории) приблизительно лишь от трети до половины населения страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браксаторис М. Национальная философия Людовита Штура на оси Запад – Словакия – Восток // Stephanos 2015. 4. 12. С. 83–95. http://stephanos.ru/izd/2015/2015_12_10.pdf
2. Doruľa J. Tri kapitoly zo života slov. Bratislava: Veda, 1993. 152 s.
3. Klobucký R. Konšpiračné presvedčenia a geopolitické preferencie // Sociologický ústav SAV. 2015. S. 1–3. http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2172_attach_3_konspiracie_a_geopoliticke_preferencie.pdf
4. Krajčovič R. Vývin slovenského jazyka a dialektológia. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 343 s.
5. Krajčovič R., Žigo P. Dejiny spisovnej slovenčiny. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. 249 s.
6. Лифанов К.В. Язык духовной литературы словацких католиков XVI–XVIII вв. и кодификация А.Бернолака. М.: Изд-во МГУ, 2000. 118 с.
7. Машкова А.Г. «Завещание» славянскому миру: Трактат Людовита Штура «Славянство и мир будущего» (К 200-летию со дня рождения писателя) // Stephanos 2015. 4. 12. С. 96–104. http://stephanos.ru/izd/2015/2015_12_11.pdf
8. Múcsková G. Prestíž ako motivačný faktor pri preberaní cudzích jednotiek a špecifiká nárečovej adaptácie (na príklade historických germanizmov) // Jazyk a jazykoveda v interpretácii. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. S. 68–80
9. Ruština je späť. Žiaci sa o ňu trhajú // Hospodárske noviny. 3.6.2009. <http://hn.hnonline.sk/svet-120/rustina-je-spat-ziaci-sa-o-nu-trhaju-285800>

SOME CULTURAL LINGUISTIC AND CULTURAL-POLITICAL PARALLELS IN THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SLOVAKIA

Martin Braxatoris

*Department of Slavic Philology, Moscow State University,
Faculty of Philology, Moscow, Russia
martin.braxatoris@gmail.com*

The paper gives a partial picture of the problems in the teaching of the Russian language in the Slovak environment, which can be solved thanks to linguocultural, cultural and political parallels.

Keywords: Slovakia, Russia, linguo-cultural parallels, cultural and political parallels

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ: КОНЦЕПЦИЯ И ПРАКТИКА

А.В.Брыгина

*канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения,
МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
anna.brygina@mail.ru*

Концепция учебного пособия «Города России. История и культура» для иностранных стажёров, опыт работы с данным курсом и система упражнений к тексту стали предметом данной статьи.

Ключевые слова: учебный текст, пособие по страноведению, РКИ.

Идея написания пособия «Города России. История и культура» возникла после того, как одноименный курс, рассчитанный на иностранных стажёров, приезжающих на факультет иностранных языков и регионоведения МГУ на семестровую программу, вызвал повышенный интерес. Многие студенты, изучая русский язык у себя на родине, тем не менее мало что знают об истории России. Кроме того, желание узнать о различных городах нашей большой страны, желание путешествовать и видеть всё своими глазами мотивирует учащегося к изучению данного курса с перспективой применения своих культурологических знаний и определённых речевых навыков на практике. Иными словами, после уроков, на которых мы говорим о Великом Новгороде или Владимире, студенты охотнее и осмысленнее едут в эти города, чувствуя себя в них более уверенно. Таким образом, выстраивая урок вокруг изучения того или иного города, определяются следующие аспекты содержания учебного текста: 1) история возникновения и развития города в контексте истории страны, 2) география местоположения города, 3) достопримечательности и особенности архитектуры данного региона (города), 4) известные, прославленные люди, жившие или живущие в данном городе.

Фото- и видеоматериалы, очевидно, играют важную роль при создании данного курса. Фотографии достопримечательностей, о которых идёт речь на уроке, даны в приложении к пособию. Задача студента – узнавать изучаемый памятник, знать его название, местонахождение, историю (когда был построен, в честь какого события), принадлежность к архитектурному стилю. Данная компетенция достигается разнообразными методическими приёмами (от прочтения и заучивания текста до описания и сравнения фотографий: что изображено на снимке? что общего на двух снимках и в чем разница?). Так, например, целесообразно обсудить и сравнить на уроке Успенский собор во Владимире, построенный в XII веке, и Успенский собор Московского Кремля, который строился по образу и подобию Владимирского храма уже в XV веке. История преемственности в архитектуре этих соборов отражает важный этап в истории развития государства: Владимир – столица де юре средневековой Руси – передаёт палму первенства Москве, ставшей официально столицей в XV веке.

Включение в урок просмотра видеоматериалов о том или ином городе вносит в структуру курса определённый баланс: учебный текст, который был прочитан и проработан в системе предтекстовых-послетекстовых упражнений, выходит на новый уровень восприятия – аудиотекст о городе, который по принципу матрёшки повторяет информацию текста учебного, но расширяет и дополняет его. Соответственно, после просмотра фильма учащимся задаются вопросы: «Что вы услышали нового и что вы знали уже раньше? Повторите».

Система упражнений, организованная вокруг учебного текста, призвана выполнять ряд учебно-методических задач. Два типа предтекстовых заданий: 1. *Прочитайте и переведите следующие слова и словосочетания* и 2. *Обратите внимание на произношение и ударение данных слов*, – предложены в данной последовательности и знаменуют начало работы с текстом. Число новых лексических единиц в среднем составляет не более 20, часть которых – имена собственные, названия рек, храмов, музеев. «Установление поурочного минимума языкового материала является необходимым звеном в определении содержания обучения» РКИ [Колесникова 1977:15]. Однако «активное овладение словом невозможно без отработки его произношения, без учёта его фонетических и ритмических особенностей, без чёткого и многократного его проговаривания изолированно в номинальной, исходной форме и в контексте» [Колесникова 1977:16], поэтому второе предтекстовое задание идёт вслед за первым, дополняя и оптимизируя его. Например, следует обращать внимание на подвижное ударение при изучении новой лексики: *князь – князья, монастырь – монастыри, купол – купола*. Трудности в произношении традиционно возникают при

употреблении числительных, что также входит в корпус данных заданий: *в двенадцатом веке – в девятнадцатом веке*. Особенно следует уделять внимание произношению названий достопримечательностей, которые для русских людей являются частью культуры и истории и которые так трудны, но также и важны для освоения иностранцами: *Храм Василия Блаженного, Храм Покрова на Нерли, Витославицы*.

Наша цель была не только познакомить с новой культурологической информацией, данной в тексте, но и привнести в урок комплексное, системное изучение языка таким образом, послетекстовые задания в данном пособии способствуют формированию не только культурологической, но и языковой и речевой компетенции учащихся. С нашей точки зрения, преподаватель РКИ должен использовать максимально возможный потенциал учебного текста для работы над совершенствованием языковых и речевых навыков.

Собственно языковые упражнения можно разделить на три типа: упражнения на деривацию (словообразование) (*к данным словам подберите однокоренные: князь, архитектор, укреплять, управлять, сохранять*); упражнения на парадигматику (синонимия, антонимия) (*подберите синонимы к выделенным словам: вольный город, высокое сооружение, памятники древнерусского зодчества*); упражнения на синтагматику (сочетаемость слов) (*подберите определения к данным словам: ... город, ...мост, ...живопись, ... княжество*). Речевые упражнения данного пособия направлены на активизацию новой лексики. Например: *вставьте в предложения слова из текста; ответьте на вопросы; сделайте небольшие сообщения на предложенные темы, используя данные слова и выражения*. Уделяется внимание освоению грамматических структур языка в следующих заданиях: *составьте предложения из заданных слов; задайте вопросы к выделенным словам*.

Кульминацией и итогом работы данного курса на протяжении семестра должны стать *презентации* студентов о любом городе нашей страны. Выстраивая своё сообщение (в устной и письменной форме, с привлечением иллюстративного материала) по аналогии с учебными текстами, учащиеся, как правило, подходят к данной работе творчески и с большим энтузиазмом, что, безусловно, повышает степень эффективности работы.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Брыгина А.В. Города России. История и культура. М.: Центр оперативной печати факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В.Ломоносова, 2014, 64 с.
- 2.Зорина Г.С. К вопросу об организации лексического материала в учебном пособии по общему владению для иностранных студентов-нефилологов (второй сертификационный уровень) // Вестник РУДН. Серия Русский язык нефилологам. Теория и практика. 2005. № 6. С.35-41.
- 3.Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. М.: Русский язык, 1977. 80 с.

MANUAL INTERNATIONAL STUDIES: CONCEPTS AND PRACTICE

A.V. Brygina

Department of linguistics, translation and intercultural communication, Faculty of foreign languages and area studies Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
anna.brygina@mail.ru

The concept of the manual "Cities of Russia. History and Culture" for foreign students, work experience with the course and system of exercises to the text were the subject of this article.

Keywords: training text, tutorial on country, Russian as a foreign language.

РОЛЬ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРЕОДОЛЕНИИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ПРЕЗУМПЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Бубнова И.А.

*докт.филол. наук, зав. кафедрой зарубежной филологии МГПУ, Москва, Россия
aribubnova@gmail.com*

В статье рассматриваются проблема прагматической презумпции и специфика прагматической адаптации при переводе художественного текста. При столкновении с лингвокультурной асимметрией переводчик, являясь бикультурной языковой личностью, должен определить элементы, сигнализирующие о принадлежности текста к иной культуре, и выбрать наиболее адекватный способ ее преодоления, причем от этого выбора, в конечном итоге, зависит не просто глубина понимания реципиентом смыслового замысла автора текста, но и искажение образа описываемой культуры и ее носителей, служащее основой непонимания и формирования негативных стереотипов.

Ключевые слова: прагматическая презумпция, прагматическая адаптация, переводчик, бикультурная языковая личность, языковые и культурные барьеры, искажение образа культуры, негативный стереотип.

Перевод – это, прежде всего, область соприкосновения культур, в силу чего именно в коммуникативном акте перевода и выявляются различия в культурной ситуации, создающие тот невидимый барьер, который препятствует адекватному пониманию реципиентом иной лингвокультурной реальности. Следовательно, одна из основных задач переводчика состоит в создании текста, выступающего в качестве полноценной коммуникативной замены оригинала, т.е. текста, равного по своей силе воздействия на реципиента в ситуации его предъявления во вторичной коммуникации.

Очевидно, что дополнительная, причем часто важнейшая для понимания этнического своеобразия народа, особенностей его исторического развития и мировосприятия, смысловая нагрузка, заключенная во многих реалиях, которая легко «считывается» носителями культуры, может оставаться непонятной либо искаженной в сознании читателя вторичного текста. Именно этим обстоятельством обусловлена важнейшая характеристика переводного текста – его «установка на замещение исходного в другой языковой и культурной среде» [Швейцер 1988: 48], которая реализуется в деятельности переводчика в ходе прагматической адаптации, понимаемой как «внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателем оригинального и переводного текста» [Швейцер 1973: 242].

Прагматическая адаптация детерминирует переводческие действия, проявляясь в том, что переводчик как бикультурная личность, как бы фильтрует элементы, сигнализирующие о принадлежности текста к иной культуре, и может либо оставить их в тексте перевода без изменений, либо адаптировать их к принимающей культуре [Хайрулин 1999]. При этом неизбежна потеря некоторой информации, восполнение которой тесно связано с категорией прагматической презумпции, отражающей лингвокультурную асимметрию носителей языка текста оригинала и перевода.

Прагматическая презумпция основана на внеязыковых знаниях о чужой культуре, которыми, как правило, рядовой носитель языка не обладает, а это, в свою очередь, требует от переводчика владения «экстралингвистическим багажом», в идеале идентичным знаниям носителей исходного языка. С одной стороны, как реципиент, переводчик должен обладать достаточными знаниями об изображаемой действительности, позволяющими ему правильно понять обозначения явлений и предметов, описываемых в оригинальном тексте. С другой, являясь отправителем текста перевода, переводчик должен иметь не менее глубокие экстралингвистические знания принимающей культуры, т.к. только это позволяет ему донести до своего читателя

скрытые в оригинальном тексте смыслы. Таким образом, в обоих случаях речь идет, во-первых, о наличии фоновых знаний, и, во-вторых, о способности переводчика передать авторский замысел своей аудитории, без чего невозможен качественный переводческий процесс, обеспечивающий читателю действительно глубокое проникновение в иную культурную реальность.

Как показывает наш собственный анализ переводов, сталкиваясь с лингвокультурной асимметрией, переводчики, как правило, преодолевают ее, используя три основные стратегии: 1) адаптацию к принимающей культуре; 2) буквальную передачу обозначаемых явлений этнокультурного характера либо явлений, имеющих значимость в контексте культурно-исторического развития народа, без изменений в тексте перевода; 3) опущение реалий либо событий как несущественных или не поддающихся переводу, причем достаточно часто данные стратегии имеют негативный эффект, формируя у читателя искаженные представления об описываемых феноменах и чужой для них культуре [Бубнова, Сардарова 2014].

Для иллюстрации вышесказанного приведем несколько примеров из английского перевода романа М.Шолохова «Тихий Дон», который не только остается до сих пор нерешенной загадкой русской литературы, но и занимает в ней особое место, храня в себе огромный информационный пласт о русской культуре и обобщая наиболее глубокие и выразительные черты русского народа. Вероятно, именно этим обстоятельством может объясняться высокий интерес переводчиков к данному произведению, получившему на Западе название «Война и мир» XX века [Тихий Дон].

Особое место в романе занимает описание повседневной жизни, в том числе обычаев, выражающих в наиболее полной мере русский национальный характер.

Так, описывая русскую свадьбу, Шолохов не может обойти вниманием традицию кричать *Горько!*, смысл которой детально раскрывается в толковом словаре В.И. Даля [Даль 1954:..383]. Несмотря на отсутствие данной реалии в английской лингвокультуре, переводчик воспользовался калькированием *bitter* (англ.) - горький, вводя в текст перевода пояснение, которое, на наш взгляд, не только не проясняет, а, напротив, делает еще более чужеродными и непонятными русские обычаи для англоязычного реципиента: *Nikifor Kolovedin roared the traditional words.*

Еще одной традицией, долгое время существовавшей в русской культуре, была традиция ставить самовар, когда в дом приходили гости. В романе М.Шолохова и в соответствующем переводе она отражена следующим образом: русс. *Пантелей Прокофьевич замолчал, оглядывая Григория испытующе и долго: «Раздевайся, батя, назяб уть, небось. Самовар поставим».* – англ.: Английский. *Pantelei was silent, staring long and questioningly at Grigory. “Take your things off, Father, you must be frozen. We’ll get the samovar going”.*

Как мы видим, переводчик передает русскую реалию *самовар* с помощью транслитерации, не поясняя ее значение, несмотря на то, что это первый случай ее употребления в романе, и, видимо, полагаясь на известность данной реалии и ее представленность в национальных словарях. Однако чаепитие из самовара - это чисто русская традиция, имеющая глубокий смысл, не совпадающий с англосаксонским *5 o'clock tea*, который является, прежде всего, символом стабильности и незыблемости устоев, сохраняющихся на протяжении столетий. В русской культуре акцент смещается на понятия семьи, друзей и близких, которым мы рады, с которыми мы готовы разделить нашу трапезу и вести душевные беседы. Это значение, к сожалению, полностью исчезает в переводе. Возможно, что именно утерей в процессе перевода национального смысла чаепития вокруг самовара в кругу близких людей и объясняется стереотипная ассоциация *Россия – самовар*, за которой в сознании среднего жителя западной Европы

либо не стоит ничего, либо скрыта негативная оценка России как страны отсталой, дикой и косной.

Не менее интересной оказывается и традиционная казачья одежда, в лучшем случае оставляющая читателя в недоумении, а, в худшем, служащая основой для формирования стереотипов о русских как о варварском и непонятном народе, что неудивительно, если попытаться представить казаков, описываемых в переводном тексте:

*Григорий стянул с подвески будничные шаровары, подобрал их в белые шерстяные чулки и долго надевал **чирик**, выправляя подвернувшийся задник. – англ.: Grigory pulled his everyday trousers down from a peg, drew them on, tucked the legs into his white woolen socks, and slowly put on his **sandals**, straightening out the trodden-down heel.*

*Дружко – Петро – в черном сюртуке и голубых с **лампасами шароварах**.... – англ.: Pyotr was the best man. He was dressed in a black frock-coat and blue **striped trousers**.*

*Григорий нетерпеливо жевал размокший конец **самокрутки**. – англ.: Grigory impatiently chewed the wet end of his **cigarette**.*

Образ русского казака в полосатых брюках, в сандалиях, надетых на толстые шерстяные носки, жующего мокрый конец сигареты – это, безусловно, запоминающийся образ, который, однако, не имеет ничего общего с реальностью, отображенной в романе. И таких примеров можно найти великое множество. Причем здесь необходимо особо подчеркнуть, что роман «Тихий Дон» переводился высокопрофессиональными переводчиками и был рассчитан на аудиторию, обладающую не только определенными знаниями, но и способную к рефлексии. Сегодня на иностранные языки переводятся совершенно иные произведения, которые зачастую передают еще более искаженную информацию о русских и русской культуре, а поэтому задача глубокого и осмысленного знакомства тех, кто изучает русский язык, с реалиями русской жизни, как современной, так и той, что уже принадлежит истории, как и проблема подготовки квалифицированных переводчиков нового поколения, становятся, как представляется, первостепенными целями в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова И.А., Сардарова А.А. Прагматическая адаптация при переводе как способ преодоления лингвокультурного барьера // Вестник ЮУрГУ, 2014. Т. II. №4. С.53-58.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: Гос. из-во иностранных и национальных словарях. 1954г. В 4-х томах. Т.1.
3. Тихий Дон. Нерешенная загадка русской литературы XX века. Эл.ресурс: <http://www.philol.msu.ru/~lex/td/?pid=0235>
4. Хайрулин В.И. Культура в парадигме переводоведения // Тетради переводчика. Вып. 24. – М.:МГЛУ, 1999. С. 4-45.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.:Наука, 1988. 215 с.
6. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. О газетно-информационном и военно-публицистическом переводе. М.:Воениздат, 1973. 280 с.

TRASLATOR ROLE IN OVERCOMING PRAGMATIC PRESUMPTION IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Irina A.Bubnova

Foreign Philology Department, Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia
aribubnova@gmail.com

The article deals with the issues of pragmatic presumption and pragmatic adaptation while translating a literary text. While confronting a linguistic and cultural barrier, the translator selects different ways of its overcoming which is proved by the results of the analysis carried out in the article. The author studies the ways of text adaptation to the recipient's comprehension in cases when specific linguistic and cultural phenomena are under translation. The translator, being

bicultural and bilingual, determines the elements, which signal specific cultural belonging, and adapts them to the receiving culture or leaves them unadapted. Thus, pragmatic adaptation determines the actions of the translator at the text-creation stage. The analysis of translational failures is provided and the conclusion is made about the possession of broad extralinguistic knowledge as a way to avoid them.

Keywords: pragmatic presumption, pragmatic adaptation, translator, bicultural and bilingual, linguistic and cultural barrier, distortion of cultural image, negative ethnic stereotype.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ СЛОВАРЕЙ И ПОСОБИЙ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Бубнова Н.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия ВПВО ВС РФ
имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского, Смоленск, Россия
85ninochka67@mail.ru*

В работе предложен подход к созданию учебных продуктов для иностранных обучающихся российских вузов на основе регионального (на примере смоленского) ономастического материала. Целесообразность данной работы обусловлена тем, что у иностранцев фоновые знания об «абстрактной» России формируются преимущественно посредством знаний о конкретном регионе, в котором они функционируют.

Ключевые слова: имя собственное, фоновые знания, языковая личность.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) аксиоматичным является тезис, сформулированный С.Г. Тер-Минасовой в работе «Война и мир языков и культур»: «Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный» [Тер-Минасова 2008: 28].

В результате преодоления культурного барьера у иностранных обучающихся формируется необходимая совокупность фоновых знаний о стране изучаемого языка, что обеспечивает эффективность процесса адаптации в новой этнокультурной среде. В современном «Словаре социолингвистических терминов» сделан акцент на том, что «особую роль фоновые знания играют в межкультурной коммуникации, когда участники коммуникативного акта являются носителями разных родных языков и представителями разных культур. Например, фраза Анна покупала одежду в магазине «Маркс энд Спенсер» не даёт большинству российских читателей никакого представления об имущественном положении Анны, поскольку они не знают, что «Маркс энд Спенсер» – это относительно дешёвый магазин в Лондоне, т.е. не обладают соответствующими фоновыми знаниями» [Словарь социолингвистических терминов 2007: 234].

Понятие «фоновые знания» продуктивно исследуется в методике РКИ, создаются словари и пособия, абсолютное большинство которых посвящено описанию фоновых знаний общечеловеческого и общенационального уровней (возможно, это во многом происходит потому, что для представителей Москвы и Петербурга понятия «региональное» и «общенациональное» во многом совпадают). Между тем, своеобразие культуры и истории конкретного края, области, города формирует краеведческий / региональный компонент, актуальность изучения которого обусловлена тем, что у иностранцев знания об «абстрактной» России формируются преимущественно посредством знаний о конкретном регионе, в который они «включены».

Одним из главных носителей фоновых знаний является имя собственное в силу высокой степени лингвокультурологической ценности (вспомним пример о лондонском магазине в начале статьи). Исходя из этого, «изучение лингвострановедческого компонента русских имён собственных имеет не только теоретическую, но и практическую ценность: хорошо зная объём, содержание и структуру страноведческих ассоциаций ономастической лексики, можно избрать наиболее эффективные лингводидактические методы и приёмы для её презентации учащимся, особенно при обучении русскому языку как неродному» [Бондалетов 1985: 94].

Таким образом, комплексное описание ономастических единиц регионального уровня можно рассматривать как актуальную задачу теории и практики РКИ. Для решения этой задачи необходимо, во-первых, разработать принципы выделения региональных ономастических единиц с позиций общеобязательных фоновых знаний; во-вторых, предложить целесообразную систему описания и интерпретации выделенных онимов.

Рассмотрим возможности реализации обозначенной задачи на основе смоленского ономастического материала. Основным методом определения региональных ономастических единиц с позиций общеобязательных фоновых знаний стал масштабный ассоциативный эксперимент с 1650 респондентами. В результате эксперимента были выявлены имена собственные, знание которых необходимо для успешного функционирования языковой личности (в том числе вторичной языковой личности, или инофона) в смоленском региональном социуме. Перед экспериментом испытуемые заполняли заранее подготовленный бланк с анонимной анкетой, содержащей следующие параметры: пол, возраст, место рождения, уровень образования, сфера профессиональной деятельности, время проживания на Смоленщине и место жительства (город Смоленск или один из районов области). Такой выбор респондентов обусловлен основной целью эксперимента – выявить онимы, общезначимые для смоленского регионального социума. Собственно эксперимент состоял в том, что его участники в течение 1 минуты записали имена собственные, с которыми у них ассоциируется стимул Смоленщина. В результате была составлена электронная База данных в программе Microsoft Office Access, включающая 1212 реакций (13471 употребление) [см. подробнее Бубнова 2013].

К числу общезначимых смоленских имён относятся, в первую очередь, «ядерные» смоленские онимы, названные всеми группами респондентов независимо от возраста, уровня образования и других характеристик. К их числу относятся следующие имена (в скобках указан индекс частотности): Днепр (953), Успенский собор (725), Крепостная стена (695), Ю.А. Гагарин (596), М.И. Глинка (492), А.Т. Твардовский (466), Смоленск (345), М.В. Исаковский (273), Ф.С. Конь (232), М.К. Тенишева (166), Н.И. Рыленков (154), Василий Тёркин (124). Первые три наиболее частотных «ядерных» онима называют «непосредственные ориентиры» для самих смолян и для иностранцев, попавших в смоленский региональный социум: главная водная артерия Смоленщины – Днепр; основная святыня Смоленской земли – Успенский кафедральный собор; смоленское «ожерелье всея Руси» – Крепостная стена. Последующие имена принадлежат преимущественно к разряду антропонимов и называют уроженцев Смоленской земли (за исключением М.К. Тенишевой), вписавших свои имена в различные отрасли истории России. На Смоленщине память о великих земляках увековечена в названиях городских и пригородных объектов. Так, например, с именем А.Т. Твардовского связаны такие объекты Смоленска, как: Музей-квартира А.Т. Твардовского, Памятник А.Т. Твардовскому и Василию Тёркину, Смоленская областная универсальная библиотека имени А.Т. Твардовского, Улица Твардовского; кроме того, на хуторе Загорье Смоленской области находится Музей-усадьба А.Т. Твардовского. Необходимо отметить, что первичное знакомство иностранцев с именем поэта (как и с именами смолян-представителей других сфер истории России) начинается именно со знакомства с этими

объектами – опорными точками на пути изучения многопланового ассоциативно-культурного фона имени.

Как видим, многие названные имена перешли с краеведческого на общенациональный и даже общечеловеческий уровень лингвокультурологической ценности, поэтому, на наш взгляд, могут сформировать достойный образ России у иностранных обучающихся.

Описание и интерпретация выделенных онимов с целью применения в методике преподавания РКИ может быть различной, в частности:

- «классическое» учебное пособие по речевому практикуму, которое содержит адаптированный для иностранных обучающихся текст и систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий;
- лингвокраеведческий словарь, где будет представлена энциклопедическая и языковая информация о носителе имени, а также сведения, формирующие ассоциативно-культурный фон онима;
- ономастическое пособие словарного типа, созданное на основе лингвокраеведческого словаря, при этом сопровождаемое учебно-практической частью, наличие которой направлено на раскрытие обучающих возможностей словарной части с целью формирования лингвокультурологической компетенции иностранных обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондалетов В.Д. Семантическая специфика антропонимов и её отражение в лингвострановедческом словаре «Русские имена» // Семантическая специфика национальных языковых систем. Воронеж: ВГУ, 1985. С. 94–99.
2. Бубнова Н.В. Региональные ономастические фоновые знания современных смолян. Смоленск: Смоленская городская типография, 2013. 245 с.
3. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. М.: ИЯ РАН, 2007. 312 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М.: Слово, 2008. 341 с.

ASPECTS OF CREATION OF DICTIONARIES AND TRAINING AIDS FOR FOREIGN STUDENTS BASED ON REGIONAL ONOMASTIC MATERIAL

N.V. Bubnova

*Russian Language Department, Military Academy Army Air Defense Armed Forces of the Russian Federation of Marshal of the Soviet Union A.M. Vasilevsky, Smolensk, Russia
85ninochka67@mail.ru*

This paper presents a new approach to development of training products for foreign students of Russian higher educational institutions on the basis of regional (by the example of Smolensk region) onomastic material. The expediency of this work is conditioned by the fact that foreigners' background knowledge about the "abstract" Russia is primarily formed through knowledge of a particular region where they function.

Keywords: proper name, background knowledge, linguistic identity.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТАТУСА НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Булыгина Е.Ю.

*канд.филол.наук, директор института филологии, массовой информации и психологии,
профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания,
НГПУ, Новосибирск, Россия
bulyginalena2010@mail.ru*

Работа посвящена проблеме определения статуса носителя русского языка в процессе 30-минутного собеседования; описываются некоторые подходы к проведению собеседования, формулируются критерии оценки разных видов речевой деятельности.

Ключевые слова. Русский язык, носитель русского языка, лингводидактическое тестирование.

Настоящая работа посвящена проблемам определения статуса носителя русского языка. Актуальность обращения к данному вопросу вызвана в том числе и изменениями в российском законодательстве. Так, Федеральным законом от 20.04.2014 № 71-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О гражданстве Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» добавлено еще одно основание приема в гражданство Российской Федерации в упрощенном порядке. Теперь гражданство Российской Федерации могут получить иностранные граждане и лица без гражданства (далее – иностранные граждане), признанные носителями русского языка. Решение о признании иностранных граждан носителями русского языка принимается комиссией по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка в результате 30-минутного собеседования.

В настоящее время не существует единой системы методов определения статуса носителя языка. По мнению ведущих исследователей в области теории и методики преподавания русского языка как неродного, носитель языка – «представитель какой-либо социокультурной и языковой общности, владеющий нормами языка, активно использующий данный язык (обычно являющийся для него родным) в различных бытовых, социокультурных, профессиональных и др. сферах общения» [Азимов 2009: 163]. Приказ ФМС России от 26 мая 2014 г. N 379 также регламентирует требования, предъявляемые к носителю языка. К их числу относятся следующие: понимание и умение интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику, в том числе с подтекстовыми и концептуальными смыслами; максимально полное понимание содержания, в частности, радио- и телепередач, кинофильмов, телеспектаклей, пьес, записей публичных выступлений, восприятие социально-культурных и эмоциональных особенностей речи говорящих, интерпретация фразеологизмов, известных высказываний и скрытых смыслов; умение достигать поставленных целей коммуникации в ситуациях подготовленного и неподготовленного монологического и диалогического общения, демонстрировать различные тактики речевого поведения; умение продемонстрировать полное знание языковой системы и свободное владение средствами выразительности языка во всем многообразии лексико-грамматических, стилистических, синонимических и структурных отношений.

Иными словами, в ходе 30-минутного собеседования комиссии необходимо оценить уровень владения тестируемым всеми видами речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение), а также знания лексики и грамматики русского языка. Это требует разработки системы разнообразных заданий, а также четких параметров оценки ответов.

Представим критерии определения статуса носителя русского языка, разработанные и апробированные членами комиссии Новосибирской области.

Собеседование начинается с *говорения*. На данном этапе члены комиссии могут задать тестируемому любые вопросы (как правило, касающиеся его биографии, семейного положения, планов на будущее и под.). В ходе беседы, которая длится 5-7 минут, комиссия оценивает:

- понимание тестируемым коммуникативных намерений и содержания высказывания членов комиссии;
- способность тестируемого достигать определенных коммуникативных целей (в зависимости от предложенной коммуникативной ситуации), демонстрировать различные тактики речевого поведения, например, возражение адресату, просьбу, уточнение информации и под.;
- используемый тестируемым набор разнообразных языковых средств (богатство / бедность используемых синонимичных, антонимичных средств; разностилевых элементов и пр.); умение строить сложные предложения с различными типами связи, а также высказывания, осложненные различными компонентами (вводно-модальными, однородными, обособленными и пр.);
- соответствие использованных лексико-грамматических, фонетических и интонационных, стилистических средств нормам современного русского языка.

Кроме того, в ходе беседы выясняется, усвоил ли тестируемый язык в раннем детстве (во время критического периода) от своих родителей – носителей языка; обладает ли он интуитивным, естественным знанием языка (например, способен легко и неконтролируемо понимать не обращенную к нему речь); повседневно ли использует русский язык в семейно-бытовой и культурной сферах; способен ли к беглой спонтанной речи (бегло говорит, бегло читает); ведет ли себя в соответствии с принятыми коммуникативными нормами; говорит с акцентом или без акцента.

Далее проверяется владение нормами *лексики и грамматики* русского языка. Для этого предлагаются различные устные задания (как правило, в тестовой форме открытого типа или направленных на поиск соответствий, время выполнения которых в целом не превышает 5-8 минут), например, тестируемый должен соотнести исконные и заимствованные синонимы; верно использовать в контексте паронимические лексемы, определить значение предложенных фразеологических оборотов, пословиц и поговорок; восстановить деформированный текст, вставив в него недостающие по смыслу слова; подобрать подходящие по значению (в том числе и метафорическому) однокоренные лексемы и др. Данные тесты позволяют проверить владение различными лексическими ресурсами; объем словарного запаса; знание русской паремологии; владение правилами словоизменения и словообразования, а также нормами грамматики русского языка.

Навыки изложения речи в *письменной форме* проверяются на материале собственноручно написанного тестируемым заявления, подаваемого в УФС. В нем должны быть заполнены все необходимые графы; отсутствовать грубые лексико-грамматические, в том числе коммуникативно значимые ошибки.

Субтест *аудирование* предполагает оценку умения воспринимать на слух звучащий текст. Тестируемому предлагается:

- прослушать аудиофайл (например, законченный по смыслу фрагмент произведения русской классической или современной литературы, время звучания которого не превышает 3 мин.) либо посмотреть отрывок из телевизионной передачи социально-культурного характера;
- назвать основную тему, функционально значимую смысловую информацию на уровне общего, детального и критического понимания прослушанного текста, а также основные цели и мотивы говорящего;
- представить развернутое высказывание на основе услышанного (выразить свое отношение, продолжить тему и под.).

Таким образом, проверяется способность тестируемого понимать и уметь интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику, включая абстрактно-философские, профессионально ориентированные, публицистические и художественные, а также тексты, обладающие подтекстовыми и концептуальными смыслами.

Субтест *чтение* проверяет умение тестируемого понимать и адекватно интерпретировать тексты, относящиеся к различным сферам общения. Так, предлагаются небольшие тексты различной тематико-стилистической направленности (научно-популярные, художественные, публицистические) общим объемом 50-60 слов, после прочтения которых тестируемый должен определить основную мысль; выбрать из предлагаемых вариантов начальную / финальную фразы текста; выразить свое отношение к прочитанному.

Для удобства оценивания результатов собеседования членами комиссии заполняется рейтерская таблица (проверочная матрица), разработанная авторами.

Если в ходе собеседования тестируемый продемонстрировал владение всеми видами речевой деятельности, качество его ответов соответствует 4-му уровню владения русским языком (С2), то он признается носителем языка.

При установлении статуса носителя языка остается достаточно большое количество нерешенных проблем, назовем некоторые из них: 1) недостаточность объема письменного текста не позволяет в полной мере судить о владении навыками письменной речи; 2) уровень образования тестируемых часто влияет на характер их ответов, поэтому нередко неумение «считывать» подтекстовую информацию, невладение разнообразными языковыми средствами объясняется не незнанием языка, а низким уровнем культуры в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Приказ ФМС России от 26 мая 2014 г. N 379 "Об утверждении Требований к специалистам, входящим в состав комиссии по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка, Правил проведения собеседования комиссией по признанию иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка с иностранным гражданином или лицом без гражданства, Требований к форме заявления о признании иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка и Требований к форме решения комиссии о признании иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка о признании иностранного гражданина или лица без гражданства носителем русского языка". Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=164351>, свободный (дата обращения 01.09.2015).

DETERMINATION OF THE STATUS OF RUSSIAN NATIVE SPEAKER: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECT

E.Y. Bulygina

*Department of modern Russian language and teaching methods,
Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk, Russia.
bulyginalena2010@mail.ru*

E.G. Basalaeva

*Department of theory of language and intercultural communication,
Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk, Russia.
lena.bas@mail.ru*

The work is devoted to determining the status of Russian native speaker during the 30-minute interview. It describes some of the approaches to the interview conducting and formulates criteria for evaluating different types of speech activity.

Keywords: Russian language, Russian native speaker, language testing.

РУССКИЕ И ТАЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ОПОРНЫМ КОМПОНЕНТОМ «ГОЛОВА»

Бунруанг Сивапори

*аспирант, кафедра русского языка филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
siwa_137@yahoo.com*

Статья посвящена актуальным вопросам межкультурной коммуникации сравнительно-типологического исследования идиоматического фонда языков разного строя. Культурно-национальная специфика идиом в настоящее время общепризнана. В данной работе для сопоставления впервые привлекается тайский язык. Дается анализ фразеологизмов с опорным компонентом «голова».

Ключевые слова: голова, внутренняя форма, межкультурный синоним, межкультурный омоним, жестовые языки

Во фразеологическом фонде русского и тайского языков идиомы с компонентом «голова» представлены в значительном объеме: 108 фразеологизмов в русском языке и около 70 фразеологизмов в тайском языке.

Русские и тайские фразеологизмы различаются по возможным номинациям головы как «верхней части тела человека, а также животного», по морфолого-синтаксическим характеристикам, по внутренней форме, по сфере употребления. В русском языке имеется ряд *глава–голова–головушка*, в тайском языке для обозначения головы используются (по особым правилам) หัว (хуа), ๓๓๓ (глао), ๓๓๓ (сиен). И в русском, и в тайском языках представлена системная метонимия «часть – целое» (*голова* – обозначение человека в целом, ср. русск. *дурная, бедовая, дубовая, свежая, светлая голова* и тайск. หัวทึบ (хуа-ты) «тупая голова», หัวใส (хуа-сай) «светлая голова»). Такие идиомы всегда предикативны. В тайских идиомах *голова* во многих случаях представляет собой номинативную метафору, ср. หัวท้ายท้ายเรือ (хуа-гай-тай-гоей) «голова накладывает и задняя часть перекрывает». Здесь сравнивается передняя часть лодки с головой; หัวแก้วหัวหิน (хуа-гэо – хуа – вэн) «голова хрустала, голова кольца», где голова – это драгоценный камень в кольце; หัวกะทิ (хуа – гати) «голова кокосового молока», то есть первый экстракт кокосового молока при отжиме. Становясь предикатами, подобные идиомы также служат для обозначения качеств и свойств человека.

Сопоставление подсистем языков разного строя всегда вызывает особые трудности. Это в особенности проявляется при семасиологическом подходе, то есть «от формы к значению». В тайском языке непросто выделить фразеологические сращения, единства и сочетания, поскольку в нем иное, чем в русском, соотношение слова, словосочетания и предложения. В этих условиях приходится опираться на такие признаки, как воспроизводимость, неравенство между значением единиц, входящих в идиому, и её целостным значением, связанным употреблением одного из компонентов и другими признаками. Совершенно особую роль имеет внутренняя форма. Внутренняя форма фразеологизмов – это настоящий клад сведений о природе, географии, истории, культуре страны. В состав идиом входят названия рельефа, флоры и фауны, названия драгоценных металлов, еды и пищи, предметов быта, народных и религиозных верований, произведений искусства. Внутренняя форма идиом открывает доступ к национально-специфичным знаниям о мире и специфике национального менталитета. Лишь в редких случаях примеров можно говорить о совпадении внутренней формы русских и тайских фразеологизмов с компонентом «голова», ср. русск. *опилки в голове* и тайск. หัวขี้เลื่อย (хуа-хи-лоэй: голова опилка); тайские фразеологизмы ๓๓๓ หัว (ног-сонг-хуа: птица с двумя головами) – «осмотрительный человек, смотрящий во все стороны,

извлекающий от этого пользу»; หัวสูงเหมือนกิ้งก่าใต้ทอง (хуа-сунг-мыан-гингга-дай-тонг: голова высокая как у ящерицы, получившей золота) – «высокомерный, надменный, кичливый человек»; หัวเหาเต่าตีน (хуа-хао-тао-лен: головка вошки и черепахи) – «неопытный человек» наглядно демонстрируют необходимость изучения не только их внутренней (собственно языковой), но и внешней (культурно-исторической) семантики.

В сопоставительных исследованиях по фразеологии принято говорить о межъязыковой (межкультурной) синонимии и омонимии идиом [Крейдлин 2002: 142]. Так, близкими по значению являются русск. *не иметь, где голову (главу) преклонить* и тайск. หัวเดียวกระเทียมลีบ (хуа-део-градием-либ: одна голова как тощий чеснок), русск. *дать голову на отсечение* и тайск. เอาหัวเป็นประกัน (ао-хуа-пен-праган: брать голову как заклад). В то же время русск. *на голову выше* и тайск. เหนือหัว ([ныа-хуа]: над головой) этой близости не обнаруживают, поскольку тайская идиома относится только к королю. Другой пример – русск. «выдавать/выдать [себя] с головой» и тайск. «ถวายเป็น [тха-вай-хуа], ถวาย [тха-вай] – выдавать/выдать, หัว [хуа] – голова: выдавать/выдать-голова». В.М. Мокиенко предлагает два объяснения этой идиомы в русском языке. С одной стороны, он возводит оборот «выдавать/выдать [себя] с головой» как восточнославянскому обороту как «выдавать/выдать головой» – «отдать себя полностью в чьи-л. руки». Имеется в виду ситуация преступления и наказания. Другое объяснение В.М. Мокиенко состоит в том, что русская идиома возникла на основе одного из значений глагола «выдавать/выдать – обнаруживать свою причастность, допускать оплошность» и предложного словосочетания «с головой» – «полностью, целиком, без остатка». Так, понятие русский соматический фразеологизм должно рассматриваться как фразеологическое единство, поскольку каждый из компонентов характеризуется свободным употреблением, но значение этой идиомы не вытекает из значения составляющих его частей. Фразеологический оборот «выдавать/выдать [себя] с головой» означает «обнаруживать в чем-л. свой промах, ошибку, оплошность». В тайском языке имеется идиома, состоящая из тех же единиц «ถวายเป็น [тха-вай-хуа], ถวาย [тха-вай] – выдавать/выдать, หัว [хуа] – голова: выдавать/выдать голова». Однако ее значение совершенно иное: «трудиться постоянно с полной отдачей, не покладая рук». При лексическом и формальном сходстве двух оборотов русского и тайского языков мы можем констатировать, что перед нами явление межкультурной омонимии.

Но и межкультурная синонимия во многих, если не в большинстве случаев обманчива, ибо сходство по значению отнюдь не означает сходство в употреблении. Отмечая связь фразеологизмов с ситуацией, В.Н. Телия подчеркивает тонкую дифференцированность этих ситуаций во фразеологизмах. Значение идиомы, отмечает В.Н. Телия, шире, чем прямое лексическое обозначение той же ситуации, оно содержит не только сведения о ситуации, но и отношение говорящего/слушающего к ситуации [Телия 1996: 214-237]. Этот компонент частично учитывается в стилистической характеристике идиом (идиомы с опорным компонентом «голова» в основном разговорные или просторечные), однако недостаточно принимается во внимание коммуникативная ситуация – социальный статус коммуникантов, характер отношений между ними, правила, диктуемые этикетом. Этическое и моральное учение буддизма лежит в основе поведения тайцев, оно укоренено в тайской фразеологии. Это своего рода максимы поведения («имплицатуры дискурса»), хранящиеся в языковом сознании в яркой и образной форме[เทียญแจ วังสุนทร 2530: 26]. Они определяют саму возможность включить в общение то «отношение к ситуации», которое выделяет В.Н. Телия.

Сопоставим русскую идиому кивать/ кивнуть головой и тайскую единицу «พอกันหัว [па-яг-на], พอก [па-яг] – кивать, หัว [на] – голова. Формальные различия состоят в том, что в русском языке перед нами словосочетание, в то время как в тайском языке это

глагол. В обоих языках речь идет о коммуникативном жесте со значением согласия, подтверждения, то есть они синонимичны. Но интересно другое. Тайское слово может быть видоизменено таким образом, что его значение (по сути – значение фразеологическое) уже нельзя соотнести с коммуникативным жестом. Так, «ก้มหน้าก้มตา [гом-на-гом-та], ก้ม [гом] – кивать, หน้า [на] – лицо, ก้ม [гом] – кивать, ตา [та] – глаза: кивать-лицо-кивать глаза означает «трудиться сосредоточенно, не замечая происходящего вокруг» (при этом само по себе сочетание «ก้มตา [гом-та], ก้ม [гом] – кивать, ตา [та] – глаза в тайском языке невозможно). Тайское «ก้มหัว [гом-хуа], ก้ม [гом] – кивать, หัว [хуа] – голова при дословном переводе полностью совпадает с русским жестовым фразеологизмом, но его значение – «не поддаваться», «не склонять головы». Эти примеры показывают, насколько сама фразеология связана с устройством языковой системы, и вместе с тем демонстрируют возможность для жестового фразеологизма стать своего рода внутренней формой фразеологизма с иным значением.

Расширение межкультурной коммуникации определяет актуальность сравнительно-типологических исследований идиоматического фонда языков разного строя. Анализ русских и тайских идиом с опорным компонентом «голова» позволяет выработать рекомендации, относящиеся к взаимопереводимости и соответствию коммуникативной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: «Новое литературное обозрение», 2002.
2. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: «Языки славянской культуры», 1996.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Аспекты теории фразеологии. М.: «Знак», 2008.
4. วิจิตรมาตรา, ชุม, 2440-2523. คำ นวนไทย โดย สง่า กาญจนาคพันธ์. กรุงเทพฯ: บำรุงสาส์น, 2522.
5. เพ็ญแข จันสุนทร. คำนิยมในคำ นวนไทย. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์, 2530.

RUSSIAN AND THAI PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A BASIC COMPONENT "HEAD"

Siwaporn Boonruang

*Russian Language Department, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
siwa_137@yahoo.com*

The article is devoted to current interest of cross-cultural communication and comparative research on Russian and Thai idioms, which are constructed in different systems. Cultural and national idiom specifications are being discussed worldwide. This analysis mentioned the different and mutual understanding on Russian and Thai phraseological units with the component "Head".

Keywords: head, internal form, cross-cultural synonym, cross-cultural homonym, gesture languages.

ПУТЕВОДИТЕЛЬ ПО ВУЗУ В ПОМОЩЬ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Бусурина Е.В.

*канд.филол.наук, доцент кафедры РКИ ИМОП СПбПУ, Санкт-Петербург, Россия
kbusu@yandex.ru*

Куралёва И.Р.

*канд.филол.наук, доцент кафедры РКИ ИМОП СПбПУ, Санкт-Петербург, Россия
vkspb58@mail.ru*

Тезисы представляют путеводитель по вузу для иностранных студентов «Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ» как вид учебно-методического пособия. В тезисах раскрывается значение путеводителя как инструмента, позволяющего ускорить социокультурную адаптацию студентов на начальном этапе их обучения в университете; описывается структура пособия и его цель: помощь иностранному студенту в успешной адаптации в социокультурной и образовательной сферах, а также в изучении русского языка.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, образовательная среда, русский язык как иностранный, путеводитель.

Междисциплинарная проблема адаптации занимает важное место в работах психологов и педагогов. Адаптация понимается, во-первых, как процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды, во-вторых, как результат этого процесса.

Процесс адаптации иностранных учащихся к новой социокультурной среде осуществляется на разных уровнях и включает разные виды адаптации: психологическую, социокультурную, климатическую, физиологическую, социально-психологическую, межкультурную, языковую адаптацию, – и сопряжён с большими психическими, эмоциональными, интеллектуальными и физическими нагрузками. Все виды адаптации протекают одновременно и являются барьерами в учебной и коммуникативной деятельности иностранного студента [Поморцева 2010: 3].

Создание условий для успешной адаптации иностранных студентов к системе российского высшего образования и жизни в России является актуальной задачей факультетов предвузовской подготовки. Как отмечает М.А. Иванова, одним из направлений деятельности таких факультетов является выработка механизмов сокращения сроков успешной адаптации иностранных студентов к новым социальным условиям [Иванова 2000: 10].

Рассматривая различные проблемы адаптации, представляется важным обратить внимание на область пересечения социальной и образовательной среды для иностранных студентов, а именно на взаимодействие студентов с работниками различных служб вуза. Студентам полезна самая разная информация, касающаяся функционирования вузовских служб и подразделений: часы работы, местонахождение, решаемые вопросы, возможность получения той или иной услуги, необходимые документы при обращении в конкретную службу и т.п. Поскольку проблема языкового барьера стоит особенно остро в первое время пребывания в чужой стране, иностранным студентам комфортно получать данную информацию на родном языке.

Вышеуказанные факторы послужили предпосылкой создания путеводителя по вузу, в котором учатся студенты. Путеводитель является одновременно учебным пособием по изучению русского языка как иностранного и назван «Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ» [Бусурина, Куралева 2014], где Институт международных образовательных программ (ИМОП) – структурное подразделение Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого (СПбПУ). На данный момент путеводитель издан на трех языках: русском, английском и китайском; планируются издания на испанском и вьетнамском языках.

Основная целевая аудитория путеводителя по ИМОП – иностранные студенты программ предвузовской подготовки института, и особенно те из них, которые недавно (менее месяца назад) приехали в Россию.

Материал пособия организован в три раздела:

1. Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого;
2. Институт международных образовательных программ;
3. Ваши первые дни в Петербурге.

В первом разделе книги студенты получают информацию о вузе, в котором они учатся. Данная информация дается в сжатом виде и включает общие сведения об университете, его историю, вклад в науку и современное состояние вуза.

Также в первый раздел входит важная утилитарно-информативная часть путеводителя – план университетского кампуса с описанием расположенных в нем объектов.

План кампуса позволяет иностранным студентам не только ознакомиться с расположением университетских зданий, но и учит их пользоваться университетскими ресурсами: посещать мероприятия концертного зала на льготной основе, записаться в Фундаментальную библиотеку, в бассейн спортивного комплекса, посетить Историко-технический музей университета.

Второй раздел путеводителя посвящен ИМОП. Иностранные студенты знакомятся с институтом в первый день занятий под руководством преподавателя русского языка. Экскурсия по ИМОП проходит на английском языке и направлена на то, чтобы сориентировать студентов в местонахождении и функциях различных служб и подразделений института. Экскурсия по ИМОП и второй раздел путеводителя решают одну и ту же задачу – скорейшую адаптацию иностранных студентов к жизни и учебе в ИМОП. Но при этом путеводитель удобнее для студентов – к нему можно обратиться в любой момент, и при этом получить информацию на родном языке. К тому же путеводитель дает более полную информацию о функционировании служб института и об их взаимодействии со студентами. Но важнейшим преимуществом путеводителя является наличие разговорников, подготовленных для каждого подраздела и организованных по принципу ситуаций общения.

Путеводитель по ИМОП для иностранных студентов выполняет обучающие задачи, помогая студентам в изучении русского языка. Информация и разговорник, предлагаемые в пособии, могут успешно использоваться в учебном процессе и в самостоятельной работе иностранных студентов, а также помогать специалистам различных служб ИМОП в общении с иностранными студентами. Все части разговорника во втором разделе распределены по ситуациям общения, наиболее стандартным для конкретной службы/подразделения ИМОП. Ситуации и их лексическое наполнение выявлялись путем опроса работников соответствующих служб. Ситуативный принцип организации материалов разговорника помогает студентам ориентироваться в книге, быстро находить нужную информацию уже в рамках определенного подраздела; все ситуации общения второго и третьего разделов путеводителя вынесены в оглавление с целью упростить использование путеводителя.

Третий раздел путеводителя называется «Ваши первые дни в Петербурге» и рассказывает об объектах социальной инфраструктуры, находящихся в непосредственной близости к ИМОП, т.е. к месту учебы и проживания иностранных студентов. В данном разделе также дается краткая общая социокультурная информация о наиболее насущных для иностранных студентов сферах городской жизни: «Продуктовые магазины», «Покупки», «Транспорт», «Телефон», «Банк», «Денежные переводы и платежи», «Аптека», «Почта», «Салон красоты», «Спортивные клубы». Информация о каждой сфере сопровождается разговорником, тематическим словарем и фотографиями, помогающими студентам ориентироваться в визуальном ряду новой социальной среды.

Успешная социально-культурная адаптация иностранных студентов – залог их психологического комфорта в стране пребывания и важный фактор, влияющий на успешность обучения в российском вузе. Путеводитель по вузу обеспечивает иностранных студентов социально-культурной информацией как об учебном заведении, в котором они учатся, так и о городе, в который они приехали. Таким образом, книга

подсказывает иностранцам «путь» к успешной адаптации в социокультурной и образовательной сферах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусурина Е.В., Куралева И.Р. Мы изучаем русский язык в Институте международных образовательных программ. Путеводитель для иностранных студентов. СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2014. 74 с.
2. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. СПб., Нестор, 2000. 149 с.
3. Поморцева Н.В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку. АДД, М., 2010. 40 с.

UNIVERSITY GUIDE BOOK TO AID ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS IN NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E.V. Busurina

Department of Russian as a Foreign Language, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia
kbusu@yandex.ru

I.R. Kuraleva

Department of Russian as a Foreign Language, Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia
vkspb58@mail.ru

The article presents a university guide book for international students “We study Russian in the Institute of International Educational Programs” as a study guide. The article reveals the value of the guide book as an instrument to accelerate the students’ adaptation progress during the initial period upon their entering a Russian university. The paper describes the guide book’s structure and its goals; the latter comprise facilitation of the effective adaptation of students to new sociocultural and educational environments as well as assistance in their studies of Russian.

Keywords: social and cultural adaptation, educational environment, Russian as a Foreign Language, guide book.

ОТ ИМИТАЦИИ ТЕКСТА К СОЗДАНИЮ ПОСОБИЯ

Быкова О.П.

докт. пед.наук, профессор кафедры лингвистики, МИИГАуК, Москва, Россия
olbyk@rbcmail.ru

Сусакова Н.Н.

ст.преподаватель кафедры лингвистики, МИИГАуК, Москва, Россия
nadezhda.susakova@yandex.ru

Это статья о важности самостоятельной работы на современном этапе преподавания русского языка как иностранного для иностранных студентов-нефилологов; о необходимости соотнести психолого-педагогические основы самостоятельной работы с её формами.

Ключевые слова: студенты-иностранцы нефилологи, самостоятельная работа, имитация, репродукция, творческие задания

Под самостоятельной работой в современной методической литературе понимается «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через

специальные учебные материалы» [Азимов, Щукин 2009: 268]. Самостоятельная работа эффективна в том случае, если она проводится регулярно и планомерно, если она является органической частью учебного процесса.

В современных стандартах высшего профессионального образования на внеаудиторную, самостоятельную работу отводится не менее половины времени студента. Это связано, в частности, и с тем, что самостоятельность рассматривается как некая универсальная (общеобразовательная) компетенция, которая должна быть сформирована у учащихся в процессе получения университетского образования, то есть самостоятельная работа понимается как навыки и умения самостоятельно применять различные средства информации для поиска необходимых знаний [Михалищева 2012]. При этом представляется, что поиск знаний, это только первый этап, не менее важные анализ, переработка и использование найденной информации. Если преподаватель научит студентов учиться, то непрерывность образовательного процесса, которая является столь актуальной для XXI века, можно считать реализованной.

К сожалению, с развитием информационно-коммуникационных технологий, распространением интернетовских возможностей, в том числе и при преподавании РКИ, студенты привыкли заимствовать «чужие тексты», так как «способность к самоконтролю, саморазвитию и самосовершенствованию у подавляющего большинства современных учащихся развиты весьма слабо» [Мухаммад 2008:73].

Как известно, самостоятельная работа может иметь копирующий /имитационный, воспроизводящий/репродукционный и творческий характер.

Виды самостоятельной работы коррелируются с мотивационной, интеллектуальной, лингвистической и коммуникативной готовностью учащихся к тому или иному виду работы [Миронова 2008: 72].

При создании текстотеки и системы заданий для самостоятельной работы по РКИ для студентов-иностранцев нефилологов, необходимо принимать во внимание как характер работы, так и готовность студентов к ее выполнению. При этом главная задача преподавателя – не только учитывать уровень подготовки студентов, их индивидуальные способности и возможности, но и сформировать у них готовность к творческому самостоятельному выполнению заданий на базе Интернет-ресурсов, не позволяющих копировать чужие тексты, а заставляющих создавать свои.

Для студентов российских нефилологических вузов особенно актуально обучение письменной речи на материале научных и научно-популярных текстов по профилю специальности, то есть обучение смысловому и структурному анализу текстов, которое должно подготовить учащихся к порождению нового текста на материале изученного. В.В. Добровольская выделяет следующую последовательность операций по изучению и построению заданных текстов: «смысловой и структурный анализ текста-источника, сжатие и контаминация информативного содержания текста, извлечение из текста целевой информации, восстановление содержания текста или его фрагментов по данным опорам, трансформация жанра, и, наконец, комбинирование и комментирование информации текста или текстов-источников» [Добровольская 2004: 88]. Данным операциям соответствуют конкретные типы упражнений и заданий.

Если во время аудиторных занятий на материале существующего пособия преподаватель познакомил учащихся с последовательностью работы над текстом-источником; формулировки заданий не вызывают у них непонимания; опорная лексика по теме в основном отработана (лингвистическая и коммуникативная готовность сформированы), то следующим этапом может быть этап самостоятельной работы студентов, но уже на базе новых аналогичных текстов, найденных ими в Интернете. Что касается мотивационной готовности студентов, то, на наш взгляд, она в той или иной мере присутствует у всех иностранных учащихся, обучающихся в российских вузах и для

которых русский язык является языком получения специальности, а рабочие программы предполагают обязательное написание квалификационных письменных работ.

Несмотря на то, что типы заданий, выполняемые студентами на материале нового текста, копируют задания из учебного пособия, то есть имеют имитационный и репродукционный характер, считаем, что уже и данный этап самостоятельной работы можно рассматривать в определенной степени как творческий, так как студенты становятся реальными соавторами создания нового пособия по специальности.

Рекомендуем данный вид домашней работы предварять аудиторную самостоятельную работу группы, во время которой не каждый учащийся индивидуально, а группа в целом занимается поиском требуемого текста в Интернете на указанном преподавателем сайте и сопровождает найденный текст соответствующей системой заданий: деление текста на смысловые части, постановка к ним вопросов, составление разных типов планов к тексту, написание конспекта с опущением дополнительной незначимой информации, составление тезисов и аннотации, сравнение и комбинирование информации из текста учебника и нового текста.

В докладе предполагается проиллюстрировать все вышесказанное конкретными примерами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий, М.: ИКАР, 2009.
2. Добровольская В.В. Смысловый и структурный анализ текста как база обучения письменной речи//Текст: проблемы и перспективы: материалы III междунар. науч. конф. М.: МГУ, 2004, с. 87–89.
3. Миронова М.Д. Психолого-педагогические основы самостоятельной работы//Содержание и формы самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному. Сб. науч. тр. М: ГИРЯП, 2008, с. 70–72.
4. Михалищева М.А. Организация самостоятельной работы студентов при реализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. Уфа, 2012.
5. Мухаммад Л.П. Формирование умений самостоятельной работы в учебном профессионально ориентированном курсе// Содержание и формы самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному. Сб. науч. тр. М: ГИРЯП, 2008, с. 73–78.

FROM THE SIMULATION TEXT TO CREATE MANUALS

O.P. Bykova

*Department of Linguistics, Moscow State University of
Geodesy and cartography (MIIGAiK), Moscow, Russia
olbyk@rbcmail.ru*

N.N. Susakova

*Department of Linguistics, Moscow State University of
Geodesy and cartography (MIIGAiK), Moscow, Russia
nadezhda.susakova@yandex.ru*

The article is about the intensification of the role of independent work at the contemporary stage of teaching Russian as foreign language to foreign non-philology students; about the need to correlate the psycho-pedagogical basics of an independent work with its forms.

Keywords: foreign students non-philologists, independent work: homework, imitation, reproduction, creative tasks.

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЗА В КИТАЕ: ПЕРЕВОДЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Ван Цзяо

аспирант, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
tianranranbense@hotmail.com

В данной статье дается обзор опубликованных в Китае переводов и исследований, посвященных современной русской автобиографической прозе. Особое внимание уделяется лакунам, существующим в восприятии современной русской автобиографической прозы в китайской аудитории.

Ключевые слова: современная русская автобиографическая проза, перевод, исследование.

Русская автобиографическая проза представлена именами целого ряда классиков, в этом жанре активно работают и писатели современного периода. Условной вехой начала современной русской литературы можно считать рубеж 80–90 годов XX века, когда случился «журнальный бум публикаторства» и русскую литературу обогатили потаенные в советские годы произведения, а также книги писателей русской диаспоры [Голубков 2008: 301–302]. В этом отношении, безусловно, пополнилась и мемуарно-автобиографическая проза, вспомним яркие автобиографические произведения Б. Зайцева, В. Набокова, А. Ремизова, А. Солженицына, И. Шмелева и др. Вместе с тем русские писатели-современники Р. Гальего, С. Гандлевский, Р. Киреев, М. Лобанов, А. Сергеев, Ю. Буйда и др., пережив катаклизмы и перипетии, активно бросают ретроспективный взгляд на свою собственную жизненную колею. В этой связи категория современной автобиографической прозы представляется достаточно объемной.

Русская автобиографическая проза всегда вызывала и вызывает интерес у читателей и исследователей как в России, так и за ее пределами. Если речь идет о восприятии современной русской автобиографической прозы в Китае, то произведения данного жанра, вышедшие из-под пера классических писателей и напечатанные в современный период, уже частично переводятся. В качестве примеров назовем самые известные из них – «Бодался теленок с дубом» А. Солженицына (дополненный вариант опубликован в 1996 г. в России, переведен в 2000 г. в Китае), «Люди. Годы. Жизнь» И. Эренбурга (опубликован в 1990 г. в России, переведен в 1999 г. в Китае), «Память, говори!» В. Набокова (третий вариант опубликован в 1999 г. в России, переведен в 2009 г. в Китае) и др. По сравнению с задержанными произведениями крупных литераторов китайские переводчики пока не уделяют значительного внимания автобиографической прозе писателей-современников. Произведений данного жанра, созданных молодыми писателями, на сегодняшний день мы еще не найдем в переводе на китайском книжном рынке.

Аналогичное явление прослеживается и в области исследований современной русской автобиографической прозы китайскими учеными. С одной стороны, некоторые исследовательские работы представляют собой детальное изложение автобиографических текстов А. Солженицына, В. Набокова, И. Шмелева, И. Эренбурга и др. С другой же стороны, творчество современных писателей-автобиографов разбирается в относительно немногих научных трудах. За исключением самого изучаемого С. Довлатова, родоначальника «Нового автобиографизма» [Лейдерман, Липовецкий 2010: 593], которому посвящены статьи и диссертации на тему повествовательной стратегии писателя на примере разных его рассказов. Например, профессор Чжан Цзяньхуа в своей работе всесторонне рассматривает поэтику Довлатова как яркого представителя постмодернизма в ракурсе абсурдного повествовательного стиля, в магистерской диссертации Фу Яо акцент делается на особенности творчества Довлатова-рассказчика, а внимание исследователя Гэ Цаньхун сосредоточивается на сплетении писателем истины и абсурда

автобиографизма. Но при этом работ по исследованию автобиографических текстов современных писателей почти не публикуется в солидных научных газетах или журналах, а если публикуются, то ограничиваются лишь упоминанием об автобиографических произведениях писателей в ходе ознакомления с их творчеством в целом. При всей неопределенности и значимости подобного изучения китайских исследователей отмечается, что в их работах даются представления о поэтике отдельных писателей, а не строится корпус автобиографической прозы в контексте имманентного развития литературы и социокультурной ситуации в стране. Более того, немалое количество авторов автобиографических произведений, как классиков (Б. Зайцев, А. Ремизов и др.), так и новейших (С. Гандлевский, Р. Киреев, А. Сергеев и др.), остаются малоизвестными или малоизученными в китайской аудитории, не говоря уж о том, чтобы вписать творчество этих фигур в систему размышлений современной автобиографической прозы. Следовательно, вместо целостной картины построения механизмов современной русской автобиографической прозы китайскими русистами показаны отдельные раскрашенные «кубики», ее составляющие.

Из вышесказанного вытекает, что о систематическом освещении поэтики современной русской автобиографической прозы как таковой в китайских научных кругах пока говорить не приходится. Лакун в ее изучении остается немало. В довершение всего обсуждение данной проблематики не может быть исчерпано в связи с тем, что благодаря словесным автопортретам русских писателей раскрывается исторический диапазон жизни русских народов в динамичных XX и XXI веках, сквозь призму которого осмысливают современную действительность носители русского языка и иностранцы – любители изящной русской словесности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков М.М. История русской литературной критики XX века: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
2. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Русская литература XX века (1950–1990-е годы): Учеб. пособие: в 2 т. Т. 2. 1968 – 1990. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 688 с.
3. Русская проза конца XX века: Учеб. пособие. / Под ред. Т.М. Колядич. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 424 с.

THE CONTEMPORARY RUSSIAN AUTOBIOGRAPHICAL PROSE IN CHINA: TRANSLATIONS AND RESEARCHES

Wang Jiao

*Department of history of latest Russian literature and contemporary literature process,
Lomonosov MSU, Moscow, Russia
tianranbense@hotmail.com*

This article describes the status of translations and researches of contemporary Russian autobiographical prose in China. The special attention is paid to the lacuna in perception of contemporary Russian autobiographical prose in China.

Keywords: Contemporary Russian autobiographical prose, translation, research.

ТЕКСТ, ДИСКУРС И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗИРОВАННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Величко А.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
all_velichko@mail.ru*

В сообщении речь идет о функционально-коммуникативной направленности современной лингвистики. Рассматриваются понятия текста и дискурса, их использование при анализе предложений фразеологизированной структуры.

Ключевые слова: функционирование, текст, дискурс, предложения фразеологизированной структуры.

Современная лингвистика перешла от изучения языка как системы к изучению языка в действии, в функционировании. На смену лингвистике языка пришла лингвистика общения. Это обуславливает включение и рассмотрение языковых средств, которые непосредственно связаны с процессом общения, участвуют в осуществлении этого вида речевой деятельности. Так, значительно возрос интерес к языковым средствам, которые связаны с реализацией потребностей говорящего в коммуникативном процессе. Таковы языковые средства, выполняющие контактную, фатическую функцию. В разнообразии этих средств выделяются фразеологизированные предложения, или предложения фразеологизированной структуры (ФС), которые являются объектом нашего внимания: *Не отказываться же от своей идеи; Нет бы заранее купить билеты; Как не согласиться; Что ни год, то новая книга; Встреча встрече рознь; Чем не праздник* и т.п.

Понимание языка как функциональной системы, отражающее современное воззрение на язык, приводит к уточнению некоторых лингвистических понятий и к появлению новых, формирующих современный подход к исследованию языковых средств и единиц.

Так, в современной лингвистике изменилось отношение к роли текста в коммуникативной системе. Понятие текста и принципы его анализа оказались недостаточными для научной парадигмы современной лингвистики с ее направленностью на изучение языка как средства общения. Для современной лингвистики стало характерным расширение лингвистического анализа, его выход за рамки текста в исследование дискурса. В.Е Чернявская отмечает: «Теперь, однако, текст не может рассматриваться как независимая коммуникативная единица; текст – важный элемент коммуникативной системы. Но не единственный. Он сам существует в системе дискурса» [Чернявская 2013: 11]. Дискурс рассматривается как «сложное коммуникативное явление, включающее в себя, кроме текста, еще и внеязыковую информацию. В ведении дискурса и коммуникация, и прагматические ситуации» [Алефиренко 2012:17]. Краткое, но точное и емкое определение дает Н.Д. Арутюновой. Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова 1990].

Дискурсивный анализ не отрицает значения и возможностей анализа текста. При исследовании коммуникативных возможностей языковых единиц исходным является текстовый анализ. Это первый и начальный этап. Текст не противостоит дискурсивному анализу, он сосуществует с ним, они дополняют друг друга. В сообщении будет показано, что при функциональном анализе предложений фразеологизированной структуры логично сочетается показ их роли в логико-смысловой и содержательной структуре текста как линейного образования с рассмотрением их с позиций дискурсивного анализа, который представляет ФС как коммуникативно-когнитивное явление.

Анализ функционирования языковых явлений и средств предполагает рассмотрение того, в каких речевых разновидностях русского языка они используются. Другими словами, следует учитывать связь исследуемых явлений языка с функциональными стилями. Если дискурсивный анализ определяет принцип анализа функционирования, то функциональные стили характеризуют рамки, сферу их функционирования. Традиционно функциональные стили определяются как системные разновидности языка (речи), соответствующие базовым, онтологически значимым сферам общения и деятельности и соотносящиеся с определенной формой сознания.

Современная лингвистика, с характерным для нее подходом к исследованию языка как процесса и результата коммуникации, уточняет традиционное понимание функциональных стилей, рассматривает выделяемые стилистикой пять функциональных стилей как сферы общения, т.е. как коммуникативные системы. Общность между ними она видит в том, что в любой сфере есть говорящий, создатель текста и лицо /лица, которым этот текст адресован, – адресат. Однако при этом определяется и различие между ними.

С коммуникативной точки зрения устная разговорная речь противопоставляется как полноценная (каноническая) коммуникативная ситуация другим функциональным стилям, которые определяются как неполноценные коммуникативные ситуации. Устная разговорная речь рассматривается как классическая полноценная коммуникативная сфера, так как это собственно общение, где говорящий и адресат – реальные люди, общение протекает в непосредственной форме, собеседники присутствуют в одно время в одном месте, и общение проходит (обычно) в диалогической форме. Другие сферы общения противопоставляются ей как неполноценные ситуации общения на том основании, что здесь суть и роль говорящего и адресата принципиально иная, а само общение в соответствии с этим представлено в опосредованном виде, в первую очередь в монологических текстах описательного и повествовательного характера (в нарративе) [Падучева 1996].

Что касается ФС, то они широко представлены в устной непринужденной речи как основной сфере их бытования, а также в публицистической сфере, и в произведениях художественной литературы. Две последние сферы, как уже сказано, расцениваются как неканонические коммуникативные системы. В них говорящий и адресат как основные участники, компоненты коммуникативного процесса отсутствуют. Здесь следует говорить о «заменителе», или «аналоге» и говорящего и адресата. В сообщении планируется подробнее рассмотреть на некоторых примерах роль и функции этих основных компонентов публицистического и художественного коммуникативных контекстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Текст и дискурс: учеб. пособие для магистрантов / Н.Ф.Алефиренко, М.А. Голованева, Е.Г.Озерова, И.И. Чумак-Жунь. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
2. Падучева.Е.В. Семантические исследования. Часть II Семантика нарратива М., 1996. С. 193–418
3. Чернявская В.Е.Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: Учебное пособие. М. Флинта: Наука, 2013.

TEXT, DISCOURSE AND FUNCTIONING OF PHRAZEOLOGIZED SENTENCE STRUCTURES.

A.V. Velichko

*Department of Russian Language for Foreign Students,
Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Moscow, Russia.*

all_velichko@mail.ru

In the report the special attention is paid to functional-communicative orientation of modern linguistics. The concepts of text and discourse, their use in the analysis of phraseologized sentence structures are discussed.

Keywords: operation, text, discourse, phraseologized sentence structures.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Веракша Т.В.

*докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», Санкт-Петербург, Россия
veraksha2010@mail.ru*

В статье рассматривается компетентностный подход к формированию учебной программы обучения иностранных военнослужащих русскому языку на базе 1-го сертификационного уровня владения.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, компетентностный подход, сертификационные уровни подготовки.

Обучение ИВС осуществляется дифференцированно с учетом характера военного сотрудничества, особенностей развития национальных вооруженных сил, поставок из Российской Федерации вооружения и военной техники, уровня подготовки слушателей и курсантов.

Рабочий язык обучения – русский. Обучение русскому языку проводится в течение всего периода обучения на основе типовой учебной программы и Государственных стандартов по русскому языку как иностранному в соответствии с требованиями сертификационных уровней подготовки.

На кафедре русского языка в настоящее время основным направлением работы является предвузовская подготовка иностранных военнослужащих по русскому языку (980 часов в системе ВПО и 1008 часов аудиторных занятий в системе магистратуры) с целью их адаптации к условиям обучения в военно-морском вузе.

В результате обучения русскому языку ИВС должны достигнуть такого уровня практического владения языком, который полностью обеспечит их учебно-познавательную деятельность и достаточно свободное общение в профессиональной и социально-культурной сферах. При этом коммуникативные цели и задачи для каждого вида речевой деятельности предъявляются иностранным военнослужащим главным образом в учебно-профессиональной сфере.

Учебная дисциплина «Основы речевой коммуникации» в системе магистратуры относится к блоку общегуманитарных и социально-экономических дисциплин, базируется на знаниях, навыках и умениях, полученных иностранными военнослужащими при обучении на предвузовском этапе подготовки и достижении ими первого сертификационного уровня владения русским языком (ТРКИ-1), и является основой для достижения уровня, предполагающего пользование русским языком как средством коммуникации в сфере учебно-профессиональной деятельности; повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения; овладения иностранными военнослужащими коммуникативной компетенцией на русском языке, обеспечивающей получение необходимого объема знаний по дисциплинам учебного плана.

Для подготовки иностранных военнослужащих – магистрантов выпускающими кафедрами составлены учебные планы, в которых значительное место занимает гуманитарный блок, часы на изучение дисциплины «Основы речевой коммуникации» выделены в рамках 3-го модуля – 192 часа аудиторных занятий, с часами на самоподготовку 288 часов. Кафедрой разработана учебная программа, в основу которой в соответствии с требованиями Госстандартов 3-го поколения положен компетентностный подход.

Введённый в 2009 году Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по направлению «Лингвистика») основывается на компетентностном подходе.

Понятия «компетенция» и «компетентность» назывались ещё в 1960- 1970 годах, однако в различных науках (методике, педагогике, психологии, лингвистике) до сих пор остаются нерешёнными вопросы разграничения компетенции, компетентности и компетентностного подхода. Учёными указываются сложность, многомерность и неоднозначность трактовки, как самих понятий, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования и обучения.

Необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, обусловлена тенденциями общеевропейской и мировой интеграции, глобализацией экономики, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования». Формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию рассматривается в контексте Болонского процесса.

Так, основная идея компетентностного подхода заключается в том, что главным результатом образования должны быть не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. Компетентностный подход в отличие от знаниевого ориентирован на рефлексию обучающегося, установление им «своей компетентности и некомпетентности», и «предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции <...>, отношения к предмету своей деятельности».

Компетентность, по мнению И.А. Зимней, это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально – и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека», а компетенция - интегративная целостность знаний, навыков, умений, обеспечивающих профессиональную деятельность человека, то есть его способность реализовать на практике свою компетентность [Зимняя,1991;116].

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному первого сертификационного уровня предопределяет следующие задачи обучения иностранному языку: формирование языковой, коммуникативной, лингвокультурологической, страноведческой компетенции учащихся.

С позиции психологии общения И.А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию так: это цель и результат обучения языку, способность субъекта обучения осуществлять речевую деятельность адекватно цели, задачам, средствам, способам и ситуациям общения.

Итак, коммуникативная компетенция в узком значении - это успешная коммуникативная деятельность человека, основывающаяся на усвоенных им средствах и стратегиях речевого общения, подкрепляемая знанием языка и речевыми навыками и умениями, в более широком смысле - это способность человека решать средствами языка актуальные задачи общения как в обычных, повседневных ситуациях жизни, так и в профессиональной сфере.

Особенностью методики преподавания русского языка иностранным военнослужащим, обучающимся на основном курсе магистратуры и системы ДПО, является вариативность её конкретных решений. Это вызвано в первую очередь различиями в военно-специальной подготовке, обусловленными направлениями подготовки обучающихся.

Научно-теоретическими основами дисциплины являются фонетический, морфологический, лексический, синтаксический и стилистический аспекты

современного русского языка, описательной, функциональной грамматики и функциональной стилистики.

Содержание программы по основам речевой коммуникации включает три раздела:

- практическая грамматика;
- функциональная стилистика;
- способы организации научно-профессиональной речи и языковые средства, используемые при написании научного текста.

Работа по приведённым выше разделам проводится в рамках следующей тематики (имеет вариативный характер и в практической работе определяется направлением подготовки ИВС):

- Военно-морское искусство. Военно-морская история. Опыт Великой Отечественной войны, послевоенных локальных войн и конфликтов.
- Оперативное искусство и тактика. Оперативные возможности сил, тактические свойства. Использование родов сил в морских операциях и в тактических действиях.
- Развитие науки и техники. Проблемы развития и применения вооружения и военной техники.
- Россия и международная жизнь. Актуальные проблемы современной внешней и внутренней политики России. Актуальные проблемы современности.
- Великая Отечественная война. Международное значение победы над фашизмом. Блокада Ленинграда. Музеи и памятники, посвящённые войне.
- История и традиции флота России. История создания российского флота. Развитие военного образования в России. ВМА им. Н. Г. Кузнецова. Выдающиеся деятели российского флота.
- Культура и искусство в современном обществе.
- Достопримечательности Санкт-Петербурга и его пригородов.

Изучение дисциплины «Основы речевой коммуникации» способствует формированию у иностранных военнотружущих-магистрантов следующих компетенций:

Общекультурные (ОК):

- способен осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе морально-нравственных и правовых норм, соблюдать принципы профессиональной этики (ОК-2);
- способен к работе в коллективе, к кооперации с коллегами, может в качестве руководителя формировать цели, принимать организационно-управленческие решения и нести за них ответственность, применять методы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций (ОК-6);
- способен к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке задач и выбору путей их достижения (ОК-9);
- способен самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в том числе в новых областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности, развития социальных и профессиональных компетенций, изменения вида и характера своей профессиональной деятельности (ОК-10);

Профессиональные компетенции (ПК):

профессиональные компетенции включают в себя общепрофессиональные компетенции и компетенции по видам деятельности;

общепрофессиональные компетенции выпускника магистратуры:

- способен выявлять проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности, анализировать их и выработать решения (ПК-1);

– способен применять нормативные и правовые документы в своей профессиональной деятельности (ПК-3);

по видам деятельности: организационно-управленческая деятельность для командиров:

– способен организовать взаимодействие с соединениями и объединениями ВМС национальных вооруженных сил, других войск, воинских формирований и приравненных к ним органов при их совместных действиях в ходе выполнения поставленных задач (ПК-7);

– способен к самостоятельному и эффективному применению предоставленных прав, должен быть готов к инновационной творческой самореализации, обладать чувством ответственности (ПК-3).

организационно-управленческая деятельность для инженерных направлений:

– способен к профессиональной деятельности в области управления эксплуатацией кораблей, радиоэлектронной борьбой, оружием, радиотехническими средствами, освещения надводной и подводной обстановки и техническим обеспечением сил ВМФ, способен руководить коллективом, должен быть готов к инновационной творческой самореализации, обладать чувством ответственности.

Таким образом, реализация компетентного подхода обеспечивает решение средствами языка актуальных задач общения как в социально-культурной, так и в профессиональной сфере общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991.
2. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. 2-ое изд., переработанное, М.: Русский язык, 1985.
3. Требования по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. М.: Изд-во РУДН, 2005.

COMPETENCE APPROACH TO THE CURRICULUM OF TRAINING OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL TO THE RUSSIAN LANGUAGE

T.V. Veraksha

Department of Russian language, «Naval Academy», St. Petersburg, Russia

veraksha2010@mail.ru

This article considers the competence approach to the formation of the curriculum of training of foreign military personnel to the Russian language on the basis of the 1st certification level.

Keywords: general cultural competence, professional competence, competence approach, levels of certification training.

АКТУАЛИЗИРОВАННАЯ ПАРОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В АСПЕКТЕ РКИ

Верейтинова М.М.

канд.пед. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

marwer1@yandex.ru

В статье рассматриваются уточненные в лингводидактических целях толкования таких терминов, как «актуализированная лексическая единица», «пароним», «актуализированная паронимическая паропозиция», «актуализированный паронимический ряд»; предлагается разработанная лингвометодическая классификация актуализированных паронимов; определяются принципы отбора актуализированных паронимов.

Ключевые слова: лексическая актуализация, актуализированная лексическая единица, паронимы, актуализированные паронимические паропозиции, актуализированные паронимические ряды, принципы отбора актуализированных паронимов, функционально-семантический подход, лингвометодическая классификация актуализированных паронимов.

Для современного этапа развития русского языка характерен процесс актуализации лексических единиц, обусловленный переменами в социально-политической, экономической и духовной жизни российского общества начала XXI века.

Лексическая актуализация представляет собой повышение функциональной значимости и частотности употребления слов вследствие вхождения в обиход обозначаемых ими реалий. Она связана с такими языковыми явлениями, как расширение сочетаемости и изменение ее характера, изменение значений и образование новых значений слов, возникновение серий устойчивых сочетаний, словообразовательная активизация. Процесс актуализации может касаться как пассивной, так и активной лексики современного русского языка. Актуализироваться могут не только лексические единицы, ранее входившие в пассивный запас русского языка (устаревшая лексика; лексика, малоупотребительная по идеологическим, политическим или морально-этическим причинам; функционально ограниченная лексика, к которой относят слова книжные, разговорные, жаргонные, просторечные), но и лексические единицы, входящие в активный словарный запас [Скляревская 2001: 7–8].

Под актуализированной лексической единицей в статье понимается слово, повысившее в конкретный период развития русского языка свою функциональную значимость и частотность употребления вследствие актуализации обозначаемых им понятий и явлений.

Наиболее важным источником инноваций в языке, в том числе источником появления актуализированных слов, являются заимствования (*глобальный – глобалистский; демократизированный – демократический – демократичный; криминальный – криминогенный; конвертируемый – конвертационный; сертификатный – сертификационный – сертифицированный*), обусловленные такой экстралингвистической причиной, как открытость современного российского общества для межкультурных, политических и экономических связей.

Увеличение количества словесных единиц и их актуализация в русском языке конца XX – начала XXI века происходит, прежде всего, за счет массового вхождения в лексическую систему слов иноязычного происхождения (*маркетинговый–маркетологический; брендированный – брендовый* и др.).

Анализ языкового материала позволяет утверждать, что в состав актуализированной лексики входит большое число паронимов, преимущественно прилагательных, представляющих особую трудность для инофонов. Эти лексические единицы характеризуются высокой частотностью, стилистической неограниченностью, семантической ценностью, широкой сочетаемостью и большим словообразовательным потенциалом. Иностранцы часто отождествляют семантические значения паронимических лексем, не различают их, затрудняются в выборе нужного паронима из словесной пары, так как эти «слова обладают частичным структурным и звуковым сходством, обусловленным общностью их корневой морфемы» [Вишнякова 1987: 8].

Мы предлагаем в данной статье уточненные в лингводидактических целях определения терминов: «пароним», «актуализированная паронимическая паропозиция», «актуализированный паронимический ряд». Под паронимами понимаются близкие по звучанию, имеющие общее происхождение, но разные по значению однокоренные слова, содержащие общее семантическое ядро и относящиеся к одному предметно-логическому ряду, преимущественно к одной части речи, образованные при помощи разных суффиксов. Паронимы входят в состав

паронимических пареоппозиций и рядов, ядром которых является лексическая единица, отмеченная в современных нормативных словарях. Актуализированная паронимическая пареоппозиция состоит из двух актуализированных паронимов: *абстрактный – абстракционистский; маркетинговый – маркетингологический*. Ряд из трех и более актуализированных паронимов называется актуализированным паронимическим рядом: *демократизированный – демократический – демократичный; крестильный – крестный – крещенский*.

В качестве принципов отбора актуализированных паронимов были определены такие принципы, как принцип частотности, выявляющий абсолютную частотность слова; принцип сочетаемости, согласно которому ценность лексической единицы определяется ее способностью сочетаться с другими словами; принцип семантической ценности, распространяющийся на те лексические единицы, которые обозначают понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в СМИ; принцип стилистической неограниченности, направленный на отбор слов, не связанных узкой сферой употребления.

Наиболее точным, последовательным и теоретически обоснованным направлением является, на наш взгляд, функционально-семантический подход, который в большей мере соответствует представлению актуализированных паронимов в аспекте РКИ. Функционально-семантический подход предполагает изучение паронимов с точки зрения характера размежевания семантического объема значений (Т.В. Веракса, В.Д. Горкинский, Н.А. Янко-Триницкая, В.И. Половникова, О.В. Вишнякова, В.В. Дубичинский, И.Н. Кузнецова, Л.Г. Яркова, Ю.А. Бельчиков и М.С. Панюшева, В.В. Красных).

В статье предлагается разработанная в соответствии с данным подходом лингвометодическая классификация актуализированных паронимов для представления ее в иноязычной аудитории:

I. Полные актуализированные паронимы, имеющие разные значения (*генетический – генный; кредитный – кредиторский*).

II. Неполные актуализированные паронимы, обладающие незавершенным семантическим размежеванием объема значений (*парламентарный – парламентский; фондовый – фондовый*).

III. Актуализированные паронимы, ставшие полными синонимами (*антидемократический = антидемократичный; харизматический = харизматичный*).

На основе синтеза данных лингвистических и лексикографических исследований был сформирован и сгруппирован реестр актуализированных паронимов, представляющий собой универсальный дидактический материал, который может быть использован в разных учебных целях: при организации обучения лексике на втором и третьем сертификационных уровнях, при создании учебных словарей, разработке поуровневых тестов и лексических минимумов, а также для дополнения существующих учебных пособий по лексике русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова О.В. Паронимы современного русского языка. М., Русский язык, 1987.
2. Скляревская Г.Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. № 6. Сеул, 2001. С. 177–202.

ACTUALIZED PARONYMIC LEXIC IN ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.M. Vereitinova

*MSU, Faculty of Philology, Moscow, Russia
marwer1@yandex.ru*

The article considers the concepts such as actualized lexical unit, paronymous, actualized paronymous oppositions, actualized paronymous sets/fields; proposes a lingvo-methodological classification of actualized paronymous; defines the principles of selection actualized paronymous.

Keywords: lexical actualization, actualized lexical unit, paronymous, actualized paronymous oppositions, actualized paronymous sets/fields, principles of selection actualized paronymous, functional and semantic treatment, lingvo- methodological classification of actualized paronymous.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ РАЗНЫХ СЕГМЕНТОВ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ

Верещагина Е.А.

*канд. техн. наук, доцент кафедры информационной безопасности,
ДФУ, Владивосток, Россия
everesh@mail.ru*

Жукова Т.А.

*канд. филол. наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью,
ДФУ, Владивосток, Россия
tatianazhkv@gmail.com*

В данной статье обосновывается необходимость учёта характеристик различных сегментов целевой аудитории при разработке электронных учебников в практике преподавания русского языка как иностранного. Выделены основные принципы создания интерактивного электронного учебника в зависимости от поставленных лингводидактических задач.

Ключевые слова: электронная лингводидактика, информационные технологии в практике обучения русскому языку как иностранному.

В настоящее время ведущими российскими кафедрами русского языка как иностранного (МГУ имени М.В. Ломоносова, ГИРЯ имени А.С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Санкт-Петербургского университета) активно разрабатываются тестовые системы, позволяющие иностранным учащимся осваивать русский язык с помощью различных средств электронной лингводидактики.

Современное информационное общество формирует новые принципы в разработке образовательных технологий. При обучении русскому языку как иностранному особую актуальность приобретают средства электронной лингводидактики, грамотное создание и использование которых требует привлечения специалистов из разных сфер: филологии, информационных технологий, педагогики, психологии и проч. Потребность в переходе от учебников на бумажных носителях к интерактивным (мультимедийным, электронным) учебным пособиям диктуется особенностями разных сегментов обучающихся.

Краткая сегментация целевой аудитории изучающих русский язык как иностранный может быть выполнена по ряду основных параметров:

1) *региональному* (Западная Европа / Восточная Европа / Страны Азии и т.п.; Ближний Восток / Дальний Восток / Центральный регион и т.п.);

2) *культурному* (высоко/низкоконтекстные культуры /по Э. Холлу/; с разным индексом индивидуализма / коллективизма, основанном на самоориентации личности /по Г. Хофстедде/ и проч.);

3) *возрастному* (поколение X /родившиеся в 1960-1980 гг./, поколение Y («сетевое» поколение, Миллениума, next) /родившиеся после 1980 г./, поколение Z (Net Generation и Internet Generation) /родившиеся между началом девяностых и серединой нулевых/);

4) *социальному* (гуманитарный/технический/естественнонаучный профиль обучения; нуждающиеся в контактном/дистанционном обучении и проч.);

5) *языковому* (тональные языки; аналитические/синтетические типы языков и проч.);

6) *личностному* (тип мышления – аналитический/интуитивный; владение языками – моно/билингвы и проч.).

При разработке учебных пособий по русскому языку как иностранному, бесспорно, невозможно учесть все перечисленные выше параметры, но в ряде случаев необходимо ориентироваться на отдельные характеристики аудитории для формирования оптимального учебного процесса. Очевидно, что технологии разработки электронных учебников не должны нарушать общепринятых дидактических принципов, но в то же время обязаны ориентироваться на особенности указанных сегментов целевой аудитории. Кроме того, использование электронного (мультимедийного, интерактивного) учебника не отрицает наличие учебника на печатном носителе. Эффективные дидактические стратегии, используемые в электронном обучении (стратегии памяти, компенсационные, эмоциональные и проч.), формируются на основе стратегий, связанных с традиционным учебным процессом.

По мнению А.Д. Гарцова, обучение русскому языку средствами электронной лингводидактики приведёт к «качественному скачку в создании инновационных дидактических и методических средств обучения иностранным (русскому) языкам, обусловленным высокой адаптивностью, целевой и функциональной направленностью учебных материалов, их вариативностью, гибкостью и т.д.» [Гарцов 2009: 13].

Комплекс электронных средств разных дисциплин во многом отличается в зависимости от их специфики. Он может включать виртуальные лаборатории, например, по физике, различные виды электронных калькуляторов (по математике) или ряд других решений. Вне зависимости от направления в состав комплекта учебно-методического и программного обеспечения по учебной дисциплине, как правило, включают учебные пособия, изданные традиционным способом, электронные учебные пособия и программы компьютерного тестирования знаний. Причём, электронные учебные пособия могут различаться по способам их формирования и использования [Верещагина, Шейкер 2009]. Помимо сетевых учебных пособий, разработанных в стандарте SCORM, создаются электронные учебные пособия (учебники) для автономного использования на компьютере студента.

Опыт преподавания РКИ показал, что наиболее трудными для иностранных студентов в процессе обучения русскому языку являются некоторые виды раздела «Говорение», связанные с идентификацией контекстов употребления тех или иных средств выражения субъективной модальности.

Так, на основе работы с тайваньскими студентами, изучающими русский язык в Университете китайской культуры (г. Тайбэй), было подготовлено учебное пособие [Жукова 2013], в котором средства выражения субъективной модальности (вводно-модальные слова, модальные частицы, фразеологические обороты (идиоматические сочетания) и другие показатели «модусной рамки» представлены через контексты употребления в различных тематических группах. Однако печатная версия учебного пособия, не имеющая интерактивной, аудиально-визуальной и гипертекстуальной версии, не всегда позволяет дать краткое объяснение принципов функционирования модальных средств.

Например, выражение «*вот ещё*» («*вот ещё специалист*») – в двух значениях:

1) констатация факта наличия человека с высокими профессиональными навыками;

2) отрицание высоких профессиональных навыков у человека), употребляющееся в разных значениях в зависимости от интонирования и контекста, можно оптимально представить именно в электронном учебном пособии.

В соответствии с современными требованиями по изучению различных дисциплин через интернет, для комплекса РКИ необходимы такие, не совсем типичные модули, как наличие большого количества аудиоматериалов с упором на изучение фонемного состава и интонаций. Аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения. Так можно реализовать в системе аудирования визуализацию речи путем перевода звуковой речи в буквенный ряд или в картинку.

Важной частью обучающего курса РКИ, если он посвящен изучению профессиональной лексики, например, в рамках преподавания физики, информатики, математики, является специальный мультимедийный словарь технических терминов. Опыт преподавания естественнонаучных дисциплин показал, что студенты различных национальностей региона Юго-Восточной Азии по-разному воспринимают термины, в зависимости от базового иностранного языка страны проживания.

Так, во Вьетнаме, Лаосе, некоторых африканских странах широко распространен французский язык, а в Китае – английский. Это затрудняет объяснение терминов, в частности, по информатике, которые в большинстве являются англоязычными, а объяснение самого слова «информатика» во многом отличается в различных европейских языках. Например, более точно сути изучаемого предмета отвечает англоязычный термин «computer science». Кроме того, многие слова при поиске их перевода студентами через переводчики типа Google дают не совсем адекватный ответ, в качестве основного не предлагают технические термины. Так, слово «пузырь» в русском варианте на первом месте трактуется как «наполненный воздухом прозрачный шарик, возникающий в какой-н. жидкости, жидкой массе», что вполне отвечает изучаемой теме в разделе «Молекулярная физика». В английском же переводе на первое место ставится трактовка «дутое предприятие», в немецком «волдырь» и т.д. Такой порядок трактовки слов в различных общедоступных электронных словарях замедляет или полностью искажает самостоятельное изучение терминов.

Разумеется, необходимо применять общеизвестные мультимедийные технологии, такие как презентации с большим количеством графики, показ учебных фильмов на русском языке как иллюстрацию различных физических явлений. Для самостоятельной работы учащимся предлагается создать сайт с учебными материалами. Так, на сайте <http://studyex.esy.es/> представлена дипломная работа, посвященная размещению учебных материалов для иностранных студентов по физике и информатике с элементами мультимедийности, такими как озвучивание и анимация.

Таким образом, ведущими принципами разработки электронных учебников по РКИ являются следующие: 1) интерактивность; 2) оптимальная дифференциация (по отдельным параметрам целевой аудитории); 3) непрерывность процесса обучения (синтез онлайн- и офлайн-режимов), обеспечивающаяся различными средствами электронной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагина Е.А., Шейкер Т.Д. Обучение преподавателей технологиям создания КСО. IV Международная научно-практическая конференция «Современные информационные технологии и ИТ-образование», 14-16 декабря 2009 г. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова http://2009.it-edu.ru/docs/Sekziya_3/26r_Sheyker_1257603368432945.doc.

2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : диссертация ... доктора педагогических наук. М., 2009. 398 с.
3. Жукова Т.А. Субъективная модальность в русской речи: учебное пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный. Владивосток: Издательский дом Дальневост. федерал. ун-та, 2013. 228 с.

THE PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF ELECTRONIC TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS FOREIGN FOR DIFFERENT SEGMENTS OF TARGET AUDIENCE

E.A. Vereschagina

*Department of information security,
Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
everesh@mail.ru*

T.A. Zhukova

*Department of advertizing and public relations,
Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
tatianazhkv@gmail.com*

The article deals with the problem of the definition characteristics of various segments of target audience when developing electronic textbooks in practice of teaching Russian as foreign. The basic principles of creation of the interactive electronic textbook depending on objectives are allocated.

Keywords: electronic linguistic didactics, information technologies in practice of training in Russian as foreign.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РК: НА ПРИМЕРЕ АНГЛО-РУССКИХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ

Весманова Е.В.

*ст. преподаватель кафедры русского и иностранных языков,
МГАХИ имени В.И. Сурикова, Москва, Россия
vesmanovaekaterina@gmail.com*

Статья посвящена проблеме перевода межъязыковых лексико-семантических параллелей – языкового явления, известного в классической лингвистике как «ложные друзья переводчика». Автор предлагает использовать данные параллели в процессе преподавания русского языка как иностранного в художественном вузе. Исследование выполнено на материале специальной лексики художественной направленности.

Ключевые слова: лексико-семантические параллели, специальная лексика художественной направленности, «ложные друзья переводчика»; лексический минимум по русскому языку как иностранному; англо-русские корреляты

Уже на подготовительном отделении художественного вуза возникает потребность в обучении иностранных слушателей специальной, понимание которой необходимо для реализации процесса обучения студентов на первом курсе художественных факультетов.

Таким образом, преподавателю РКИ требуются новые, наиболее эффективные методы обучения языку художественной специальности. Один из таких методов - использование на занятиях англо-русских лексико-семантических параллелей, входящих

в лексические минимумы по РКИ. Подобный метод подробно описан нами в статьях «О проблемах усвоения лексико-семантических параллелей иностранными слушателями на начальном этапе обучения РКИ» [Михайлова 2014: 50] и «Проблема контроля лексических знаний на начальном этапе обучения РКИ: на примере типовых тестов» [Михайлова 2013: 255], где в качестве примеров приведены единицы из лексических минимумов по РКИ элементарного, базового, первого и второго сертификационного уровней (общее владение) и перечислены основные проблемы, связанные с употреблением англо-русских коррелятов в речи иностранцев.

В рамках данного исследования наибольший интерес представляют внешне сходные лексемы английского и русского языков, входящие в состав лексического минимума по языку художественной специальности. Данный минимум составлен коллективом кафедры русского и иностранного языков Московского государственного академического художественного института имени В.И. Сурикова и включает в себя 186 лексических единиц, среди которых не только термины языка художественной специальности, но и наиболее востребованная в данной сфере лексика.

Следует отметить, что в языкознании существует несколько определений слов, созвучных в двух или более языках, но разных, а иногда и противоположных по значению. В классической лингвистике такие слова принято называть ложными друзьями переводчика, или межъязыковыми омонимами (паронимами). В.В. Акуленко разграничивает понятия «межъязыковые омонимы» и «межъязыковые паронимы». В.В. Дубичинский называет рассматриваемый языковой феномен «лексическими параллелями», разделяя их на полные, неполные и ложные. Именно это определение является оптимальным для нашего исследования, поскольку оно объединяет в единую терминологическую систему традиционные лингвистические концепты.

Следует указать, что под «межъязыковыми корреляциями» мы, вслед за Н.В. Габдреевой, понимаем близость плана содержания и плана выражения лексем разноструктурных языков с учетом совпадения/ несовпадения/ частичного совпадения их значений в сравниваемых языках [Габдреева 2001: 111]. Этот принцип стал для нас определяющим, поскольку многие слова не имеют морфологических и иных явно выраженных показателей.

Итак, мы отобрали все англо-русские параллели из лексического минимума по языку художественной специальности и проанализировали полученные единицы по следующим параметрам:

1. Семантическая характеристика: полные, неполные и ложные лексико-семантические параллели.
2. Количественная характеристика: количественное соотношение лексико-семантических вариантов лексем в сравниваемых языках.

В ходе исследования было выявлено 72 коррелятивные пары, что составило 39% от объема всего лексического минимума. Анализ словарей позволил установить, что семантические структуры 43 полученных единиц совпадают в обоих языках полностью, у 14 коррелятов выявлено совпадение одних и несовпадение других значений и 15 различны по своим семантическим структурам.

Так, русское слово скульптура означает: 1. Искусство создания объемных художественных произведений путем резьбы, высекания, лепки или отливки,ковки, чеканки. 2. Произведение такого искусства, а также (собир.) совокупность таких произведений [Ожегов, Шведова]. В английском языке sculpture имеет следующие значения: a piece of art that is made by carving or molding clay, stone, metal, etc.; the process or art of carving or molding clay, stone, metal, etc., into a sculpture [Merriam-Webster]. Мы видим, что семантические структуры рассматриваемых коррелятов эквивалентны.

Значения лексем в парах *пастель* – *pastel* также совпадают. По-русски *пастель*: 1. Мягкие, приглушенного тона, цветные карандаши без оправы. 2. Рисунок, выполненный такими карандашами [Ожегов, Шведова]. По-английски *pastel*: a type of chalk made from a powdery substance that is used for drawing and comes in many different colors; a drawing that is done using pastels; a pale or light color [Merriam-Webster].

Следовательно, перевод полных лексико-семантических параллелей не вызывает трудностей у иностранных слушателей, кроме того, подобные коррелятивные пары выступают в роли помощника при обучении языку художественной специальности, так как способствуют быстрому и безошибочному запоминанию новых лексических единиц.

Иначе обстоят дела с внешне сходными лексемами сравниваемых языков, одни значения которых совпадают, а другие нет.

Например, в коррелятивной паре *фрагмент* - *fragment* эквивалентно лишь одно значение: «незаконченная, незавершенная часть (текста, картины, музыкального произведения)». Помимо этого, английское *fragment* означает: обломок, осколок; обрывок; остаток [Акуленко 1969: 143]. Таким образом, семантическая структура лексемы в английском языке гораздо больше, чем в русском.

Слова *монументальный* – *monumental* также являются неполными лексико-семантическими параллелями, поскольку их семантические структуры имеют несколько совпадающих значений. По-английски *monumental*: 1. относящийся к памятнику; являющийся памятником; 2. относящийся к монументу, имеющий форму монумента; = *монументальный*₃; 3. поражающий своими размерами, величием, величественный; = *монументальный*₁; 4. основательный, глубокий по содержанию; солидный; = *монументальный*₂; 5. необычайный, изумительный [Акуленко 1969: 204]. По-русски *монументальный*: 1. = *monumental*₃, majestic; 2. = *monumental*₄, thorough, profound; 3. = *monumental*₂ [Акуленко 1969: 204].

Мы видим, что рассматриваемые корреляты эквивалентны в трех значениях, причем в количественном плане семантическая структура лексемы в русском языке гораздо меньше, чем в английском.

Таким образом, при переводе неполных лексико-семантических могут возникать трудности, вызванные смещением значений коррелятов в русском и английском языках.

Наконец, наибольшим семантическим коварством обладают ложные лексико-семантические параллели, полностью различные по своим лексическим структурам. Именно они могут быть причиной многочисленных ошибок в речи иностранных слушателей, поскольку приводят к путанице лексико-семантических коррелятов.

Так, часто у изучающих русский язык возникает трудность при переводе слова *картон*.

В толковом словаре иностранных слов русского языка *картон*: 1. Эластичный материал, получаемый путем вулканизации каучука [Ожегов, Шведова]. В словаре «ложных друзей переводчика» *cartoon*: карикатура, комикс, мультфильм, эскиз (*картон* = *cardboard*, *paperboard*, *board*) [Акуленко 1969: 65].

Аналогичная ситуация прослеживается при толковании слова *клей*. В русском языке *клей*: липкий затвердевающий состав для плотного соединения, скрепления частей чего-нибудь [Ожегов, Шведова]. В английском *clay*: глина, земля, грязь (*клей* = *glue*) [Акуленко 1969: 21].

На примере анализа лексико-семантических параллелей мы наглядно продемонстрировали специфику лексики художественной направленности, которая должна быть усвоена иностранными слушателями к моменту поступления в художественный вуз. Полученные в ходе исследования данные имеют немаловажное значение при обучении РКИ, как в переводоведческом, так и в методическом аспектах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акуленко В.В., Комиссарчик С.Ю., Погорелова Р.В., Юхт В.Л. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». М.: Советская энциклопедия, 1969. 384 с.
3. Габдреева Н.В. История французской лексики в русских разновременных переводах. М.: Ленанд, 2011. 304 с.
5. Михайлова Е.В. О проблемах усвоения лексико-семантических параллелей иностранными слушателями на начальном этапе обучения РКИ // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ). Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2014. №2. М.: ЦМО МГУ, 2014. С. 47-52.
7. Михайлова Е.В. Проблема контроля лексических знаний на начальном этапе обучения РКИ: на примере типовых тестов // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы Международ. Науч.-практ. конф. (Казань, 28-29 ноября 2013 года). Казань, 2013. С. 253-259.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Электронная библиотека – www.royallib.com.
10. Онлайн словарь «Merriam-Webster» – www.merriam-webster.com/dictionary.

THE PROBLEM OF TRANSLATION SPECIAL TERMINOLOGY IN ARTS CLASSES FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE EXAMPLE OF ENGLISH-RUSSIAN LEXICAL-SEMANTIC PARALLELS

E.V. Vesmanova

Department of Russian and foreign languages, Surikov Moscow state academic art institute, the Russian Academy of arts, Moscow, Russia
[*vesmanovaekaterina@gmail.com*](mailto:vesmanovaekaterina@gmail.com)

The article is devoted to the problem of translation lexical-semantic parallels – linguistic phenomenon known in classical linguistics as "False Friends". The author proposes to use these parallels in the process of teaching Russian as a foreign language at The Art Institute. The research is based on the English-Russian terms of art.

Keywords: lexical-semantic parallels, terms of art, «false friends», lexical minimum of Russian as a foreign language, English-Russian correlates.

САРКАЗМ И САТИРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. И. СОЛЖЕНИЦЫНА

Виноградов Д. В.

*канд. филол. наук, ведущий специалист центра языкового тестирования
СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия*
[*dantihvin@yandex.ru*](mailto:dantihvin@yandex.ru)

В статье анализируются творческие приемы А. И. Солженицына, использование им в текстах сарказма и сатиры. Делается вывод о важности данных характеристик для его произведений.

Ключевые слова: текст, сатира, творчество А. И. Солженицына

Сарказм и сатира, столь свойственные писательской манере А. И. Солженицына и регулярно отмечаемые исследователями его творчества [см., напр., Солженицын 2010; Батюто 2006: 136], являются, на наш взгляд, настолько важными в произведениях писателя, что могут быть рассмотрены в качестве одной из текстообразующих характеристик его творчества.

При анализе произведений А.И. Солженицына необходимо четко отделять юмор, очень редко присутствующий в его творчестве, от злой иронии, сатиры, сарказма. Нередко сатира и сарказм подчиняют авторское повествование на тех или иных его этапах, создавая целые фрагменты, где сатирическое изображение описываемого становится главным, оттесняя остальные авторские интенции на задний план.

В различных произведениях А. И. Солженицына сатирическое изображение описываемого представлено в разной степени. В рамках данной статьи анализ использования сатиры А. И. Солженицыным будет ограничен его романом «В круге первом», достаточно показательном в этом отношении.

Уже на первой странице произведения изображение описываемого – режима работы советских министерств при И. Сталине – приобретает явно выраженные сатирические черты. В сатирических красках сопоставляется не только бессонница Сталина и вынужденный отказ в ночном отдыхе нескольких тысяч человек, сотрудников «сорока пяти общесоюзных и двадцати республиканских министерств», «всей чиновной Москвы». При этом А. И. Солженицын отказывает Сталину в праве считать его ночную деятельность работой, прямо объясняя отсутствие у него сна банальной бессонницей, свойственной и обычным людям (что, в свою очередь, принижает его образ до уровня простых смертных), а не необходимостью свершения важных, государственных дел. Сталин при этом даже не называется по имени, хотя образ этот прозрачно-ясен читателю – но и этот образ вдруг приобретает какие-то сказочно-мифологические черты: «Одному-единственному человеку *за дюжиной крепостных стен* не спится по ночам...» (здесь и далее курсив наш. – Д. В.). Гиперболизированное описание кремлевских стен действительно приобретает сказочный характер. То, что этот «один-единственный человек» называется далее «владыкой», только усиливает сказочный характер описания, придавая ему, возможно, и восточный ореол.

Особый сатирический эффект достигается описанием деятельности сотрудников министерств. Находясь на рабочем месте, десятки министров не работают, а «как школьники, бдят в ожидании вызова» (при этом всеисильные министры уподобляются школьникам, готовым в любую минуту идти к доске, что, как и в случае со Сталиным, также принижает их образ). Чтобы их «не клонило в сон, они вызывают заместителей, заместители дёргают столоначальников, справкодатели на лесенках облазывают картотеки, делопроизводители мчатся по коридорам, стенографистки ломают карандаши». Сатирический эффект изображенной А.И. Солженицыным картины усиливается при анализе собственно лингвистических свойств текста. В приведенной цитате вместо глаголов, обозначающих активные, общественно полезные и, вероятно, успешные действия сотрудников министерств идут слова с противоположной семантикой: министры «*бдят в ожидании вызова*» – а не работают, «заместители *дёргают* столоначальников», «стенографистки *ломают карандаши*» и т. д.

Использование в одном небольшом фрагменте текста разностилевых средств, их столкновение в составе одного или нескольких соседних предложений – частый художественный прием А.И. Солженицына, позволяющий писателю еще более усилить сатирическое воздействие на читателя, представляя описываемую картину как странную, причудливую, фантазмагорическую. При этом фрагмент текста может быть различен по своему объему – это может быть словосочетание в составе предложения, предложение, сложное синтаксическое целое (сверхфразовое единство), абзац, несколько абзацев, даже глава.

Так, 11 глава романа «В круге первом», имеющая название «Зачарованный замок», практически полностью подчинена художественному замыслу А. И. Солженицына (под «зачарованным замком» понимается засекреченный исследовательский институт (спецтюрьма) в подмосковном Марфино). Строительные

работы на территории учреждения описываются следующим образом: «Понадобилось отремонтировать старый корпус семинарии, возвести новые – для штаба спецгруппы, для экспериментальных мастерских, – и в пору желтоватого цветения лип, когда они сладили запахом, под сенью исполинов послышалась *печальная речь нерадивых немецких военнопленных в потрёпанных ящеричных кителях*. Эти ленивые фашисты на четвёртом году послевоенного плена совершенно не хотели работать. Невыносимо было русскому взгляду смотреть, как они разгружают машины с кирпичом: медленно, бережно, будто он из хрусталя, передают с рук на руки каждый кирпичик до укладки в штабель» [Солженицын 2006: 49].

Повествовательный эффект достигается здесь не только сопоставлением описания райской природы («в пору желтоватого цветения лип, когда они сладили запахом») с описанием строителей новых корпусов («нерадивых немецких военнопленных в потрёпанных ящеричных кителях») и хода самого строительства, но и подбором определенной, стилистически окрашенной лексики: «*под сенью исполинов*» (высокое и устаревшее), «*нерадивые немецкие военнопленные*» «в *ящеричных кителях*» (разговорно-сниженное), тут же названные «*ленивыми фашистами*», и т. д.

Ситуация кардинальным образом меняется после того, как «на ремонт и на строительство вместо немцев прислали таких же, как на шарашке, эков, только в грязных рваных одеждах и не получавших белого хлеба. Под липами теперь по надобности и без надобности гудела добрая лагерная брань, напоминавшая экам шарашки об их устойчивой родине и неотвратимой судьбе; кирпичи с грузовика как ветром срывало, так что уцелевших почти не оставалось, а только половняк...». Едкая ирония А. И. Солженицына и здесь достигается, в частности, противопоставлением: забитые и смиренные немецкие военнопленные – разудалые советские эки; «печальная речь немецких военнопленных» – «добрая лагерная брань» заключенных, и т. д.

Авторское повествование о строительстве института оканчивается сатирическим финалом, полным разнообразных аллюзий: «Так в этом *волшебном замке*, отделённом от столицы и её несведущих жителей *очарованною огнестрельною зоной*, *лемуры в чёрных бушлатах* создавали *сказочные перемены*: *водопровод*, *канализацию*, *центральное отопление* и *разбивку клумб*» [Солженицын 2006: 49].

Засекреченная «шарашка», под пером писателя превратившаяся в сказочный *волшебный замок*, отделена от столицы *очарованною зоной*, которая могла бы быть в сказке или мифе, если бы она не была к тому же *огнестрельною* (собственно, слово *зона* также имеет другое происхождение и другие смыслы). Заключенные становятся *лемурами в чёрных бушлатах*, создающими *сказочные перемены* – прямая отсылка к трагедии И. В. Гёте «Фауст». Особая ирония заключается в том, что под «сказочными переменами» в романе понимаются самые привычные, приземленные вещи: «водопровод, канализация, центральное отопление и разбивка клумб».

Использование в одном небольшом фрагменте текста разностилевых средств – частый художественный прием А. И. Солженицына, позволяющий писателю еще более усилить сатирическое воздействие на читателя. Частота сатирического изображения действительности в произведениях А. И. Солженицына позволяет считать сатиру одной из важнейших характеристик его текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батюто А.И. А. И. Солженицын и отечественная литература XIX–XX веков. Записки филолога. СПб.: Нестор-История, 2006.
2. Солженицын: мыслитель, историк, художник. Западная критика 1974–2008. М.: Русский путь, 2010.
3. Солженицын А. И. В круге первом. М.: Наука, 2006.

The article analyzes the creative techniques of Solzhenitsyn, the use in the texts of sarcasm and satire. The conclusion about the importance of these features for his works.

Keywords: text, satire, texts by Aleksandr Solzhenitsyn.

«ЛИЦО», НЕ СТАВШЕЕ ПРЕДЛОГОМ

Виноградова Е.Н.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

ekaterinavin@mail.ru

В данной работе оценивается степень грамматикализации группы единиц, образованных с помощью соматизма *лицо* и употребляемых в функции предлога с локативным значением: *на лице* чего, *на лицо* чего, *от лица* чего, *по лицу* чего, *с лица* чего.

Ключевые слова: предлог, соматизм, грамматикализация

Лингвистам хорошо известна способность грамматикализации существительных-соматизмов в предлоги, что отражает антропоцентрическую модель ориентации в пространстве (human body part model). Во «Всемирном лексиконе грамматикализации» [Heine, Kuteva Kindle] выделены 17 концептов-соматизмов, которые выступают источниками грамматикализации предлогов в разных языках мира: *спина, живот, кишки (bowels), грудь, ягодицы (buttocks), ухо, глаз, лицо, бок, нога, рука, голова, губа, печень, рот, шея, плечо*. Данная работа посвящена изучению функционирования лексемы *лицо* в устойчивых сочетаниях, выступающих в качестве предлога.

Наиболее распространена в языках мира грамматикализация существительного *лицо* в служебные показатели со значением [Heine, Kuteva Kindle]: а) 'перед': ср., например, существительные *vach* в майяском языке киче, *kx'éi-si* в нигеро-конголезском языке ани, *ap* в омотском языке гимирра и др. и б) 'сверху': ср. существительные *ai-s* в койсанском языке нама, *rian* в ото-мангском копаланском трике и др.

Б. Холенбах показала, что в миштекских языках представлена также грамматикализация существительного *rian* «лицо» в служебные показатели со значением: 'на', 'в присутствии', 'к', 'вместо', 'где', 'когда', 'если' [Hollenbach 1995: 170].

Существительное *лицо* в русском языке входит в состав целого ряда предложных единиц: *в лице* кого-чего, *от лица* кого-чего, *перед лицом* кого-чего, *лицом к* кому-чему, *лицом к лицу с* кем-чем, *в лицо* кому-чему, *перед лицо* кого-чего, *на лице* чего, *с лица* чего, *на лицо* чего, *от лица* чего, *по лицу* чего [Виноградова 2013]. Часть из них сильно грамматикализована и входит в ядро функционально-грамматического поля предлога [Всеволодова, Кукушкина, Поликарпов 2013]: таковы, на наш взгляд [Vinogradova 2014], *в лице* кого-чего, *от лица* кого-чего, *перед лицом* кого-чего, *лицом к* кому-чему, *лицом к лицу с* кем-чем.

Указанные предлоги передают различные значения (реляционные, характеризационные и пр.). Однако как было показано выше, в различных языках мира соматические существительные грамматикализуются в показатели с локативным значением. Русский язык не является исключением. Анализ позволяет выделить группу предложных единиц с пространственным значением, включающих соматизм *лицо*: *на лице* чего, *на лицо* чего, *от лица* чего, *по лицу* чего, *с лица* чего: *Знай, что иконописцы в*

этом городе не имеют себе подобных на лице земли по своему искусству... [НКРЯ]; Когда глетчеры, совершая свое великое наступление на лице земли, ползли с севера, от полюса, к югу... [НКРЯ]; Яко тает воск от лица огня, тако да исчезнут бесы... [НКРЯ]; В начале эмиграции Бердяев писал..., что мы рассеяны по лицу земли не случайно, а по мудрому и любовному промыслу Божиему [НКРЯ]; Был он убран болезнью с лица земли всего лишь в три дня [НКРЯ].

Являются ли предложениями данные единицы? С одной стороны, это сильно метафоризованные единицы, а метафоризация является одним из признаков грамматикализации [Всеволодова 2011], ср. невозможность сочетаний с лексемой *лицо* в функции существительного **лицо земли, *лицо огня, *лицо России* и под. С другой стороны, сочетаемость этих единиц очень узкая, нами отмечены лишь следующие употребления: *на лице земли, воды, России, Москвы; на лице земли, воды, России, Москвы; от лица земли, воды, огня; по лицу земли, степи, России, Вселенной.*

На наш взгляд, такая узкая сочетаемость свидетельствует скорее о фразеологизации данных единиц, чем об их грамматикализации, ведь одним из признаков грамматикализации обычно считается расширение контекстов употребления [Hopper, Traugott Kindle], а не их сужение. Подобные единицы системно превращаются в аффиксы во многих языках мира (см. [Svorou 1994]), однако, как показал материал, в русском языке они начали процесс грамматикализации, но по каким-то причинам он остановился в позапрошлом веке: большинство примеров употреблений относится к XVIII-XIX векам. Исключение составляет лишь предложная единица *с лица* чего, которая фигурирует в широком ряде контекстов в современном русском языке: в качестве актанта к ней присоединяются различные имена: *с лица земли, планеты, Родины, Европы, России, страны, республики, столицы, нашей матушки-Москвы, Пушкинской площади, Невского проспекта, всех больших и главных петербургских улиц, географической карты, современного языка, истории* и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Е. Н. Перед лицом больших перемен: предложные единицы с лексемой «лицо» // Язык, ЛИТЕРАТУРА, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. научных и научно-методич. статей / Ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. Вып. 9. М.: МАКС Пресс, 2013. С. 161-175.
2. Всеволодова М. В. К вопросу об операциональных методах категоризации предложных единиц // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2011. № 3. С. 103-135.
3. Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Кн.1. – М: Изд-во «Едиториал УРСС», 2013. 304 с.
4. Heine B., Kuteva T. World lexicon of grammaticalization. Kindle Edition.
5. Hollenbach V. E. Semantic and Syntactic extensions of body-part terms in Mixtecan: the case of 'face' and 'foot' // International Journal of American Linguistics, 61, 2, 1995. P. 168-190.
6. Hopper P., Traugott E. Grammaticalization (Cambridge Textbooks in Linguistics). Kindle Edition.
7. Svorou S. The grammar of space (Typological studies in language: Vol. 25)– Amsterdam: John Benjamins, 1994. 290 pp.
8. Vinogradova E. The Grammaticalization Paths (New Prepositions in Russian language). // Linguistic Studies: international collection of scientific papers. Donetsk, Vol. 29. 2014. P. 50-56.

A «FACE» WHICH COULDN'T BECOME A PREPOSITION

E. Vinogradova

*Department of Russian as a foreign language for the Humanities students, Lomonosov
Moscow State University, Moscow, Russia
ekaterinavin@mail.ru*

A grammaticalization degree within one group of locative prepositional units including a body part noun «face» (*на лице* чего, *на лицо* чего, *от лица* чего, *по лицу* чего, *с лица* чего) is defined.

Keywords: preposition, body part noun, grammaticalization

СЛОВО И ТЕКСТ В ФОРМИРОВАНИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Владимирова Т.Е.

*канд. филол. наук, профессор кафедры культурологии,
ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

yusvlad@rambler.ru

Настоящая статья посвящена рассмотрению начальной семантики концепта «судьба» и ее дальнейшему развитию в текстах с целью раскрытия этнопсихолингвистических доминант русского языкового сознания. Обращение к данной проблематике представляется актуальным при формировании билингвальной языковой личности на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: концепт «судьба», семантика, сознание, русская языковая личность.

Изучение русского языка как иностранного на продвинутом этапе предполагает понимание специфики языковой концептуализации мира, в которой нашел выражение не только когнитивно-коммуникативный, но и экзистенциальный опыт языковой личности. При этом особую значимость приобретает выявление этнопсихолингвистических доминант сознания, которые обусловили характер смыслообразования и дальнейшего развития семантики слова. Настоящая статья посвящена общеславянскому концепту «судьба», имеющему индоевропейские корни, и его рассмотрению через призму романа В. Гроссмана «Жизнь и судьба» с целью раскрытия самобытных особенностей русской языковой личности. В качестве парадигмальной установки предлагается исходить из концепции целостного единства сакральной (духовной), бытийной и рефлексивной сторон сознания (В.П. Зинченко), в котором исторически возникали и сосуществуют называемое, религиозно-мифологическое, художественно-героическое, научно-техническое, культурно-историческое и философско-культурное сознание (Г.Г. Шпет).

Согласно этимологическим данным, русское слово *судьба* сформировалось на основе общеславянского *sǫdъba, производного от *sǫdъ ‘суд’, которое в свою очередь возникло путем сложения индоевропейских основ: приставки *som- (общеславянское *so- ‘с, вместе с; от, в продолжение’) и корня *dhē- ‘устанавливать в бытии (о богах)’ [Черных 1993: 216]. Э. Бенвенист отмечает также связь этого корня с греческим понятием *dikē* ‘удел смертных’, ‘право’, ‘справедливость’, ‘суд’, а также с персонифицированным божеством справедливости и правопорядка Дике, матерью вершительниц судьбы Мойр. При этом он ссылается на Гомера: Одиссей, спустившись в преисподнюю, встретился с матерью и спросил, почему он не может ее обнять, а она ответила, что такова участь (*dikē*) смертных [Бенвенист 1970: 303-305]. С развитием частной собственности, личностного самосознания и законодательства, направленного на разработку прав и обязанностей личности, общинно-полисные отношения постепенно ушли в прошлое. Установившийся способ существования «освободил мышление от обязательного мифологизирования» (А.Ф. Лосев), и судьба постепенно утратила свой сакральный статус. Более того, личностно-правовая доминанта бытия способствовала акцентуации личностного Я и направленности на самоутверждение, успех и подвиг.

Иначе протекало развитие семантики русской лексемы *судьба*. Прежде всего, отметим, что унаследованный от индоевропейского языка сакральный, бытийный и рефлексивный опыт миропонимания не привел к рождению персонифицированного образа (ср. с болгарскими *судженицами*, с сербским *Усудом*, хорватской *Усудой* и черногорской Судией). А принятое Православие утвердило в славяно-русском сознании не только представление о Высшем Судии, но и о Страшном Суде в «конце времен». В итоге лексема *судьба* в XI веке еще не обособилась от прототипической семы 'суд' [Срезневский 1912: 608]. В этой связи обращает на себя внимание следующий факт. Данный концепт не встречается в «Слове о полку Игореве», хотя тема судьбы является одной их ключевых. Но в нем с достаточной полнотой раскрывается семантический потенциал лексемы *суд*: *Ни хитрому, ни разумному, ни колдуну искусному суда божьего не миновать!; А Бориса Вячеславича слава на суд привела и на Канине зеленый плащ ему постала* и др. В.И. Даль фактически подтвердил доминирование семы 'суд' в слове *судьба*: «суд, судилище, судбище и расправа. Пусть нас судьба разберет, пойдем в волость! Что судьба скажет, хоть правосуд, хоть кривосуд, а так и быть. Они на судьбу пошли. || Участь, жребий, доля, рок, часть, счастье, предопределение, неминуемое в быту земном, пути провидения; что *суждено*, чему *суждено* сбыться или быть» [Даль 1980: 356].

В дальнейшем концептуальное ядро лексемы *судьба* составит сема 'предопределение'. Но славяно-русское понимание судьбы сохранит связь с представлением о суде, который может именоваться Божьим, Страшным или человеческим, но побуждающим к оценке своей жизни и своего дела с позиции Высшего Судии или суда собственной совести. Это позволяет рассматривать концепт «судьба» как архетип русского умозрения, который восходит к религиозно-мифологическому сознанию, но продолжает сосуществовать вместе с другими типами эволюционирующего сознания, которые не сменяли предшествующий, но наслаивались на него, расширяя возможности познания мира и самого человека.

Данная тенденция характерна и для романа В. Гроссмана «Жизнь и судьба», в котором лексема *судьба* образует огромное семантико-смысловое поле. В рамках данной статьи ограничимся кратким анализом его ядра, которое составили 155 репрезентаций данной лексемы. Прежде всего, отметим, что *судьба* выступает в функции субъекта при активном предикате: *Видимо, судьба судила, чтобы весь этот день был тяжелым; кому-то судьба присудит верность, встречу* (13,5%) и при пассивном: *А ему (Сталину – Т.В.) достаточно было добродушно усмехнуться человеку, и судьба человека менялась; Пришел час его (Сталина – Т.В.) силы. В эти минуты решалась судьба основанного Лениным государства* (9,6%). Кроме того, данная лексема входит в состав различных словосочетаний, а именно, субстантивных: *судьба детей, пленных, человека* (44,5%), адъективных: *судьба страшная, суровая, дивная* (20,6%) и глагольных: *решить судьбу, стать судьбой, превращать в судьбу* (5,7%). К ядру семантико-смыслового поля *судьбы* может быть отнесен также предикатив *суждено*, создающий общий фон зависимости жизни от судьбы: *"Что ж делать, суждено", – подумал он; Если человеку суждено быть убитым другим человеком, интересно проследить, как постепенно сближаются их дороги* (4,6%). Таким образом, в рассмотренных семантико-синтаксических способах структурирования мысли проявляется, с одной стороны, сакральное отношение к *судьбе* как некоей силе, подчиняющей себе человека. А с другой, – понимание *судьбы* как восприемницы воли лидера, хода событий или обстоятельств.

Возвращаясь к прототипической лексеме *суд* и ее производным, заметим, что они несут на себе печать определенного историко-культурного периода и его ценностных ориентиров бытия. Здесь мы имеем в виду языческую веру в *судьбу*, характерную для мифологического мировосприятия: *кому-то судьба присудит верность, встречу;*

христианские императивы бытия: *оправдывать свою душу перед небесным судом*; а также советскую идеологию: *он засудил сорок социально неясных рабочих*. Таким образом, языковое бытие, концентрировавшееся вокруг слов-концептов «суд» и «судьба», изначально отражало непредсказуемую волю божества, а затем, с принятием Православия, раскрывало его этико-религиозные постулаты и давало надежду на праведный суд. Годы классовой борьбы и строительства социализма кардинально изменили русла духовной жизни. Тревожность личностного бытия и тотальный контроль в идеологизированном социуме создавали экзистенциальную напряженность, превращая человека в объект манипуляций со стороны государства. Поэтому, анализируя феномен авторитарной личности, В.П. Зинченко привел классификацию Г.Г. Шпета, дополнив ее «идеологическим, или фантомным сознанием, которое тоталитарные режимы впечатывают в головы» [Зинченко 2010: 79-80].

Начавшаяся война обострила экзистенциальные переживания. Но, сознавая свою причастность к общей судьбе (*Главное изменение в людях состояло в том, что у них ослабевало чувство своей особой натуры, личности и силилось, росло чувство судьбы*), человек чувствовал пробуждение сил и близость перемен (*Какая-то ясная, пронзительная уверенность в том, что он переживает час нового, счастливого перелома своей судьбы, охватила его*). И в этом, как представляется, автор видел смысл жизни и назначение человека: *мировой судьбе дано право миловать и казнить, возносить к славе и погружать в нужду, и обращать в лагерную пыль, но не дано мировой судьбе, и року истории, и року государственного гнева, и славе, и бесславию битв изменить тех, кто называется людьми и ждет ли их слава за труд или одиночество, отчаяние и нужда, лагерь и казнь, они проживут людьми и умрут людьми, а те, что погибли, сумели умереть людьми, – и в том их вечная горькая людская победа над всем величественным и нечеловеческим, что было и будет в мире, что приходит и уходит*.

Подведем итоги. Обращение при обучении РКИ к тому «духовному миру, который стоит за словом» (Л.В. Щерба) и раскрывается в контексте целого текста и, шире, сложившейся лингвокультуры, способствует осмыслению этноспецифических особенностей русской языковой личности и ее бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. М.: Прогресс-Универс, 1995. 456 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4. М.: Русский язык, 1980. Т. 4. 683 с.
3. Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. М.: Издат. отдел Москов. Патриархата, 1993. 1120 с.
4. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
5. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 3. СПб.: Императ. Академия наук, 1893–1912. 996 с.
6. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка. Т 2. М.: Русский язык. 1993. 560 с.

THE WORD AND THE TEXT IN A BILINGUAL PERSON FORMING

T.E. Vladimirova

*Department of Cultural Studies, Institute of Russian language and culture, Lomonosov
Moscow State University, Moscow, Russia
yusvlad@rambler.ru*

This article is dedicated to considering the initial semantics of the concept-word "судьба" (fate) and its development in order to disclose ethno-psycholinguistic dominants of Russian language mentality. Conversion to this issue seems to be actual in a bilingual language person forming on the advanced stage of studying Russian language as a foreign one.

Keywords: concept "судьба" (fate), etymology, semantics, mentality, language person.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ КАК ТИП ТЕКСТА¹

Вознесенская И.М.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия
iravoz@mail.ru

В статье рассматривается текст-объяснение в одной из своих разновидностей, представляющей в качестве объекта произведение живописи. Вербальная интерпретация картин анализируется в аспекте типологии текста с целью выявления устойчивых компонентов его смысловой структуры. При этом учитывается, с одной стороны, специфика объясняемого объекта (принадлежащего сфере художественного познания), с другой стороны, параметры коммуникативной ситуации, в которой адресант-специалист представляет знания о картине адресату-неспециалисту.

Ключевые слова: типы текста, функционально-смысловые типы речи, объяснение, интерпретация, семантическая композиция, русский язык как иностранный, обучение связной речи.

Исследование типов текста во взаимосвязи с опорными для того или иного типа семантико-композиционными частями и характерными языковыми средствами составляет одну из актуальных задач лингводидактического описания русского языка как иностранного.

Одним из типов текста является интерпретация, её частной разновидностью – интерпретация произведений живописи, которая реализуется как объяснительный тип изложения, «поскольку ее назначение состоит в разъяснении неочевидного» [Карасик 2010: 232]. При этом интерпретативная деятельность предполагает не только операции сознания и мышления воспринимающего лица с целью понимания того или иного художественного феномена, но и речевую реализацию этого понимания, направленную адресату. «Необходимым завершением понимания является экстерииоризация знаний, их фиксация и передача другим людям» [Карасик 2010: 231]. Таким образом, текст-интерпретация произведения живописи как вербальное отражение его понимания, рефлексии на содержание картины оформляется в объяснительном типе изложения, включающем установку на передачу знания другому, актуализирующем адресата как важнейшего участника коммуникативной ситуации.

Объяснение представляет собой функционально-смысловой тип речи, способ изложения, создаваемый в условиях информационного неравенства адресанта и адресата и реализующий интенцию объяснения, направленную на достижение понимания адресатом некоторого предмета или явления. Лингвистические исследования текста-объяснения преимущественно связаны с научной и учебно-научной сферами, что вполне естественно, так как именно область научного знания представляет познаваемую объективную сущность предметов и явлений мира [Журиленко 2004]. Однако возникает вопрос о лингвистических чертах текста-объяснения, создаваемого в сфере художественного познания, специфичного по отношению к научному. Если в содержании научного (учебного, научно-популярного) текста-объяснения представляются объективные свойства того или иного феномена действительности, то в содержательной основе объяснения произведения живописи лежит сложившийся в сознании интерпретатора живописный образ в единстве его идейного и эмоционального

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-04-00439 «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия»)

планов. Референт такого речевого построения находится в сфере сознания воспринимающего лица, трактовку получает образ как воплощение идеи. Говорящий пытается дать объяснение художественному объекту, ищет отраженный в произведении смысл, воплощенный художником в образной форме, речевая деятельность имеет в этом случае поисковый характер, преследуя цель постижения и передачи адресату понятого смысла произведения искусства.

В филологической сфере, как известно, термин *интерпретация* используется применительно к художественному тексту: «Интерпретация – это толкование, трактовка, раскрытие смысла текста. Процесс интерпретации сопряжен и обеспечивает общение и понимание. Его сложность в отношении художественного текста определяется прежде всего сложностью смысловой структуры такого текста, требующей для понимания интеллектуальных усилий» [Рогова Электронный ресурс]. П. Рикер связывает интерпретацию с особой работой мышления, "которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении» [Рикер 1995: 18].

Текст-интерпретация ориентирован на адресата, интерпретатор строит речь, как бы повторно проходя путь постижения смысла картины, теперь с позиции адресата, совместно с ним, управляя пониманием, продвигая интерпретацию к конечной цели. Именно поэтому интерпретация строится преимущественно как индуктивное рассуждение, что составляет отличительную особенность данного типа текста-объяснения. Если дедуктивные рассуждения учат подтверждать заявленные в зачине тезисы о сути явления, а также доказывать и убеждать, то индуктивные рассуждения, как типовая особенность текстов-интерпретаций, учат догадываться о скрытых смыслах художественного произведения. В качестве примера такого рода речевого построения можно использовать фрагменты из книги Паолы Волковой «Мост через бездну» [Волкова 2014], в частности, посвященных картине «Святая Анна с Мадонной и Младенцем Христом» Леонардо да Винчи.

В структуре текста-интерпретации можно выделить несколько устойчивых компонентов, связанных с механизмами восприятия произведения живописи. Опираясь на выработанные в работе Е.А. Елиной акты восприятия произведений изобразительного искусства [Елина 2002], представим семантическую композицию текста-интерпретации.

Первый компонент интерпретации – словесное представление видимого (*Что изображено?*). Речь обращена вовне – в мир действительности (реальной или воображаемой художником). Участок мира получает речевое воплощение, говорящий фиксирует, констатирует с помощью языка ситуацию изображенной действительности, опираясь на описание как ведущий функционально-смысловой тип речи.

Второй компонент интерпретации – словесное осложнение видимого изображения представлениями говорящего (*Что значит тот или иной предмет на картине? Каков он? Какие впечатления и эмоции он вызывает?*). В этом компоненте происходит квалификация изображения (его деталей) с помощью идентифицирующих или оценочных языковых средств, проявляется субъективация изображения.

Третий компонент интерпретации – вербализация смыслов, связанных с отдельными элементами картины (*Какая мысль (чувство) выражены в том или ином элементе картины?*). Этот компонент интерпретации содержит умозаключения, вытекающие из предшествующих наблюдений как посылки, отдельные элементы визуального ряда наделяются определенным содержанием, смыслом, образностью, получают осмысление и трактовку в тексте-интерпретации. Если первые два компонента соотносятся с видимым миром и подготавливают переход от внешнего плана (поверхностной структуры) – к внутреннему, то в третьем компоненте речь связана с

ментальным планом, выходит на уровень обобщений, в нем реализуются умозаключения интерпретатора, имеющие выводной характер.

Четвертый компонент интерпретации – вербализация целого смысла картины, выраженная в обобщающем суждении, основанном на умозаключении. Этот компонент имеет максимально интегративный характер, объединяя предшествующие наблюдения в общее заключение, раскрывающее смысловое и связанное с ним эмоциональное содержание произведения (*Какой смысл (мысль, чувство) выражен в картине?*). В четвертом компоненте текста-интерпретации субъектом интерпретации дается эстетическая оценка изображению, т. е. реализуется индивидуальное понимание произведения искусства в виде развернутой рефлексивной интерпретации изображения, обнаруживая в нем что-то новое, что было раньше от скрыто от адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова П.Д. Мост через бездну. М.: Зебра Е, 2014. 224 с.
2. Елина Е.А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства. Номинативно-коммуникативный аспект: Монография. Волгоград; Саратов: Изд. центр ГГСЭУ, 2002. 256 с.
3. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. Волгоград: Парадигма, 2010. 421 с.
4. Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты-объяснения. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский язык нефилологам, теория и практика. 2004. № 5. С. 128–140.
5. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2002. 624с.
6. Рогова К.А. Интерпретация современного художественного текста (лингвистический аспект) // The Slavic and East European Language Resource Center. URL: http://slaviccenters.duke.edu/uploads/media_items/2rogova.original.pdf (дата обращения 5.09.2015).

THE INTERPRETATION OF THE PAINTINGS AS A TYPE OF TEXT

I.M. Voznesenskaya

*Russian as a foreign language and its teaching methods Department,
SPSU, St. Petersburg, Russia
iravoz@mail.ru*

The article examines the text-explanation in one of its varieties - verbal interpretation of the paintings, which analyzed in the aspect of the typology of text to identify sustainable components of its semantic structure. This takes into account the specificity of the object and the parameters of the communicative situation.

Keywords: types of text, functional-semantic types of speech, explanation, interpretation, semantic composition, Russian as a foreign language, training of coherent speech.

ПРОБЛЕМЫ ИТОГОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Волотова М.Г.

*соискатель, кафедра иностранных и русского языков,
Военная академия Генерального штаба ВС РФ, Москва, Россия
Gudmargarita@yandex.ru*

Рассматривается конкретизация целей и задач обучения на подготовительном этапе, общезнакомительные механизмы слушания, говорения, чтения. Раскрываются вопросы применения тестовых заданий для эффективности формирования рецептивных видов речевой деятельности и для усвоения лексико-грамматической системы русского языка.

Ключевые слова: лингводидактическое тестирование, подход к обучению РКИ, речевые умения и навыки, концепция.

В современной лингводидактике актуальными тенденциями, как известно, являются следующие: создание мотивационной основы обучения, формирование у учащихся способности к самообучению; оптимальный учет целей изучения русского языка и подготовка учебно-методических материалов для достижения данных целей, разработка гибких моделей обучения, позволяющих в значительной степени индивидуализировать учебный процесс; широкое использование мультимедийных средств обучения и т.п.

Эти тенденции в значительной степени способствуют созданию и внедрению в практику преподавания РКИ системы разноуровневого сертификационного тестирования – единого независимого стандартизированного контроля, позволяющего выявить у иностранных граждан тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции в русском языке независимо от того, где его изучал обучающийся. В современных условиях реформирования высшей военной школы необходимы, на наш взгляд, прагматические исследования формирования языкового компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих, лингводидактические исследования оптимальных путей овладения военной речью.

Значительный опыт, накопленный преподавателями в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации (Рыблова А.Н., Торгун С.Н., Городилова Л.А., Новикова Е.А. и другие), в области лингводидактического тестирования, позволил обобщить наблюдения, сделать выводы и определить некоторые направления его дальнейшего применения в военных образовательных организациях. Лингводидактическое тестирование, как известно, является действенным средством регламентации и управления образовательным процессом в целом. Целесообразно не ограничиваться разработкой контролирующей функции лингводидактического тестирования, а следует использовать, на наш взгляд, принципы тесологии для создания оригинальной технологии обучения русскому языку.

Это возможно осуществить на основе операционно-деятельностного подхода к обучению РКИ, который рассматривается как частный случай общей системы познавательной деятельности. В соответствии с этой системой овладение иноязычной речевой деятельностью предполагает осуществление множества перцептивных, мнемичных, мыслительных и практических действий, направленных на усвоение средств речевого общения (языкового материала) и на формирование собственно речевых умений и навыков. Составляющими речемыслительной деятельности являются «речевые поступки» – единичные акты речи, которые осуществляются на основе отработанных до автоматизма операций. Конкретное речевое действие формируется в зависимости от отношения субъекта к внешней среде, т.е. определяется «коммуникативным намерением», и его реализация проходит через этапы планирования, программирования и структурирования (исходя из потребностей речевого общения). В комплекс выполняемых при этом операций входят такие, как сличение (сравнение), отбор (выбор), набор (составление) целого из частей, комбинирование, принятие решения, построение, вариации по аналогии и т.д. [Зимняя 1989]. Именно через них формируется динамический компонент речевой деятельности и обеспечивается усвоение системы изучаемого языка (статистический компонент речевой деятельности).

Вполне допустимо, что объектами контроля могут быть избраны как раз эти операции, которые в конечном итоге и определяют успешность общего владения русским языком. Так, например, при аудировании действует сложный механизм акустического восприятия (так называемой перцептивной фонетики) и смыслового

понимания звучащей речи. При этом смысловая переработка информации является результатом качественно выполненных операций по распознаванию, восприятию речи со слуха. Наиболее значимым из общефункциональных механизмов слушания, говорения, чтения и письма является механизм осмысления. Поэтому формирование этого механизма в одном виде речевой деятельности будет способствовать его переносу на другие ее виды (а предварительно он должен формироваться на этапе овладения языковыми средствами).

Экспериментальное обучение подтвердило, что тестовые задания эффективны при формировании рецептивных видов речевой деятельности и при усвоении лексико-грамматической системы русского языка. С их помощью иностранные обучающиеся приобретают способность более внимательного отношения к системе русского языка. При выполнении грамматических тестовых заданий нужно определить единственно приемлемую для данного случая форму среди ряда предложенных форм. Операционный механизм выполнения подобных заданий достаточно сложен, осуществляется целый комплекс мыслительных действий с учебным материалом: узнавание формы, распознавание ее одновременно с осмыслением основной части задания и, наконец, выбор, или окончательное формулирование мысли-предложения.

При подготовке текстового материала для контроля рецептивных видов речевой деятельности требуется обратить внимание на соответствие его характеристик объектам контроля, которые будут представлены в тестовых заданиях. Это важно учитывать, так как тексты для разных видов чтения должны отвечать строго определенным требованиям, а для проверки их понимания следует подбирать разные виды заданий. Это помогает организовать систему контроля.

Организация контроля в Военной академии Генерального штаба ВС РФ начинается с определения «стартового» уровня владения русским языком. Определяются способности и готовность к изучению русского языка в процессе диагностического тестирования. Проверка прочности полученных в процессе изучения дисциплины знаний, уровня сформированности речевых навыков и умений слушателей осуществляется в форме текущего, промежуточного и итогового контроля. Текущий контроль проводится на каждом занятии и имеет целью проверить уровень владения изученной дозой языкового материала или степень сформированности частных навыков. Промежуточный контроль проводится к концу цикла занятий, посвященного какой-либо теме, в форме тестирования и контрольной работы. Он призван проверить уровень сформированности частных навыков и умений на том языковом материале, который входит в данный цикл. Итоговым контролем на подготовительном курсе является экзамен. Экзамен проводится в форме тестирования. Цель итогового контроля: проверить уровень владения знаниями и уровень сформированности общих речевых навыков и умений, а также готовность слушателя к обучению военным дисциплинам.

Утвердившаяся к настоящему времени уровневая концепция владения языком нуждается в дальнейшем развитии и совершенствовании. «Базовый уровень» и « I Сертификационный уровень», по нашему мнению, совпадают с традиционными сертифицируемыми уровнями, но не позволяют контролировать успешность приобретения обучающимися языкового и речевого опыта на промежуточных уровнях учебного материала. Необходимо создать систему контроля для каждого уровня обучения, однако эти уровни в настоящее время окончательно методически не обоснованы. Необходимо стимулировать интеллектуальную и психологическую активность самих учащихся, которые смогли бы скорее адаптироваться к новой для них учебной ситуации – выполнению стандартизированных тестов. Кроме того, с их помощью можно вовремя диагностировать пробелы в учебе, что непосредственно связано с формированием самооценки и самоконтроля обучающихся.

Таким образом, для повышения качества обучения ещё на подготовительном курсе в военных образовательных организациях цели и задачи должны быть конкретизированы в течение всего образовательного процесса. Объекты контроля, по нашему мнению, нуждаются в детализации и на каждом уровне должна быть выявлена их значимость и приоритетность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. - М.; «Русский язык. Курсы», 2000. 157 с.
2. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Царева Н.Ю. Адаптационные тесты. М.; изд-во РУДН, 2005. С. 128.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Первый уровень. М.-СПб: «Златоуст», 2001. 40 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.; «Русский язык», 1989. 219 с.
5. Костина С.Г., Румянцева Н.М., Сидельникова А.В., Чаузова Л.И. «Финал-балл». Пособие по тестированию. М.; изд-во РУДН, 2003. с. 87
6. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.; изд-во «Логос», 2002. 432 с.

THE PROBLEMS OF FOREIGN MILITARY MEN FINAL TESTING ON PREPARATORY LEVEL OF RUSSIAN LANGUAGE STUDYING

M.G. Volotova

*Russian and Foreign languages Department, Military Academy of General Staff of Russian Federation Armed forces, Moscow, Russia
Gudmargarita@yandex.ru*

The paper specifies aims and tasks of Russian language teaching on the Basic level, general mechanisms of listening, speaking and reading. The paper considers the issues of applying tests to form and improve perceptive speech activity and to comprehend lexical and grammatical system of Russian language.

Keywords: linguadidactic testing, approach to teaching Russian as Foreign language, speaking skills, concept.

ЦВЕТОЧНАЯ СИМВОЛИКА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ, ЖИВОПИСНЫХ И МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ)

Воробьева С.Н.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Тверской государственный технический университет, Тверь, Россия
ruskafedra@yandex.ru*

В данной статье речь идет об использовании художественных, живописных и музыкальных произведений на занятиях по РКИ.

Ключевые слова: образ, символ, духовность, мотивация, произведение.

В современной практике преподавания русского языка как иностранного основным материалом, который дает сведения страноведческого характера, знакомит студентов с действительностью и историей русского народа, с русской культурой, являются в основном тексты художественной литературы. Однако актуальным и своевременным является вопрос о единстве и близости разных видов искусств, а именно литературы, живописи и музыки, которые являются совокупностью культурных кодов, передающих информацию об истории, этнографии, национальной психологии,

национальном поведении данного народа и могут рассматриваться как артефакт культуры, отражающий особенности национального сознания. В связи с этим вполне закономерным является использование на занятиях с иностранными студентами такого рода произведений. Они способны формировать и развивать познавательную активность учащихся, повышать речевую культуру, расширять запас средств выражения, совершенствовать технологии выстраивания собственного высказывания [Воробьева 2015: 147].

В данной статье нам хотелось бы обратиться к вопросу об использовании в рамках занятий по РКИ образа цветка и цветочной символики (в данном случае розы, лилии и сирени), которые широко представлены в произведениях литературы, живописи и музыки. Интерес к этой теме вызван тем, что символические образы играют особую роль в жизни любого народа, так как из них и создается образ целостного мира, являющегося сферой духовной жизни народа в целом. Отражая духовную близость нации во всем ее многообразии, символический мир становится основой самоидентификации народа. Предложенный материал, на наш взгляд, будет интересен студентам, повысит их учебную мотивацию, а преподавателю даст возможность не только вовлечь студентов в учебную деятельность, но и проявить собственную творческую активность.

Другим не менее важным аргументом для нас является и тот факт, что цветы сопровождают человека на протяжении всей его жизни: они встречают нас при рождении, радуют в разных жизненных ситуациях, провожают нас в последний путь и являются символом вечной жизни. Так или иначе, но они играют важную роль в судьбах как простых людей, так и великих. Есть и еще один немаловажный момент. Цветы не оставляют нас равнодушными, пробуждают эстетические чувства, и наша душа отзывается на их красоту, и через созерцание красоты мира человек приходит к мысли о Боге.

Святой правочерный Иоанн Кронштадский утверждал, что цветы – остатки рая на земле [Кронштадский 2005]. Можно поинтересоваться у студентов, а многие из них исповедуют традиционные мировые религии, согласны ли они с высказыванием святого, какими сведениями располагают, чтобы подтвердить или опровергнуть эту мысль. Что же касается православной традиции, то, как утверждает Библия, когда-то рай, еще до грехопадения человека, представлял собой чудесный цветущий сад, в котором гармонично сосуществовали цветы удивительной красоты.

Воспоминания об этом сохранились у русского народа в традиции изображения цветов и растительного орнамента в древнерусской живописи на иконах. В качестве иллюстрирующего материала можно предложить студентам не только внимательно рассмотреть изображения русских икон, но и сравнить их. Так, например, расположенный в центре иконы образ Богородицы Владимирской окружен крупными цветами, а именно розами, которые традиционно считаются цветком Богородицы. Розы в Ее руках и на иконе «Благодатное небо», у Сына на иконе «Неувядаемый цвет». Отличительной особенностью иконы «Благоуханный цвет» является веточка белых цветов в руке Богородицы, которая похожа на лилии, часто упоминающиеся в Библии. Белая лилия также считается цветком Божией Матери как символ чистоты и непорочности, т.е. того образа жизни, который согласуется с нравственным законом Божиим. Это те добродетели, через которые выявляется христианское устройство жизни и христианское действие человека, его души и духа. Не случайно, что со временем названия цветов у русского народа стали именами собственными. Так, значение женского имени Роза ни у кого не вызывает сомнения: это олицетворение самой красоты, нежности, хрупкости. Имени Лилии

приписывались такие свойства, как праведность и чистота. Есть ли подобная традиция у вашего народа?

Необходимо так же обратить внимание студентов на то, что эти цветы стали фаворитами и в светской живописи, получив дополнительные символические значения. В живописи роза или букет роз ассоциировался с очарованием молодости, красоты, пробуждением девических чувств. В русскую портретную живопись, как замечает В. Турчин, первоначально изображение цветка вошло как деталь женского парадного костюма, а к концу XVIII в. перестает быть лишь элементом украшения, и в портретах художников-сентименталистов указывает на связь естественного человека с природным миром [Турчин 1981: 234]. Мы предлагаем студентам внимательно рассмотреть репродукции картин Ф.С. Рокотова «Портрет Варвары Николаевны Суворцевой» и «Портрет вел. кн. Александры Павловны» В.Л. Боровиковского, Д.Г. Левицкого «Портрете неизвестной». Можно для сравнения предложить репродукции картин художников начала XIX в. С.А. Антонова «Портрет неизвестной» и О.А. Кипренского «Портрет Е.С. Авдулиной». Дело в том, что в этих картинах устанавливалась иная связь между цветком и моделью – прямая зависимость с переживаниями человека, поэтому цветок изображался в руках у женщин, грустящих или томящихся ожиданием неведомого.

У разных народов существует множество легенд и преданий об этих растениях, поэтому студентам можно предложить найти наиболее интересные, сравнить и, проанализировав, выяснить общие моменты устных преданий. Возможен и другой вариант. Можно прочесть и вместе проанализировать стихотворение русского поэта И.П. Мятлева «Как хороши, как свежи были розы!», жившего в одно время с А.С. Пушкиным, или стихотворение поэта XX века А. Ахматовой «Я лилий нарвала прекрасных и душистых».

В русской культуре немало произведений о сирени. Музыку к самому известному романсу «Сирень» написал Сергей Рахманинов. В свое время он был самым популярным романсом, который выделялся своей поэтичностью, возвышенностью и особой одухотворенностью. Музыка проста, напевна, светла и жизнеутверждающая, хотя основная мысль произведения иного плана. Его можно послушать на занятии в исполнении Сергея Лемешева и Ирины Архиповой, великих исполнителей русского романса.

Это удивительное растение вдохновило многих художников. Например, в 1900 году пишет свою знаменитую картину «Сирень» М.А. Врубель. Она так воодушевила художника, что он вписал в пышные соцветия растения образ девушки, который стал олицетворением души сирени. Сирень писали известные русские художники М.Ф. Ларионов, Н.С. Гончарова. П.П. Кончаловский утверждал, что «в цветах есть все, что существует в природе только в более утонченных и сложных формах, и в каждом цветке, особенно в сирени...надо разбираться, как в какой-нибудь чаше, пока уловишь логику построения, выведешь законы их сочетаний, кажущихся случайным. Я пишу их, как музыкант играет гаммы...Это грандиознейшее упражнение для художника».

С этим цветком в русской национальной традиции связан ряд примет. Так, например, в соцветии сирени нужно найти цветочек с пятью лепестками и, вырвав, съесть – это к счастью и удаче. Нельзя ставить в доме ветки белой сирени – овдовеешь. В 1882 г. И.С. Тургенев, понимая, что болен смертельно, просил своих друзей прислать «сиреневый цветок», который для писателя был не только воспоминанием о России, это своего рода символ вечности, ведь сирень – цветок весны, времени начала зарождения жизни, и жизни вечной в том числе. Завершить занятие можно прослушиванием знаменитого «Вальса цветов» П.И. Чайковского, в котором под великолепнейшую музыку кружатся цветы, и нет ничего на земле и прекраснее и нежнее, чем эта

музыкальная сказка о любви и нежности, произведение легкое и прозрачное, музыка жизни, любви и нежности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева С.Н. Читаем русскую классику (использование произведений художественной литературы на занятиях по русскому языку как иностранному) // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е.Г. Милогина. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2015. – Вып. 5 (11). С. 147-151.
2. Святой праведный отец Иоанн Кронштадский. О Боге-Творце и Промыслителе мира. М.: Паломник, 2005. 301с.
3. Турчин В. Эпоха романтизма в России. К истории русского искусства первой трети XIX века. Очерки. М., 1981. С. 234.

FLOWER SYMBOLISM IN THE CONTEXT OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN CULTURE (THE USE OF LITERARY, PICTORIAL AND MUSICAL WORKS IN THE CLASSROOM FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

S.N. Vorobyeva

Russian Language Department, Tver State Technical University, Tver, Russia
ruskafedra@yandex.ru

The article deals with the use of art, paintings and pieces of music in the classroom for Russian as a foreign language.

Keywords: image, symbol, spirituality, motivation, work of art.

ТЕКСТ, ПРЕДЛОЖЕНИЕ-ВЫСКАЗЫВАНИЕ И СЛОВСОЧЕТАНИЕ

Всеволодова М.В.

докт.филол.наук, профессор кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
mayya133@mail.ru

В статье и докладе речь идет о лингвистических соотношениях текста и предложения и о лингво-дидактических аспектах этих соотношений, а также о необходимости возврата к широкому пониманию словосочетания.

Ключевые слова. Текст, предложение, предложение-высказывание, категории предикативности и предикации (актуальное членение), члены предложения, уровни предложения-высказывания, словосочетание.

Мы учим наших учащихся общению на русском языке. Общаемся мы текстами. Текст может состоять из одного слова, например, в телеграмме или в ответе на вопрос, представлять собой многотомное сочинение типа «Войны и мира» Л. Толстого, полуторачасовую лекцию, дружескую беседу или рабочее совещание.

Текст строится, в подавляющем большинстве случаев, из более конкретных структур. Обычно мы называем эти структуры предложениями. Как известно, грамматическая характеристика предложения – категория предикативности, выделенная в свое время В.В. Виноградовым, в том числе, и с целью разделить понятия предложения и словосочетания, поскольку последнее понятие до А.А. Шахматова понималось широко и охватывало как собственно словосочетание, так и предложение. Категория предикативности, включающая категории модальности, времени и лица – четко

разделила эти два уровня, и в этом – величайшая заслуга В.В. Виноградова. Но категория предикативности еще не делает предложение высказыванием. Оно может быть, например, названием картины: «Грачи прилетели», «Не ждали» или подписью под фотографией, или даже названием статьи или книги.

Введенная В. Матезиусом категория актуального членения (АЧ) оказалась для славянских языков именно такой, которая позволила понять и объяснить многие, не входившие в наши грамматики явления, и выявить и объединить категории, увиденные и описанные нашими русистами независимо друг от друга и в разных терминах. Это такие разные вещи, как категория предикации (или предикирования), выделенные С.Д. Кацнельсоном в 1971 и П.А. Лекантом в 1974, показавшими, что главной после денотативной структуры предложения, представляющей его типовое содержание, в славянских языках оказывается не формальная структура – модель предложения, а его категория предикации, выявляющая «то, о чем говорим», и то «что говорим об этом», то есть тема ипредикандум (по Кацнельсону), или тема и рема в теории АЧ. Как оказалось, выявленные Е.А. Брызгуновой в конце 60-х гг. интонационные конструкции суть маркеры темы и ремы. Никакие другие компоненты предложения они акцентировать не могут. Это механизм категории предикации. Темой или ремой может быть любой ЧП. В том числе и независимо от порядка ЧП. Это принципиально отличает славянские языки от языков с грамматикализованным порядком слов, то есть порядком ЧП. Для славянских языков, в том числе русского языка, важен не порядок ЧП, а порядок словоформ – имен самих участников денотативной структуры предложения, его содержания, которое, в принципе, является лингвистической универсалией, то есть, во многом одинаково во всех языках. Так во всех данных ниже предложениях тема и рема совпадают, и они одинаково свободно могут быть употреблены в одном и том же тексте о России: **В России живет много национальностей. – Россию населяет много национальностей. – Россия – это многонациональное население/ это множество национальностей. – Российское население – многонационально.**

То, что категория предикативности еще не делает предложение высказыванием, показывает сопоставление с корейским языком. Актуальное членение (предикация – ядро актуального членения) – тоже лингвистическая универсалия и в том или ином виде есть во всех языках. В корейском языке как языке с грамматикализованным порядком слов механизмы её реализации принципиально иные. Там есть специальный формант – маркер ремы, и в конце высказывания обязательно стоит частица *та/да* (выбор зависит от фоне-тики). После номинализованных предложений, пусть синтаксически абсолютно полных, но выступающих в функции названия чего бы то ни было, эта частица не употребляется. Именно эта частица разделяет уровни предложения и предложения-высказывания. В русском языке эти разновидности по-разному интонируются. Таким образом, АЧ оказалось элементом грамматики, не фонетической, а чисто грамматической категорией.

Члены предложения в славянских языках гораздо меньше связаны с содержанием предложения, нежели в языках с грамматикализованным их порядком. Они в принципе выполняют другие функции, кстати, тоже связанные с решением коммуникативных задач. Как справедливо отметила в свое время О.Б. Сиротинина, в принципе нет однозначных аспектов для определения ЧП. А Падучева и Успенский показали, что в русском языке есть такие биномативные предложения, где даже теоретически нельзя определить подлежащее и сказуемое, ср.: *Задача моей работы – анализ простого предложения. И: Задача моей работы состоит в анализе простого предложения – Задачей моей работы является анализ простого предложения.* Отметим, кстати, что понятия и термины “субъект”, “предикат”, “объект” и “подлежащее”, “сказуемое” и “дополнение” – единицы разных уровней, и подлежащим часто бывает предикат, ср. *У мамы – ангина.*

Думается, именно это заставило Н.Ю. Шведову отказаться от категории ЧП и перейти к структурной схеме. Нам нужно и то, и другое. В докладе будет показано, как свободно мы «распоряжа-емся» позициями ЧП, и на каких основаниях есть смысл выделять их (не для обучения наших учащихся анализу предложения, а для понимания нами самими их функций). Мы можем сделать подлежащим любой компонент предложения-высказывания, если он может образовать субстантив, вплоть до вводного слова. А некоторые вводные слова изначально оказываются сказуемыми главной части сложно-подчиненного предложения, переведенными в позицию вводного слова, дабы повысить статус подчиненной части до самостоятельного предложения, но не потерявшими способности определять время основного предложения, что позволяет видовременным формам глагола выступать в переносном употреблении, ср.: *Бывало так, что он приходил ко мне, садился и сидел до вечера – Бывало так, что он **придет** ко мне, **садится** и **сидит** до вечера – Он, **бывало, придет** ко мне, **сядет** и **сидит** до вечера.*

Одним из основных механизмов актуализации темы и ремы оказались словосочетания, но не только в том наборе, в каком выделил их В.В. Виноградов. То, что в концепции Виноградова отнесено к словосочетаниям есть базовая, исходная форма подчинительных знаменательных словосочетаний. Еще В.А. Белошапкова справедливо ввела в словосочетания сочинительные конструкции, что было принято Русской грамматикой 1980 г. Но наш материал показал, что, во-первых, то, что В.В. Виноградов считает разрушением словосочетания, есть его свойство; во-вторых, особый тип словосочетаний – дескрипции – образуют сочетания, где грамматически главное слово является семантически ослабленным, и которые традиционно считали фразеологизмами. Они образуют свою подкатегорию, тоже лингвистическую универсалию, занимающую важное место в синтаксисе. В-третьих, оказалось, что сами составные числительные, входя в категорию частей речи, представляют в то же время сочинительные или смешанные подчинительно-сочинительные словосочетания, что подтверждают другие языки, в том числе и славянские. И в четвертых, в особый тип словосочетаний оказалось необходимым выделить квантитативы – сочетания числительных с существительными. Конкретный языковой материал будет представлен в докладе и в раздаточном материале на конференции.

THE TEXT, SENTENCE AND WORD COMBINATION

Maya V.Vsevolodova
mayya133@mail.ru

The article and the report refers to the linguistic correlation of the text and the sentence. Linguo-didactic aspects of these correlations are analyzed. The need to return to a broad understanding of the word combination is discussed.

Keywords: text, sentence, sentence-statement, predicate (actual division) and nominal predicate categories, sentence parts, sentence-statement levels, word combination

ФОРМИРОВАНИЕ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (у студентов из стран АТР)

Выхованец Н.А.
ст. преподаватель кафедры русской филологии,
Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия
Wihovanetz@mail.ru

В статье рассматриваются разные виды фонетических упражнений для развития слухопроизносительных навыков иностранных студентов на занятиях по РКИ. На занятиях преподаватели используют: артикуляционную гимнастику, фонетическую зарядку и игры,

привлекающие внимание студентов, развивающие языковые и творческие способности, а также повышающие их интерес к учебной деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, слухопроизносительные навыки, игровые фонетические упражнения.

Как известно, иностранный студент, обучающийся русскому языку в родной стране, с трудом понимает звучащую русскую речь, находясь под значительным влиянием фонетической системы родного языка. В этой связи особое внимание на занятиях по РКИ уделяется формированию слухопроизносительных навыков.

Каждое занятие по РКИ должно начинаться с артикуляционной гимнастики, которая готовит речевой аппарат к правильному произношению звуков, и фонетической зарядки (разминки), которая пополняет знания учащихся о фонетических особенностях русского языка, а также закрепляет и тренирует произносительные навыки.

Проведение фонетической разминки в начале урока определяется целью – «переключить» сознание и артикуляционный аппарат учащихся с родного языка на русский язык, подготовить их к восприятию и продуцированию русской речи на последующих этапах урока.

Как правило, во время фонетических зарядок тренируются произношение русских звуков и сочетаний звуков, отсутствующих в фонетической системе родного языка учащихся.

Обычно фонетическая зарядка строится градуировано: от более мелких единиц (собственного предмета тренировки) к более крупным, где эти единицы предстают в разнообразных сочетаниях.

Для преподавателей РКИ важной задачей является правильный выбор материала для фонетической зарядки. Как правило, выбирается одно – два фонетических явления, которые широко представлены в лексико-грамматическом материале конкретного урока. Это может быть трудный для произношения русский звук или пара звуков, имеющих схожую артикуляцию, явление противопоставления по твердости – мягкости; ритмическая модель или интонационная конструкция.

Преподаватели РКИ на занятиях большое внимание уделяют коммуникативным творческим упражнениям, в том числе ролевым играм, разнообразным конкурсам. Фонетические игры не только формируют у учащихся навыки аудирования и произношения (что является необходимым условием коммуникации), но и становятся средством развития познавательной и мотивационной активности учащихся.

Еще одной из форм игровых заданий на занятиях по РКИ является пение. В пении облегчается произношение звуков, так как при этом они бывают долгими и органы речи привыкают долго сохранять одно и то же положение. Песни помогают как голосоведению, так и артикуляции, особенно если в них достаточна частотность определенных звуков. Использование в процессе обучения русскому языку как иностранному песен является источником получения лингвокультурологической информации, духовного обогащения и эстетического воспитания. Поэтому песня является источником знаний о национальной культуре народа, язык которого изучается.

Отметим, что при обучении фонетике перед учащимися не ставится задача безакцентного владения русской речью. Преподаватели, как правило, стремятся обеспечить такое приближение произношения учащихся к произношению носителей языка, которое не нарушало бы процесс коммуникации и не приводило бы к ошибкам на нефонематическом уровне.

**PRONUNCIATION SKILLS FORMATION
AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE
(among students of Pacific Asian countries)**

The article presents the different types of phonetic exercises for pronunciation skills development of foreign students at the lessons of Russian as foreign language. In the classroom, teachers use: articulation exercises, phonetic exercises and games that attract the attention of students, develop language and creative abilities, as well as increase their interest in learning activities.

Keywords: Russian as a foreign language, pronunciation skills, phonetic game exercises.

НОМИНАЦИИ «КРАЙНИХ» СУБЪЕКТОВ (ЛИЦ И ПОЛИТИЧЕСКИХ ГРУППИРОВОК) В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ

Гао Тянь

Аспирант, кафедра русского языка, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
larrygaugh2014@gmail.com

В статье рассмотрено употребление номинаций «крайних» субъектов (лиц и политических группировок) в современной российской прессе. Анализируются сочетаемость и сфера применения указанных номинаций (радикал, ультралевые и ультраправые). Выявлено и объяснено несоответствие между выделением значений слова «радикализм» в словарях Ефремовой и Ожегова и современным употреблением.

Ключевые слова: язык политики, русский язык, СМИ, субъект, радикал, ультралевый, ультраправый.

Политика – всегда борьба мнений и взглядов. Эта борьба находит отражение в номинациях политиков, политических партий, группировок и движений. Такие номинации можно разделить на два типа: объективные и оценочные. К объективным можно отнести самоназвания, регистрационные названия, официальные названия, например, Российская коммунистическая партия, либеральная партия, и т.д. К оценочным относятся, например, те номинации, которые маркируют партию, группировку или движение относительно центра политического поля. Как известно, в политическом поле существуют «центр» и «края» (левый и правый). Оценочные номинации, маркирующие «крайнее» положение отдельного политика или группы, делятся на те, в которых не содержится указание на то, на каком краю политического поля (левом или правом) они находятся (*радикал, радикальный*), и на те, которые дают такое указание (*ультралевые, ультраправые*).

Слово *радикализм* представляет интерес, поскольку определение *радикализма* в современных толковых словарях русского языка не вполне соответствует его употреблению в современной прессе и дефинициям из специальных словарей. В словаре Ожегова выделяются следующие значения этого слова: «1. Политическое течение, ориентирующееся на проведение демократических реформ в рамках существующего строя. 2. Решительный образ действий»¹. В словаре Ефремовой: 1. Политическое течение, ориентирующееся на проведение демократических реформ в рамках существующего государственного строя; 2. Образ мыслей и действий радикала» (в четвертом значении) то есть «сторонника крайних взглядов, решительных действий»². Примеры из современных СМИ демонстрируют второе значение, соответствующее этимологии (от латинского *radix* – *корень*): *...остро встал вопрос о необходимости*

¹ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Под ред. Проф. Л.И.Скворцова. 27-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. С.516.

² <http://www.slovopedia.com/15/208/1574324.html>

предотвращения нарастания экстремизма и исламского радикализма [http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=6703]; *Эта разновидность правового радикализма в современных условиях приняла форму международного терроризма* [<http://grandars.ru/college/sociologiya/radikalizm.html>]. Несоответствие семантики «умеренности» и «решительности» в первом и втором значениях, выделяемых современными словарями, проясняется, если мы обратимся к словарю Ушакова. Там *радикализм* – это «1. Политическое направление и движение радикалов (полит.). *История радикализма в Англии*. 2. перен. Образ мыслей и действий, свойственны радикалу (см. радикал 1 во 2 знач.; книжн.). *Научный радикализм*¹» (значение слова *радикал*, на которое делается отсылка: 2. «перен. Сторонник крайних, решительных действий, мероприятий, взглядов (книжн.). *Радикал в науке*²»). Неактуальное в наше время представление о радикализме как умеренном течении является исторически прикрепленным – оно связано с использованием этого термина в политической жизни Англии XIX века: «*Радикализм* (от позднелат. radicalis — коренной, лат. radix — корень), социально-политические идеи и действия, направленные на решит. изменение существующих институтов. Р. — соотносит. термин, обозначающий разрыв с признанной традицией. Исторически он применялся и к умеренным реформистским движениям. Так, в Великобритании термин «*радикал*» впервые употреблён у противников Билля о реформе (избирательной) 1832 г. и позже относился к утилитаристу И. Бентаму и его последователям, названным «*философскими радикалами*». Определение «*радикальный*» входит в название ряда центристских и левобуржуазных политических партий»³.

Ультралевые, радикальные левые, крайне левые, леворадикалы – по определению Т. Ф. Ефремовой, это «те, кто связан с крайне радикальной идеологией»⁴. Эти слова используются для обозначения людей и групп, придерживающихся крайне левых позиций в политическом поле. *Ультраправая* идеология, как правило, включает в себя анархизм, маоизм, а также направления, близкие к ним. В политике *ультралевые* отстаивают идеи антиимпериализма, антифашизма и интернационализма. В экономике *ультралевые* всегда следуют принципам общественной собственности.

По определению Т. Ф. Ефремовой, *ультраправые, крайне правые, радикальные правые* – «те, кто связаны с крайне реакционной идеологией»⁵. Эти термины обозначают группы или лиц, которые находятся на правом крае политического поля. Политикам, входящим в данную категорию, как правило, свойственно убеждение, что преимущество одних людей и групп и недостаточность других представляют собой объективную реальность. Таким образом, они полностью отказываются от позиций социального равенства как нормы. Крайне правые политики часто придерживаются принципа сегрегации – разделения «высших» и «низших» групп людей. В *ультраправую* идеологию, как правило, включены авторитаризм, национализм, расизм, фашизм и ксенофобия. Иными словами, *ультраправые* обычно ассоциируются с лицом или группами лица, которые имеют крайне националистические, расистские, религиозные, ксенофобские, реакционные взгляды и т.д.

В докладе будет рассмотрено употребление данных трёх номинаций в современной российской прессе с точки зрения их сочетаемости и сферы применения. В

¹ <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=62347>

² <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=62346>

³ Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: 1983. С.559.

⁴ <http://www.slovopedia.com/15/211-47.html>.

⁵ <http://www.slovopedia.com/15/211-47.html>

сочетаниях с лексемами *радикал/радикальный, ультраправый, ультралевый* часто выступают другие слова, тоже обозначающие «крайности». Например, *несгибаемый радикал, левый радикал, ультраправый экстремист* и т.д.: *В воскресенье ультраправый экстремист на микроавтобусе, загруженном канистрами с бензином, предпринял попытку прорваться на территорию японского парламента. [Георгий Бовт. Иностранные дела (1996) // «Коммерсантъ-Daily», 1996.01.23]*

Поскольку характеристика человека как носителя крайних взглядов может быть для него обидной или вызывать другую негативную реакцию, употребляя подобные номинации, журналисты иногда сопровождают их пояснением, раскрывающим смысл, в котором слово используется: — *Вы известны как **радикал, сторонник силовых решений**. Поддерживаете ли вы военную акцию, направленную против Палестинской автономии с ее разветвленной сетью террористических организаций? — Военная акция против палестинцев может рассматриваться лишь как промежуточное действие, которое, несомненно, будет способствовать последующему за ним размежеванию. Военная операция — прамбула к назревшему политическому решению. [Давид Маркиш. Авидгор Либерман: «Никогда нельзя склонять голову перед террором»(2001)//«Известия», 2001.10.09]*

Что касается сферы применени данных номинаций, то помимо политической сферы данные номинации могут использоваться и в других сферах, например, в экономике: *Уже не только МВФ и ВБ, но и **несгибаемый радикал** Андрей Илларионов против снижения налогов, но правительство намерено «резать» налоги и дальше — несмотря на то, что цены на нефть, скорее всего, упадут, а это потребует дополнительную компенсацию. [Александр Дейкин. Конфликт будущего (2003) // «Время МН», 2003.11.24].*

Пример из сферы искусства: *Был, наконец, **ультралевоый театр** Всеволода Мейерхольда — этого самого талантливого из всех **ультралевоых** театральных режиссеров нашего века, занимавшего положение в новом театре, подобное положению Пикассо в современной живописи. [Юрий Елагин. Укрощение искусств (1952)]*

Отсюда следует, что применение номинаций *радикал/радикальный, ультралевый* и *ультраправы* возможно в любой общественно значимой идеологической сфере, которая мыслится как поле столкновения идей, взглядов, ориентаций, и членится по принципу «левый край – центр – правый край».

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур Г. О., Ларин Б. А., Ожегов С. И., Томашевский Б. В., Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. 2-е изд. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1947-1948.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
3. Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Под ред. проф. Л.И.Скворцова. 27-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010.

THE NOMINATIONS OF "EXTREME" SUBJECTS (PERSONS AND POLITICAL GROUPS) IN MODERN RUSSIAN PRESS

Gao Tian

*Russian Language Department, Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Moscow, Russia
larrygaugh2014@gmail.com*

The article deals with the usage of nominations of "extreme" subjects (persons and political groups) in modern Russian press. Further it analyses collocation and scope of application of the noted nominations (radical, ultra-left and ultra-right). It also reveals and explains the discrepancy between the meanings of the word "radicalism" in the dictionaries of Ozhegov and Efremova and its modern usage.

Keywords: language policy, Russian language, mass media, subject, radical, ultra-left and ultra-right.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ГРУППАХ РУССКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ ИЗ ФИНЛЯНДИИ (на примере фильма П. Лунгина «Остров»)

Гасконь Е.А.

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тверской
государственный университет,*

Тверь, Россия

pchel_ea@mail.ru

В последние десять лет в Россию на курсы РКИ из других стран приезжает всё больше и больше русскоговорящих студентов-билингвов. Их уровень владения русским языком не соответствует уровню носителей языка, живущих в России, и отличается от такового у студентов, для которых русский язык является иностранным. Данный факт ставит перед преподавателем РКИ ряд вопросов методического характера. Представленная ниже статья посвящена следующим из них: какие проблемы возникают у этих студентов при просмотре российских художественных фильмов и как преподаватель может помочь таким учащимся совершенствовать их владение русским языком и расширить знания о русской культуре при помощи просмотра художественных фильмов.

Ключевые слова: занятия по русскому языку как иностранному, студенты-билингвы с родным русским языком, художественный фильм, изучение российской культуры.

Обучение русскому языку иностранных студентов в российских вузах предполагает знакомство слушателей с российской культурой. Одним из способов приобщения к ней учащихся является комментированный просмотр и последующее обсуждение российских художественных фильмов.

Следует сказать, что отношение к художественному кино, как к отдельному виду искусства, представителей разных культур и разных поколений могут различаться. Так, согласно данным наших бесед, проводившихся в группах иностранных студентов, обучавшихся в Тверском государственном университете с 2001 года по настоящее время по программам краткосрочных курсов и включённого обучения, учащиеся из Канады и США отмечали просмотры и обсуждения художественных фильмов как способ отдохнуть от «серьёзных» занятий по изучению русского языка, а сами фильмы – как средство развлечения. В это время им демонстрировались картины «Ирония судьбы», «А зори здесь тихие», «Москва слезам не верит» и др. И только после комментария преподавателя студенты заметили, что русские фильмы, помимо развлекательной функции, содержат довольно много информации о людях, живущих в России, о типичных проблемах россиян, о жизни российского общества, об особенностях русского национального характера и т. д.

В группах финских студентов высказывались разные мнения по поводу целей и результатов включения художественного кино в учебную программу. С самого начала, до показа фильмов, студенты предполагали как возможную информативность, так и возможную развлекательность их, а студенты из южного Китая (университет Сямынь) видели в фильмах, прежде всего, информативную и культурную составляющие и ассоциировали то, что видят на экране, с реальной жизнью. Возможно, это также связано

с академическими стереотипами, существующими в той или иной стране, вообще по отношению к художественному тексту.

В последнее время среди иностранных учащихся, изучающих РКИ в России, всё больше появляется студентов из смешанных семей, где один из родителей – русский, а также из русскоязычных семей, несколько лет назад переехавших за границу. В таких случаях, как правило, у ребёнка домашний язык – русский; эти студенты говорят без акцента, но лексический запас их небогат (по сравнению с носителями русского языка, живущими постоянно в России), они в недостаточной степени владеют стилистическими нормами русской речи, теоретической, а иногда и практической грамматикой, орфографией и пунктуацией. Часто представления о России у них формируются под влиянием мнения родителей и нового общества, в котором они живут. Следствием этого становится формирование преимущественно отрицательного образа России в их сознании. Показать студентам сложность и неоднозначность российской жизни, русского национального характера, русской культуры преподаватель пытается через произведения литературы и искусства, в том числе искусства кино.

Одной из таких групп русскоязычных студентов, живущих и обучающихся в университетах Финляндии, был показан ряд российских художественных фильмов, в том числе фильм Павла Лунгина «Остров». Он в основном соответствует критериям отбора художественных фильмов для обучения иностранному языку: имеет художественную ценность (фильм был признан лучшим на кинофестивале «Московская премьера» (2006 г.), получил шесть премий «Золотой орёл» и шесть наград «Ника» – «Лучший фильм года»), поднимает этические проблемы, соответствует возрасту учащихся, при его выборе учтены предпочтения студентов, а также их знания и опыт [Фрайфельд 2006].

Студенты отнесли его к «серьёзным, информативным» фильмам из-за особого сюжета и времени действия, а также затрагиваемых проблем. Фильм в целом и характеры его персонажей невозможно трактовать однозначно. Задача преподавателя была не только познакомить учащихся с рядом реалий (подвижничество, ситуация с монахами и монастырями с Советском Союзе и т. д.), но и помочь им за внешними поступками героев увидеть истинный смысл всего произведения, который пытается донести до зрителя автор.

Сюжет фильма ясен: матрос-кочегар военного судна во время Великой Отечественной войны был взят в плен гитлеровцами и по их приказу выстрелил в своего командира Тихона, в результате чего был отпущен и чудом не погиб. Найденный и спасённый монахами с острова, он остаётся жить в монастыре и всю жизнь пытается замолить свой грех предательства и убийства. В нём обнаруживается дар предсказания и целительства. Люди знают его как старца Антония и приезжают к нему за советом и избавлением от болезней. Однажды на острове оказывается с дочерью сам Тихон, которого, как выясняется, Антоний не убил, а только ранил в руку, благодаря чему тому удалось выжить. Старец изгоняет беса из девушки и узнаёт, что командир его давно простил, и с тем и умирает.

В процессе просмотра затруднения в понимании замысла автора вызвали сцены предсказания и целительства Антония, а также взаимоотношения старца с монахами (возможно, схематичность этих частей произведения не позволила студентам увидеть в них художественной ценности). Конечно, как отмечают кинокритики, в фильме «много эпизодов на грани фола, а то и за гранью вкуса» [Быков 2006: URL]; пишут также и о «путаном замысле» режиссёра [Кузьмина 2006: URL]. Однако если смотреть фильм по частям, с комментарием преподавателя и обсуждением каждого эпизода, можно увидеть, что проблема его понимания часто кроется в невнимании к деталям, на которые нужно указывать студентам, а также в видении общего культурного фона произведения. Так,

например, сцену посещения Антония женщиной, которой постоянно снится муж, (мы помним, что там старец выдаёт себя за обычного монаха-угольщика, который только передаёт слова Антония, а сам им не является), студенты восприняли как шутку и издевательство старца над бедной мирячкой, и только после сцен его обращения к богу студенты начинают осознавать, что Антоний имеет божий дар и искренне пытается помочь людям.

Работа, связанная с просмотром и обсуждением художественных фильмов на занятиях по устной речи и в курсе «История, общество и культура России» и проводимая в группах студентов из семей, в которых русский язык является «домашним» или одним из «домашних» языков, наполняется новым содержанием как для преподавателя, так и для учащихся. Первому придётся не столько семантизировать новую лексику (хотя и это тоже необходимо делать), но и обсуждать ситуации, показанные в фильме, и поступки героев с разных точек зрения, что позволит вывести студентов на дискуссию, которая создаст условия для обнаружения смыслов всего фильма и отдельных его эпизодов.

Возвращение к некоторым из них и просмотр их ещё раз в этой аудитории даёт возможность внимательнее всмотреться и вслушаться в фильм, чтобы точнее понять его. «Таким образом, правильнее ставить вопрос не о просмотре фильма в традиционном смысле, а о его изучении, т.е. усвоении всей языковой и внеязыковой информации, заложенной в нём» [Касьянова 2004: URL]

Важную часть процесса постижения основных идей фильма составляет готовность к размышлению по поводу него, при низкой степени которой понимание остаётся только на уровне сюжета. Студент в этом случае часто не видит изменений в состоянии героя. Так, главного героя фильма «Остров» часто учащиеся воспринимают как шуту, несмотря на то, что он живёт в монастыре. При этом сцены, где он уходит от всех, чтобы помолиться и в который раз в раскаянии взывать к богу и Тихону, как будто пропускаются студентами, оказываются вне поля их зрения.

Остановка преподавателя на этих сценах и несколько простых вопросов студентам, типа «Что сейчас делает герой? В каком он состоянии? Изменилось ли его настроение после данного эпизода, и если да, то почему? Что герой будет делать дальше?» и др. позволит направить их внимание на это. И тогда учащиеся видят, что минутная эйфория, которую мы наблюдаем у героя в начале фильма, когда он спасся, сменяется 33-мя годами раскаяния и безутешного страдания. Жизнь его – наказание за когда-то проявленное малодушие.

Здесь важна остановка на библейских реминисценциях. Так, например, Анатолий задаёт вопрос: за что Каин убил брата своего Авеля. Даже если студенты плохо знакомы с текстом Библии, можно рекомендовать им прочесть несколько отзывов на этот фильм, написанных богословами. Так протоиерей Георгий Бирюков проводит параллель между преступлением и жизнью Каина и Анатолия: оба не могут спокойно и быстро умереть и вынуждены страдать всю жизнь после преступления, у обоих обнаруживается дар божий: у Каина – особое знамение, чтобы никто, встретившись с ним, не убил его, у Анатолия – способность к провидению и исцелению [Бирюков 2007: URL].

Преподаватель может опираться на сильные стороны студентов – хороший запас лексики, знание российских бытовых, исторических и культурных реалий, отличные навыки аудирования и проч. – для того, чтобы обратиться к рецензиям кинокритиков на просмотренный фильм, с последующим обсуждением их и высказыванием учащимися своей точки зрения. Такая работа будет способствовать формированию «объёмного понимания» [Букатов 1999] данного произведения. А сложность интерпретации фильма как художественного произведения, заставляет размышлять вслух и письменно, т.е. задействовать лексику пассивного словарного запаса.

Показывая этот (и не только этот) фильм в аудитории на занятиях по курсу «История, культура и общество России», необходимо приучить студентов задавать себе вопросы: почему этот фильм появился в обществе в данное время, почему он вызвал (или не вызвал) общественный резонанс, чем обусловлен его успех (или неуспех). Эти вопросы, на наш взгляд, направят данный контингент студентов на путь саморазвития, самообучения, расширения собственного кругозора, позволят не терять связь с родиной и быть в курсе культурных и общественных событий в жизни России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюков Г. Остров Каина. К продолжению дискуссии о фильме П. Лунгина «Остров» 22.01.2007: <http://rusk.ru/st.php?idar=111077> (Дата обр. – 23.05.2015).
2. Букатов В.М. Тайнопись бессмыслиц в поэзии Пушкина: Очерки по практической герменевтике. М.: МПСИ Флинта, 1999. 128 с.
3. Быков Д. Чудо острова. «Остров», режиссер Павел Лунгин // Искусство кино. № 10. 2006: <http://kinoart.ru/archive/2006/10/n10-article5> (Дата обр. – 14.05.2015).
4. Касьянова В.М. Художественные фильмы на занятиях по РКИ: от понимания к постижению образа страны // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.): Труды и материалы / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. С.169-170: http://old.kpfu.ru/f10/publications/konf/articles_1_1.php?id=6&num=4000000 (Дата обр. – 18.09.2015).
5. Кузьмина Л. Был ли остров? «Остров», режиссер Павел Лунгин // Искусство кино. № 10. 2006 <http://kinoart.ru/archive/2006/10/n10-article4> (Дата обр. – 14.05.2015).
6. Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Дисс. ...канд. педаг. наук. Нижний Новгород, 2006. 257 с.

USING FEATURE FILM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN GROUPS OF BILINGUAL RUSSIAN SPEAKING STUDENTS FROM FINLAND (FEATURE FILM “THE ISLAND” BY P. LUNGIN WAS USED AS AN EXAMPLE)

E.A. Gascon

*Russian as a Foreign Language Department, Tver State University, Tver, Russia
pchel_ea@mail.ru*

Latest decade we see a lot of bilingual Russian speaking students from different countries in Russian as a foreign language classes. Their Russian differs both from foreign speaker's language and native speaker's one. This paper is devoted to the question: what problems they have watching Russian films and how teachers can help their students to improve their Russian and learn more about Russian culture using feature films.

Keywords: Russian as a foreign language classes, bilingual Russian speaking students from different countries, using feature film, learning Russian culture.

ЕДИНИЦЫ АНАЛИЗА СМЫСЛА УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Гиловая Е.А.

*канд. пед. наук, доцент МГТУ Станкин», Москва, Россия
elena-gilovaya@yandex.ru*

Единицы анализа учебного текста могут быть разными в зависимости от того, какая составляющая смысла находится в центре внимания исследователя: денотативная, когнитивная или коммуникативная. Рассматривается вопрос о соотношении темы,

метатемы, ситуации, функционально-семантического единства, структурно-смыслового единства, когнитивной структуры и когнитивной стратегии.

Ключевые слова: денотативная, когнитивная, коммуникативная составляющие смысла учебного текста, когнитивная структура, когнитивная стратегия.

Исследователи текста задаются вопросом, какие единицы лежат в основе его смысловой организации. Единицы анализа могут быть разными. Выбор зависит от того, с какой позиции изучать текст.

Смысл текста складывается из следующих составляющих:

1. денотативная составляющая;
2. когнитивная составляющая;
3. коммуникативная составляющая [Черняховская 1987].

Для обозначения реальной действительности в лингвистике используется термин «денотат», *денотативная составляющая смысла* (денотат – объект предметной действительности, реально существующей вне индивидуального сознания [Зимняя 1987]). Для обозначения того нового, что привносится в текст сознанием человека, используется термин «*когнитивная составляющая смысла*» (от лат. «познание»). Для обозначения коммуникативных намерений участников ситуации используется термин «*коммуникативная составляющая смысла*».

Как раскрываются данные составляющие в подходах разных авторов? В исследованиях по методике преподавания РКИ выделяются следующие единицы анализа смысла текста: 1) тема (Мотина Е.И.); 2) метатема (Изаренков Д.И.); 3) ситуация (Пассов Е.И.); 4) функционально-семантическое единство; 5) структурно-смысловое единство.

Объект исследования у всех авторов один – смысл текста, однако в каждом случае на первый план выступают разные его аспекты. Так, в «теме» в большей степени раскрывается денотативная составляющая, чем в «ситуации». В «ситуации» на первый план выдвигается коммуникативная составляющая смысла речевой единицы. Термины «метатема», «функционально-семантическое единство», «структурно-смысловое единство», как и «тема», в большей степени отражают денотативный аспект смысла, однако, в отличие от последней, внимание в них акцентируется на денотативном аспекте смысла, общем для разных наук. За данными понятиями стоят смыслы, имеющие «сквозной» характер в математике, физике, химии и т.д. Например, метатема «Понятие об объекте и его существенные характеристики» встречается в разных дисциплинах, но с разным удельным весом.

Сквозной характер метатем, функционально-семантических и структурно-смысловых единств, универсальность денотативного аспекта смысла, которые реализуются данными единицами в разных науках, имеет большое значение в методике преподавания иностранного языка. При разработке программ, создании учебных материалов по языку специальности мы можем регулировать частотность средств, выражающих ту или иную метатему, функционально-семантическое единство, структурно-смысловое единство, повышая тем самым эффективность обучения языку конкретной дисциплины.

В последнее время в исследовательской литературе наметилась тенденция изучения текстов с позиций *когнитивизма*. Данный подход объединяет когнитивную психологию, моделирование искусственного интеллекта, философию, нейронауки, лингвистику и др. Основываясь на когнитивных позициях, мы можем проводить многоуровневый анализ текстов. Когнитивизм «позволяет понять, каким образом человек с его относительно ограниченными возможностями оказывается способным перерабатывать, трансформировать и преобразовывать огромные массивы знаний в крайне ограниченные промежутки времени» [Петров 1988].

Единицей анализа когнитивной составляющей текста является когнитивная структура. *Когнитивная структура* – это статический элемент, код, зафиксированный в долговременной памяти человека. При восприятии текста человек соотносит с заложенными в его сознании когнитивными структурами новую информацию и «узнаёт» её, делает её своей. Процесс «узнавания» текста основан на механизме использования когнитивных стратегий. Понятие когнитивная стратегия ввели Т.А. ван Дейк, В. Кинч [Дейк, Кинч 1988]. Человек, воспринимающий текст, использует свои пресуппозиционные знания, что позволяет ему конструировать информацию о взаимосвязи между событиями. Более того, он может догадаться о содержании сообщения, хотя собеседник только начал говорить. *Когнитивная стратегия* – это операция, выполняемая человеком при сопоставлении воспринимаемых стимулов с системой когнитивных структур.

Задача преподавателя иностранного языка сводится к формированию базы когнитивных структур, позволяющих понимать иноязычный текст. Для восприятия текстов конкретной дисциплины необходимо сформировать в сознании учащегося набор когнитивных структур, реализуемых в данной дисциплине. Так, для успешного восприятия текстов лекций и материалов учебников по высшей математике необходимо сформировать у иностранца следующие когнитивные структуры: «Разработка планов деятельности», «Дефинирование», «Номинирование», «Индукция», «Импликация», «Сравнение». Аналогичные наборы можно получить и для других дисциплин, что позволит разрабатывать эффективные материалы, обучающие иностранцев восприятию учебных и аутентичных текстов в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М., Прогресс, 1988.
2. Зимняя И.А. Психология текста как продукта речевой деятельности // Язык как коммуникативная деятельность человека. Сборник научных трудов. Выпуск 284. М., 1987.
3. Петров В.В. От философии языка к философии сознания // Вопросы языкознания. М., 1988, №2.
4. Черняховская Л.А. Информация и язык // Язык как коммуникативная деятельность человека. Сборник научных трудов. Выпуск 284. М., 1987.

THE UNIT OF ANALYSIS OF THE MEANING OF EDUCATIONAL TEXT

E.A. Gilovaya

MSTU "Stankin", Moscow, Russia

elena-gilovaya@yandex.ru

The unit of analysis educational text may be different depending on which component of the meaning is in the center of attention of the researcher: denotative, cognitive or communicative. Examines the ratio of the theme, mattamy, situations, functional-semantic unity and structural and semantic unity, cognitive structures and cognitive strategies.

Keywords: denotative, cognitive, communicative components of the educational sense of the text, cognitive structure, cognitive strategy.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ МОДАЛЬНОСТИ В ПРОЗЕ Ю. ПОЛЯКОВА

Глухова О.П.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы,

Набережночелнинский институт социально-педагогических

технологий и ресурсов, Набережные Челны, Россия,

Kate-fashion@yandex.ru

В статье исследуются средства выражения авторской модальности прозы Ю. Полякова. Автор статьи утверждает, что наиболее частотным средством в прозе этого писателя является несобственно-прямая речь, которая представлена в виде вставных конструкций, в виде вопросительных предложений, цитатных и аллюзивных включений.

Ключевые слова: категория модальности, авторская модальность, субъективно-оценочная модальность, несобственно-прямая речь, вставные конструкции, цитатные и аллюзивные включения.

Проза известного русского писателя Юрия Полякова отличается особой языковой точностью, в ней нет случайно оброненного слова. Наличие скрытых смыслов в высказывании, языковой подтекст, потаённость фразы – всё это присуще текстам Ю. Полякова. Идейно-художественной доминантой творчества этого писателя всегда было изображение нравственно-этической и общественно-исторической атмосферы жизни страны. «Стиль Ю. Полякова складывался из смелого смешения разностилевой лексики, игры семантическими смыслами, иронии, незаметно переходящей в лиризм» [Большакова 2005: 1].

Предназначенность категории модальности состоит в обеспечении единства и целостности текста как системы. Эта категория играет исключительно важную роль в организации текста, выступая как логико-композиционный компонент высказывания. Авторский замысел воплощается при помощи модальных оценок, анализ которых способствует наиболее глубокому пониманию авторского видения реальности.

Субъективно-оценочная модальность с наибольшей очевидностью проявляется в тех произведениях, где просвечивается личность автора: «коэффициент модальности меняется в зависимости от целого ряда причин – индивидуальной манеры автора, объекта описания, прагматической установки, соотношения содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации. Этот коэффициент тем выше, чем отчетливее проявляется личность автора в его произведениях» [Гальперин 1981: 118]. В художественном тексте происходит языковое воплощение личности писателя. Очень редко позиция автора выражается в открытой форме лирических отступлений, связывающих предшествующий фрагмент текста с последующим. Чаще позиция автора скрыта, проявляется в тех или иных формах, приемах, в том числе и в организации структуры произведения.

В данном исследовании нами будет рассмотрена авторская модальность прозы Ю. Полякова на примере повести «Парижская любовь Кости Гуманкова» и романа «Грибной царь».

Авторская модальность в современной лингвистике признается организующей категорией художественного повествования, категорией, в которой воплощается личность автора. В формировании концепции художественного текста участвует авторская оценочная позиция, которая выражается с помощью разнообразных средств. Наиболее значительными средствами выражения авторской модальности, на наш взгляд, являются несобственно-прямая речь, которая и будет описана в данном исследовании.

Несобственно-прямая речь влетает в авторское повествование, одновременно позволяя звучать в нём голосу персонажа, происходит «размывание» границ между речевыми структурами. В следующем примере конструкция с несобственно-прямой речью играет роль эмоционального усилителя авторского описания, когда главный герой Свирельников экспрессивно выражает своё чувство досады и сожаления: ***Отомстили сестрички! Но почему-то не прохожиму Вовико, отбывшему к месту новой дислокации в Манино, а неповинному Свирельникову. Какое счастье, что обнаружилось это почти сразу и он еще не успел помириться с Тоней!*** («Грибной царь»).

В художественных текстах частотны предложения с несобственно-прямой речью в виде вопросительных предложений. Характерно, что вопросительная семантика в данных случаях устраняется эмоционально-оценочными компонентами содержания и возникает риторический вопрос с нулевой степенью вопросительности: *Про деда забыли. Навсегда. А как жить?* («Грибной царь»).

В роли средства экспликации авторской модальности в пределах несобственно-прямой речи часто выступают вставные конструкции. Функционирование таких экспрессивных синтаксических построений связано с реализацией двуплановости линии повествования, где вторая линия – субъективно-авторская, имеющая своей целью воздействовать определенным образом на читателя. Налицо контаминация голосов – персонажа и автора, но стоит отметить, что авторский голос все-таки подвергает ассимиляции голос персонажа, поэтому имплицитно представлена иронически окрашенная авторская модальность.

В прозе Ю. Полякова предложения с несобственно-прямой речью в виде вставных конструкций передают внутренний мир персонажа, косвенно оценивают его поступки, поведение, речевую манеру. В примере нами выявлены семантические оттенки, присущие вставным конструкциям, которые помогают почувствовать авторское присутствие: чувства персонажа и автора – сожаление, негодование, возмущение: *Бога не помнили, со свечками по храмам не стояли, а жили-то праведнее! (Вот о чем надо спросить Трубу!)* («Грибной царь»).

Значительное место в современной художественной прозе занимают цитатные и аллюзивные включения в форме вставной конструкции в пределах несобственно-прямой речи.

В следующем примере цитатные и аллюзивные отсылки выражают мысли не только главного героя романа «Грибной царь» Михаила Свирельникова, но и демонстрируют культурные ценности эпохи социализма, которые являются важными и для автора романа: *Ну, разве мог он десять, даже пять лет назад согласиться на то, что сделано этой ночью?! Никогда! А Тоня? Тоня?! Окуджавкнутая («Возьмемся за руки, друзья!») Тоня! «Климтоманка» («Ах, Юдифь! Ах, Саломея!...»)* («Грибной царь»). Помимо вставных конструкций внутренняя речь героя в вышеуказанном отрывке постоянно прерывается эмоционально-окрашенными конструкциями, о чём свидетельствует богато представленная лексика: вводная конструкция (*между прочим*), окказионализм (*окуджавкнутая*), оценочные слова (*климтоманка*), номинативы, употреблённые с разной степенью экспрессивности (*А Тоня? Тоня?! Тоня!*), сниженная лексика (*снюхавшись, слизавшись, тварь, дерьмо*), лексемы с намеренной несочетаемостью слов (*истошно пристойная и укоризненно деликатная*).

Авторская модальность, выражаемая посредством несобственно-прямой речи, рассматривает одно и то же явление одновременно с разных точек зрения, благодаря чему оно приобретает большую глубину, в результате субъективации повествования художественная проза становится более личностной, яркой, оценочной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова А.Ю. Феноменология литературного письма. О прозе Ю. Полякова. М.: Маик Наука, 2005. 317 с.
2. Бондаренко В.И. Счастье несчастного человека // Завтра. 2005. № 45. с. 3-11.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 148 с.
4. Поляков Ю. Парижская любовь Кости Гуманкова. М.: Астрель, 2005. 207 с.
5. Поляков Ю. Грибной царь. М.: Астрель, 2005. 461с.

MEANS OF EXPRESSION OF AUTHOR MODALITY IN PROSE BY Y.POLYAKOV

O.P. Glukhova

*Russian Language and Literature Department, The Institute of social-pedagogical technologies and resources, Naberezhnye Chelny, Russia,
Kate-fashion@yandex.ru*

Means of expression of author modality in prose by Y.Polyakov is under consideration of the author of the article. The author takes up the position that two-dimensional speech repeats more frequently than others. This speech is represented as expletive constructions, interrogative sentences, quote and allusive inclusion.

Keywords: category of modality, authorial modality, subjective-evaluation modality, two-dimensional speech, expletive constructions, quote and allusive inclusion.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МОНГОЛОВ В НАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Е.В. Голубева

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин факультета довузовской подготовки и обучения иностранных граждан КалмГУ, Элиста, Россия
lisa101@yandex.ru*

Данная статья посвящена методическим проблемам преподавания русского языка как иностранного в монголоязычной аудитории на базе Калмыцкого государственного университета в Республике Калмыкия. Актуальность выбора темы для анализа обусловлена практической необходимостью рассмотрения прикладных вопросов преподавания русского языка как иностранного монголоязычным студентам.

Ключевые слова: взаимовлияние языков, межъязыковая интерференция, русский язык как иностранный, монгольский язык.

Калмыцкий государственный университет – единственный государственный вуз на территории Республики Калмыкия, осуществляющий подготовку по различным специальностям на десяти факультетах. Наряду с российскими студентами на протяжении многих лет в университет приезжают иностранцы для обучения и стажировок. Академический обмен начинался с представителей Китая (Синьцзян-уйгурский автономный округ, г. Урумчи; Внутренняя Монголия, г. Хух-Хото) и Монголии (г. Улан-Батор).

В текущем учебном году студентами КалмГУ стали выпускники средних школ Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Киргизской республики, Туркменистана, Украины, в университете также проходят обучение и приезжают на стажировку студенты из Латвии, Шри-Ланки, Вьетнама, Германии, Франции, Японии, Ирана, Афганистана, Палестины, Непала, ряда африканских стран – Ганы, Конго, Замбии, Анголы, Бенина, Кот-д'Ивуара, Мали и др.

Кафедра русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин была открыта в 2012 году, хотя иностранные студенты и до этого момента обучались на факультете довузовской подготовки. Группы формируются в соответствии с целями и задачами: группы стажеров, подготовительное отделение, подготовка к сдаче сертификационного экзамена. В соответствии с заключенными между монгольскими университетами и КалмГУ соглашениями в Элисту приезжают стажеры третьего-четвертого курсов из Монгольского государственного университета, Монгольского государственного университета образования, Ховдского государственного университета.

Следует помнить о том, что калмыки – это монголыязычный народ, живущий на территории России более четырехсот лет.

Материалом для исследования послужили конкретные языковые факты, зафиксированные в процессе наблюдения за устной и письменной речью студентов-иностранцев. Стажеры, приезжающие из университетов Монголии, обучаются на старших курсах гуманитарных факультетов, поэтому уровень владения РКИ должен соответствовать второму сертификационному. Фактически же уровень владения русским языком как иностранным соответствует первому сертификационному, что усложняет процесс обучения. Однако нельзя не отметить положительное влияние языковой среды, главной целью погружения в которую является повышение эффективности коммуникации на русском языке.

В Калмыкии существует официальное двуязычие: русский и калмыцкий языки теоретически должны функционировать в равной степени во всех сферах общения, что на самом деле далеко не так, потому что калмыки мало говорят на родном языке, и это дает основания считать его исчезающим.

При этом скрытое взаимовлияние русского языка и национального становится особенно очевидным в звуковом оформлении русской речи калмыков, приобретая черты «национального варианта» русского, появляется четкий калмыцкий акцент, хотя учащийся может и не говорить на калмыцком языке вообще.

Фонетические погрешности в речи студентов-монголов, которые понимают калмыцкую речь в силу генетического родства данных языков, связаны с неправильной артикуляцией некоторых согласных, например звук [ф] произносится как [п] (*факультет* – *[пакул'т'ет], *фонема* – *[панема], *профессия* – *[прап'ес'ија], *фильм* – *[пил'м] и т.д.). Словами, над которыми преподавателю необходимо работать вместе со студентами, обращая внимание на произношение, являются такие, например, как: *Российская Федерация*, *флаг*, *физика*, *физкультура* и т.д. Это связано с тем, что в монгольском языке отсутствует подобный звук и в словаре монгольского языка на букву Ф даются лишь заимствованные иностранные слова. В монгольском языке также нет звука [в], поэтому монголы произносят его как английский звук [w]. В потоке речи студентов преподаватель должен следить за произношением именно этих звуков и исправлять их.

В монгольском языке, как и в калмыцком, отсутствуют различия по твердости/мягкости у согласных, что отличает указанные агглютинативные по своей природе языки от флективного русского языка. В связи с этим студенты из Монголии, получившие первичные фонетические знания в своих университетах при чтении произносят неправильно мягко многие слова, например: *традиция* – *[трад'иц'ия], *менеджмент* – *[м'ен'жм'ент], *цирк* – *[ц'ирк], *бизнес* – *[бизн'ес], *рынок* – *[р'инок] и т.д.

Определенные трудности при получении орфоэпических знаний представляют русское ударение и интонация. Необходимо отметить, что и у самих калмыков, носителей русского языка, интонирование неактивное, если сравнивать этот процесс с интонационным оформлением в русском языке. Обучение монголов интонационному оформлению речи вызывает большие трудности.

Влияние фонетической интерференции особенно явно при произнесении гласных звуков в словах. Монголы сокращают гласные в словах, происходит сильнейшая редукция, особенно в начале и/или конце слов, например: *аудитория* – *[адитор'], *книга* – *[кних], *преподаватель* – *[пр'ипдватил'] и т.д.

В монгольском языке, как во многих других агглютинативных языках отсутствует категория рода. С этим связаны частотные затруднения в правильном согласовании прилагательного с существительным, существительного или местоимения

с глагольной формой, например: *красивый студентка, большой книга, она привык, Маша принёс, поезд ушла* и т.д.

Лексико-грамматическая интерференция проявляется в неверном использовании видо-временных форм глаголов, непонимании семантических различий, например: *Я пришел из Монголии в ноябре. Я хочу пишу письмо. Когда я вхожу в библиотеку, я выбираю интересные книги.*

У монголоязычных студентов отсутствуют затруднения при произнесении звуков [р], [л], [с], [ч], [з], [ш], которые с большим трудом осваивают студенты из Китая, Вьетнама, Кореи. Определенную сложность представляет постановка звука [ш':] в речи монголов, что связано с отсутствием противопоставления согласных звуков по твердости – мягкости в монгольском языке, например: *счастье* – [шаст'ji], *щеки* – [шок'и], *борщ* – [борш] и т.д.

Главными средствами исправления фонетической интерференции должны служить ежедневные тренировочные упражнения, направленные на максимальную автоматизацию артикулирования правильных звуков, соответствующих орфоэпическим нормам русского языка.

Таким образом, анализ межъязыковой интерференции позволяет выявлять системные нарушения и находить пути решения данных проблем. Главными задачами преподавателей, работающих с монголоязычными студентами, являются четкая постановка определенных звуков в процессе произношения русских слов, отказ от частотного обращения к языкам-посредникам (калмыцкому или английскому), сравнительно-сопоставительная стратификация грамматических аспектов в преподавании русского языка как иностранного. В целях повышения эффективности обучения необходимо учитывать теоретические сравнительно-сопоставительные сведения, привлекая их к анализу и объяснению языкового материала в любой иностранной аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закирьянов К.З. Двужычие и интерференция. Учебное пособие. Уфа, 1984.
2. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под. ред. В.А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1999.
3. Рогозная Н.Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: ИГУП, 2001.
4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высш. учебн. завед. / [Г.М. Васильева и др.]; Под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуман. изд. центр. ВЛАДОС, 2004.

PECULIARITIES OF TEACHING MONGOLIAN STUDENTS IN NATIONAL UNIVERSITY

E.V. Golubeva

Kalmyk State University, Elista, Russia

lisa101@yandex.ru

This article is devoted to methodological problems of teaching Russian as a foreign language to Mongolian speaking group on the basis of the Kalmyk State University in Republic of Kalmykia. Topicality of choosing the theme for analysis is conditioned by practical necessity of classification and theoretical consideration of applied questions in teaching Russian as a foreign language to Mongolian speaking students.

Keywords: interaction of languages, interlanguage interference, Russian as a foreign language, Mongolian language.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ОТ ГЛАГОЛОВ В ТЕКСТАХ О ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ (ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В РКИ)

Н.Н. Горбонос

Ст. преподаватель кафедры русского языка Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева, Москва, Россия
gnn.inform@mail.ru

Рассматривается специфика словообразования от глаголов движения/изменения местоположения в пространстве, характерных для текстов о технологических процессах, но недостаточно разработанных в лингводидактическом плане в целях обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык для специалистов, лингводидактика, тексты о технологических процессах, словообразование от глаголов движения/изменения местоположения в пространстве.

Текст как единица изучения иностранного языка, а также как единица обучения неродному языку всегда занимал одно из главных мест и в учебном процессе, и в учебниках по языку, в том числе и русскому. В данном случае речь пойдет о текстах из области естественных наук – текстах о химико-технологических процессах.

Известно, что для того чтобы понимать иноязычные тексты, а особенно создавать свои, учащемуся необходимо владеть правилами построения и соединения предложений в тексте и иметь сформированные (желательно, до автоматизма) навыки различных лексико-грамматических трансформаций в неродном языке. Выработка автоматизма таких навыков и является основной целью обучения русской грамматике иностранных специалистов. Это традиционно находит отражение в разных программах [Митрофанова 1985], стандартах [Иванова 2000] и учебниках по русскому языку.

Функциональная нагрузка на лексико-грамматические преобразования словосочетания и предложения возрастает с этапом обучения, прежде всего, в продуктивных видах речевой деятельности, а в языке специальности, с учетом его лексико-грамматической усложненности, – и в рецептивной деятельности.

Однако автоматизм указанных навыков может и, по нашему глубокому убеждению, должен закладываться на более ранних этапах обучения будущих специалистов, как только это позволяет сделать освоенный учебный материал. Только так вырабатывается устойчивость навыков обучаемого, формируется более целостное представление о грамматических законах русского языка, соответственно – и более правильная и уверенная речь. Возможность такого дидактического подхода к лексико-грамматическому явлению наглядно иллюстрируется, например, в одном из учебников для базового уровня [Шустикова, Кулакова 2010] (имеется в виду синонимия придаточного предложения с союзным словом «который»). Этим не просто облегчается последующее обучение языку специальности (например, формам причастия), повышается его эффективность, но и формируются представления о лексико-синтаксической синонимии, т.е. о смысловом наполнении абстрактных грамматических понятий. Говоря о специалистах неязыкового профиля, нельзя не подчеркнуть особую значимость для них именно постоянной «наработки» автоматизма навыков использования лингвистических знаний, т.к. изначально они нацелены не на собственно язык, а на получение научной информации из текстов на этом языке, переработку ее в более доступную для понимания, запоминания и воспроизведения.

Сказанное приобретает сегодня особую актуальность для преподавателя русского языка в процессе его практической работы. С одной стороны, существует достаточно учебников для работы со специалистами разных уровней и направлений

естествознания, отражающих характерные черты грамматики языка научных текстов. С другой стороны, стремительное развитие смежных научных дисциплин и новых технологий, влияние языка СМИ на язык науки и другие факторы, порождая на наших глазах изменения в языке специальных текстов, высвечивают и некоторые явления русской грамматики, которые еще не нашли осмысления и дидактического преломления в учебниках по русскому языку для иностранных специалистов.

Здесь речь пойдет о глаголах, называющих изменение места предмета/вещества в пространстве и указывающих на характер или способ такого изменения. (К этому ряду относятся и глаголы из традиционной группы глаголов движения). Это глаголы типа: *ходить, носить, водить, возить; класть, ставить, вешать, сажать; лить, рвать, гнать, пускать, качать, хоронить* и т.п. (их список еще требует более глубокого и детального исследования). Представим некоторые наши наблюдения над *особенностями словообразования* в вышеназванной группе слов.

Прежде всего, в связи с тем что в специальных текстах часто важно подчеркнуть как направленность определенных процессов на результат, так и их повторяемость, в данной группе наблюдается *образование параллельных форм несовершенного вида глагола* (далее – НСВ) от «общелитературных» глаголов НСВ, а также от их форм совершенного вида (далее – СВ) двояким префиксально-суффиксальным способом:

– при помощи приставок и суффикса *-ыва-/-ива-* от глаголов НСВ (у части глаголов наблюдается при этом чередование корней): *ходить* → *вы/у-*, *пере-* и др./*хаж/ивать*; *носить* → *вы/пере-*, *раз-* и др./*наш/ивать*; *вешать* → *вз/на-*, *под-* и др./*веш/ивать*; *класть* → *за/у-*, *с-*, *вы-* и др./*клад/ывать*; *сажать* → *на/рас-*, *под-* и др./*саж/ивать*; *качать* → *вы/за-*, *с-*, *пере-* и др./*кач/ивать*, *скакать* → *вы/от-*, *со-*, *пере-* и др./*скак/ивать* и т.п.

– при помощи суффикса *-а-/-я-* в основном от глаголов СВ (не собственно глаголов движения) с использованием приставок с характерным для глаголов движения значением (здесь также может наблюдаться чередование корней, иногда – префиксально-суффиксальный способ образования):

поставить → *по/ вы-*, *на-*, *над-*, *под-* и др./*ставлять*; *положить* → *по/раз-*, *про-* и др./*лаг/ать*, *сорвать* → *с/за-*, *пре-*, *на-* и др./*рыв/ать*; *прогнать* → *про/ пере-*, *воз-*, *на-* и др./*гон/ять*; **пустить* (НСВ) → *про/за-*, *вы-*, *с-* и др./*пуск/ать* (общая суффиксально-префиксальная словообразовательная модель); *налить* → *на/с-*, *за-*, *раз* и др./*лив/ать*; *похоронить* → *пере/за-/хорон/ять* и т.п.

При указанных способах образования форм НСВ сохраняется их связь с общей формой СВ, т.е. мы наблюдаем *параллельное существование* в общелитературном языке и в языке научных текстов *двух форм НСВ глагола и общей для них формы СВ*.

Второй особенностью данной группы глаголов являются *разные способы образования отглагольных существительных* со значением обычного процесса или *технологического процесса*.

В целом в данной группе наблюдается определенное различие суффиксов для названия процесса вообще и процесса технологического: если в первом случае используются модели на *-ани(е)*, *-ени(е)*, *-ни(е)* от исходного глагола НСВ, то во втором – преимущественно префиксально-корневой способ и суффикс *-к(а)* от глаголов СВ.

Ср.: в общелитературном языке от глаголов НСВ – *хождение, вождение, ношение, становление, выбрасывание* и т.п., в языке специальном преимущественно от приставочных глаголов СВ – *сход, ввод, нанос, разлив, выброс, взрыв, запуск, поставка, перекачка, перегонка, возгонка, укладка* и др. Вопрос о семантизации и разграничении таких существительных пока остается открытым, поскольку модели префиксально-корневая и с суффиксом *-к(а)* представлены и в общелитературном языке (прежде всего, от глаголов движения), но в специальных текстах эти словообразовательные модели

«переносятся» и на другие глаголы изменения местоположения. Суффиксы *-ани(е)/-ени(е)* используются редко, например, когда в общелитературном языке есть другое, устоявшееся слово (похороны – *за/перезахоронение*) или слово относится к традиционным терминам (*взвешивание*).

Здесь же можно отметить и третью, весьма существенную черту этих глаголов – многие из отглагольных существительных, образованных от них, входят в группу слов *терминологического характера*: *провод/ка, взрыв, укладка, слив, перегон/ка* и мн.др. Кроме того, данные существительные все шире используются в составе сложных слов с терминологическим значением: *вездеход, самоходка, самонаводка, трубопровод, водоотвод, электропроводка, взаимопоставки* и мн.др.

Таким образом, вполне правомерен вывод о том, что *дидактический потенциал* данного учебного материала высок и заключается в следующем:

1. Вышеописанный ряд глаголов широко представлен в естественнонаучных текстах, связанных с химией, физикой, биологией и соответствующими технологиями.

2. Большинство из этих глаголов изучается на ранне-средних этапах обучения.

3. Словообразовательный потенциал данной группы слов весьма высок и выполняет стилеразличительную функцию, непосредственно влияя на формирование навыков лексико-грамматических трансформаций словосочетания и предложения в языке специальности.

4. В языке научных текстов в указанном ряду слов наблюдаются общие закономерности словообразования как «вторичных» глагольных форм НСВ от глаголов общелитературного языка, так и отглагольных существительных, называющих технологические процессы.

5. Данная группа глаголов весьма продуктивна в плане образования терминов в разных научных дисциплинах, связанных с технологиями.

На кафедре РХТУ им. Д. И. Менделеева предпринята попытка представить словообразование этих глаголов в лексико-грамматических заданиях для продвинутого этапа обучения, однако описанное явление современного русского языка, на наш взгляд, не нашло пока лингводидактического преломления в целях преподавания на разных этапах обучения РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули / Иванова Т.А. и др. М. СПб: «Златоуст», 2000. 40 с.
2. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР. / Под ред. О. Д. Митрофановой, А. И. Голубевой. 2-е изд., перераб. М.: Рус. яз., 1985. 48 с.
3. Русский язык – мой друг. Базовый уровень: Учебник русского языка для студентов-иностранцев / Под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во РУДН, 2010. 851 с.

THE POTENTIAL POSSIBILITIES FOR LINGUISTIC DIDACTICS OF VERBAL FORMS CHANGING IN TEXTS ABOUT PROCESSES IN TECHNOLOGY (RUSSIAN FOR SPECIAL PURPOSES)

N. N. Gorbonos

*Russian language Department, Mendeleev Russian Chemical Technology University,
Moscow, Russia
gnn.inform@mail.ru*

The article is dealt with the verbal prefix-suffix way of changing in the group of motion verbs/ verbs with the meaning “changing place in space” in Russian, which is specific for texts about

processes in technology, although insufficiently worked out in Russian linguistic didactics for special purposes.

Keywords: Russian for special purposes, linguistic didactics, texts about processes in technology, specific verbal changing, motion verbs/ verbs of changing place in space.

ЯЗЫКОВАЯ И ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИИ ОЦЕНОЧНОСТИ

Гореликов С.А.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка ИРЯиК МГУ, Москва, Россия
sergeigor@mail.ru*

Языковая категория оценочности (ЯКО) и текстовая категория оценочности (ТКО) – это самостоятельные лингвистические категории, соотносящиеся соответственно с понятиями «язык» и «речь» и обладающие специфическим набором параметров. К ЯКО относятся все фонетические, морфологические, лексические, синтаксические единицы языка, независимо от контекста содержащие семы позитивность/негативность. ТКО проявляется фактически во всех текстах общественно значимого характера (медийных, официальных, научных), характеризуется как вербальными, эксплицитными, так и невербальными, имплицитными способами выражения, контекстуально обусловленной оценочностью (метафора, аллегория), параметрами референции, мотивации и интенции.

Ключевые слова: лингвистическая, языковая, текстовая категория оценочности, категориальные параметры, единицы языка, референция, мотивация, интенция, вербальное/невербальное, эксплицитное/имплицитное выражение.

В современных работах по текстовой лингвистике отмечается исключительная актуальность изучения категории оценочности, при этом используются три русских варианта названия – "языковая категория оценочности" (ЯКО), "текстовая категория оценочности" (ТКО) и лингвистическая категория оценочности, которые часто или используются синонимически в порядке произвольного чередования, или, наоборот, в качестве единственно допустимого варианта обозначения. С нашей точки зрения ЯКО и ТКО – это близкие, пересекающиеся, но разные самостоятельные лингвистические категории, соотносящиеся с фундаментальной дихотомией "язык – речь" и по своим дифференциальным признакам аналогичные многим другим лингвистическим категориям и понятиям, таким, например, как грамматическая (глагольная) и текстовая модальность, языковые (словарные) и контекстуальные (референциальные) синонимы.

Лучше всего особенности ЯКО и ТКО можно определить на хорошо разработанной и более близкой аналогии – "стилистике", которая традиционно делится на "стилистику ресурсов" (языковую стилистику), выявляющую все стилистически маркированные единицы языка последовательно на фонетическом, морфологическом, словообразовательном и синтаксическом уровне, и "функциональную стилистику" (речевую, текстовую стилистику), относящую данный текст к определенному функциональному стилю (разговорному, научному, официально-деловому, публицистическому) в том числе и по качеству и соотношению в нем стилистически маркированных и нейтральных элементов, заявленных в предыдущем "ресурсном" разделе. Так, стилистически нейтральное "имя существительное в родительном падеже" становится стилистически значимым при его речевой реализации в виде "цепочечного нанизывания падежей" в официальном стиле.

Точно так же ЯКО фиксирует все языковые элементы однозначно или потенциально маркированные по признаку "негативное/позитивное" на всех языковых уровнях – от фонетического до синтаксического. Ср., например, классическое в фонетике ответное "Я??" с восходящей интонацией и экспликацией смысла "Я этого не делал, и **возмущен** тем, что меня в этом подозревают", **пренебрежительное**

произношение "**прохфэссор**", **уменьшительно-ласкательные** суффиксы с возможным **уничжительным** оттенком значения, оценочную лексику и стандартные синтаксические конструкции с **негативной оценочностью** при любом лексическом наполнении типа "Ты **не** физик/итальянец/тракторист, **если не** знаешь/ходишь/умеешь (что? куда? что делать?). Оценочная маркированность здесь не является аналогом эмоционально-экспрессивности, так как, с одной стороны, эмоционально-экспрессивные элементы могут быть оценочно-нейтральными ("**ошеломляющим**" может быть не только "**успех**", но и "**провал**") и, с другой стороны, рационально-оценочной может быть и официальная, научная терминология, например, связанная с юридической квалификацией ("**преступление**", "**дискриминация**", "**экстремизм**" "**геноцид**" и т.д.)

С этой точки зрения, ТКО является, как это ни парадоксально, более широким понятием, чем ЯКО, так как при оценочном анализе текста не только учитывает все "языковые оценочные ресурсы" на уровне интонации/произношения, морфемы, слова и предложения, но и фиксирует контекстуально обусловленную оценочность элементов текста, не являющихся оценочными в языковом плане (метафорика, аллегория и др.) имплицитные, невербальные способы выражения оценки, например, с помощью отбора/соположения фактов/высказываний и паралингвистические средства (мимика, жестикация). И в структурном отношении ТКО представляется более сложной категорией, так как, в отличие от ЯКО, включает в себя такие чисто речевые, текстовые параметры, как референция, мотивация и интенция:

- референциальные признаки субъекта оценки, особенно нулевого и референциально-неопределенного, ср.: "Говорят/Считается/Есть мнение, что...", "Народ/Общество этого **не примет**",
- референциальные признаки объекта оценки, особенно нулевого и референциально-неопределенного, ср.: "Его **возмущению** не было предела", "Он **возлюбил** этот **клан избранных** всею душой",
- мотивационные признаки оценки, особенно неопределенные, ср. "И чем он **плох** для тебя?", "Откуда эта **ненависть**?",
- интенциональные особенности оценки (информирование, анализ, агитация, пропаганда, демонизация, идеализация и др.), ср.: «Такие **выпады/дифирамбы** преследуют только одну цель...»

Использование данных референциальных, мотивационных и интенциональных параметров по отношению к нулевым и/или неопределенным субъектам, объектам оценки в рамках ТКО усложняется еще и тем, что их экпликация (вербализация) и конкретизация, особенно в медийных текстах, требует не только дополнительного лингвистического, но и общегуманитарного анализа (политологического, экономического, исторического и др.)

В чисто лингвистическом отношении ТКО является эффективным инструментом текстовой типологии по типу, интенсивности проявления и способам выражения оценочности, независимо от его тематической и стилиевой направленности. В общегуманитарном плане ТКО имеет большое когнитивно-познавательное, информационное значение, так как позволяет более точно и объективно на основе реальных лингвистических фактов определить позицию автора текста, его фигурантов, их позиционные мотивации и интенции в соответствии с определенными морально-этическими, эстетическими, религиозными, правовыми, техническими и др. нормами.

LANGUAGE AND TEXT CATEGORIES OF EVALUATION

Gorelikov S.A.

Russian language Department, IRLC MSU, Moscow, Russia
sergeigor@mail.ru

Language category of evaluation (LCE) and text category of evaluation (TCE) are separate linguistic categories correlated accordingly with concepts of “language” and “speech” and have a specific set of parameters. LCE includes all linguistic units (phonetic, morphological, lexical, syntactic) containing semes positive/negative regardless of the context. TCE manifests actually in all texts of social significance (media, official, scientific) and is characterized by verbal, explicit and non-verbal, implicit ways of expression, contextually conditioned evaluation (metaphor, allegory), the textual parameters of reference, motivation and intention.

Keywords: linguistic, language, text categories of evaluation, linguistic units, categorical parameters, reference, motivation, intention, verbal/non-verbal, explicit/implicit expression.

ПРАГМАТИКА ГРАММАТИКИ РКИ. ТЕКСТОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

Грекова О.К.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета, МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
olggre@list.ru*

В статье обсуждается прагматический аспект нескольких фрагментов теоретического и практического курса русского языка как иностранного. Рассматривается ряд явлений прагматики вида русского глагола, группы глаголов движения, залога и диатезы.

Ключевые слова: прагматика грамматики – общефактическое значение – митаривность – эвиденциальность – глаголы движения – залог и диатеза

Внимание к прагматике в наши дни стало одной из доминант лингвистической стороны исследований в разных сферах – как собственно лингвистики, так социо- и психолингвистики и т.д. Наше понимание грамматики основано на посылке П. Грайса, согласно которой, говоря на определённом языке, мы соблюдаем некие постулаты, а если они демонстративно не соблюдаются, то адресат увидит в этом определённую коммуникативную интенцию. В конце концов, сосредоточенность исследователей на прагматике иногда создаёт впечатление, что последняя ошутимо теснит семантику.

Что же касается области РКИ, то здесь прагматические наблюдения и соответствующие рекомендации следует только приветствовать, т.к. именно они помогают инофону адекватно понимать русскоговорящего и реагировать на сказанное им. Прагматический аспект реально присутствует во множестве тем учебного курса РКИ. Остановимся на некоторых из них.

1. В современном теоретическом и практическом курсе РКИ, в их аспектологической части, необходимо учитывать бурно развивающуюся в последние десятилетия прагматику форм несовершенного вида (далее НСВ). Так, при расширении пространства реализации общефактического значения НСВ (включающего ныне более десяти типовых ситуаций), определяется и возрастает число негомогенных факторов, ограничивающих эту реализацию. В ряд последних входит митаривность [Skrjbnik 1999: 32], эвиденциальность, определённая субъекта действия, принадлежность глагольного предиката к некоторым семантическим классам глаголов и другие.

Современная разговорная речь вносит некоторые коррективы в существующие объяснительные модели «классических» аспектуальных значений. Причём эти коррективы бывают не обязательно собственно аспектуального свойства. Мы имеем в виду в первую очередь субъектную перспективу высказывания, которая прежде учитывалась естественным образом при авторизации действия, а сейчас, в совокупности с уверенностью/неуверенностью высказывания служит и логической основой выбора вида глагола-предиката в прошедшем времени, а также и другие моменты.

В практическом курсе РКИ следует отобразить и универсальную, межъязыковую тенденцию использования смягчающих языковых средств. Проявляясь в языках разных

систем, она реализуется и в русском языке через синтаксические, словообразовательные, морфологические, интонационные средства. Эти средства могут выступать как самостоятельно, так и в единстве. Вид глагола, который и прежде выступал в подобной функции, теперь используется в совокупности с определёнными глагольными приставками, более чётко квалифицирующими интенцию говорящего к смягчению высказывания.

2. Курс РКИ должен реагировать и на прагматическое поле так называемых глаголов движения. Одним из случаев проявления прагматики глаголов движения можно считать их использование в неформальном общении в разговорной речи для передачи значений: а) длительности действия, передаваемого другим глаголом (*Где ты? – Сижку жду приёма*); б) быстроты действия, передаваемого другим глаголом (*Если в лабораторию кто-то пришёл и звонит в дверь, лаборант пошёл открыл, а преподаватель не отвлекается от опыта*); в) лёгкости совершения действия (*Нужна тебе книга – пошёл взял с полки, времени не теряешь*). Представляя семантически избыточную информацию относительно способа передвижения субъекта, подобные глаголы движения не являются функционально пустыми. Велика в прагматическом поле глаголов движения и роль обновляющегося ряда единиц глагольной лексики (*гарцевать, рассекать* и под.).

3. При предъявлении в учебном курсе материала по русскому залогоу и диатезе на продвинутом этапе обучения могут быть востребованы учащиеся в практике русской речи случаи образования формы на *-ся* от глаголов совершенного вида (далее СВ): *Эта книга **прочитается** быстро. Гипотеза уж очень хороша, думаю, **подтвердится** экспериментами / вот бы **подтвердилась** экспериментами*. Прагматический эффект этого явления закреплён в современной разговорной речи и нашёл должное объяснение, пусть частичное, в ряде исследований [напр., Чагина 2009: 51]. В объяснительных моделях фигурируют критерии волитивности / неволитивности действия, стереотипности, опознаваемости / нестереотипности, неопознаваемости ситуации, органичности / неорганичности смысловой связи понятий, выступающих в позиции субъекта и объекта. Представленное в ряде учебных пособий как аномалия, данное стилистически маркированное явление формообразования и смысловоразличения – это то исключение, которым подтверждается правило.

4. Прагматика времени, вида, залога, лица, числа и т.д. должна регулярно находить себе место в учебных курсах РКИ и учебных пособиях для разных категорий иностранных учащихся. Текстовое представление подобного рода сведений, с преобладанием диалога, микротекста и текста, повысит обучающую ценность материала и будет способствовать скорейшему формированию языковой и речевой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Skribnik E. Miratives and pre-mirative contexts in West-Siberian languages // ALT III. Third Biennale Conference of the Association for Linguistic Typology. University of Amsterdam. 25–28 August 1999.
2. О.В. Чагина Возвратные глаголы в русском языке. М., Русский язык – Курсы, 2009. 260 с.

PRAGMATICS OF RUSSIAN FOR FOREIGNERS GRAMMAR. TEXTUAL PRESENTATION

O.K.Grekova

*Russian for Foreigners of the Philological Faculty Department,
Lomonosov MSU Moscow, Russia
olggre@list.ru*

The paper concerns the pragmatic aspect of several fragments of theoretical and practical courses of Russian for Foreigners. The phenomena of pragmatics of Russian Verbal Aspect, Verbs of Motion, Voice and Diathesis are being discussed.

Keywords: pragmatics of Grammar, General Fact meaning, Mirativity, Evidentiality, Verbs of Motion, oice and Diathesis.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ

Громова И.И.

*канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
ГУАП, Санкт-Петербург, Россия
irigrom@mail.ru*

Злобина О.В.

*ст. преподаватель кафедры иностранных языков
ГУАП, Санкт-Петербург, Россия
olga.v.zlobina@mail.ru*

В статье рассматривается функциональная замена как одна из основных переводческих трансформаций, описываются основные случаи лексико-семантических и грамматических функциональных замен.

Ключевые слова: функциональная замена, трансформация, грамматическая категория, грамматическая форма, служебные слова

При решении грамматических вопросов перевода основную роль играют, с одной стороны, требования передачи содержания в его единстве с элементами формы, и грамматический строй переводящего языка (ПЯ), с другой. Точный в формально-грамматическом отношении перевод невозможен вообще, поскольку грамматические явления исходного языка (ИЯ), обусловленные закономерностями его строя, в своей совокупности отличны от грамматических явлений ПЯ.

В специальной литературе и особенно в учебной заметна тенденция преувеличивать стандартность возможных способов передачи некоторых грамматических явлений. Например, категория вида в русском языке, деепричастие или сложное дополнение и сложное подлежащее в английском. И хотя способы перевода таких структур образуют более или менее однотипные группы, говорить о стандартности перевода не приходится, поскольку, как показывает практика, возможно использование целого ряда других средств, выходящих за предусмотренные практической грамматикой рамки.

Несоответствия в грамматическом строе ИЯ и ПЯ делают неизбежными отступления от формально точного соответствия. Для перевода ряда морфолого-синтаксических структур исходного текста, для которых стандартные соответствия не пригодны, широко используются функциональные замены. Под функциональными заменами понимаются преобразования, производимые на уровне фразы/ слова/ формы. [Казакова 2008:54] В этом смысле под ФЗ прежде всего подразумевается комплексное преобразование/ замена исходной единицы ИЯ, осуществляемое не столько на основе значения исходных компонентов высказывания и грамматических связей между ними, сколько на основе функции, выполняемой ими в речи. Наиболее показателен в этом отношении ФЗ речевых формул, где полный и буквальный перевод недопустим. Тот же принцип применим и в отношении устойчивых выражений и фразеологизмов.

В высшей степени частотным будет использование ФЗ для передачи той или иной грамматической формы или грамматического значения. В таком случае ФЗ приобретает системность как способ передачи явлений одного языка в другом.

Синтаксические отношения между существительными (несколькими или существительным(и) и другими словами), передаваемые в русском языке

грамматической категорией падежа, ограниченно заменяются на падежную же форму Possessive case (ср. «комната брата» – «brother's room»), и гораздо чаще такие синтаксические отношения передаются порядком слов и предложениями (ср. «ручка двери» – «door handle»).

В случае с глаголом таких замен еще больше. Система видов-временных форм (Tenses) английского глагола насчитывает 26 форм, которым соответствуют 5 (с учетом видовой пары) в русском языке. В то же время нельзя сказать, что какие-то из грамматических значений в русском языке не передаются – в ситуации, когда они не столь важны, они частично нейтрализуются, либо выражаются лексически, т.е., в соответствии с теорией поля грамматической категории, передаются периферийными, для этой категории, средствами [Admoni 1986]. Например, залоговая грамматическая категория длительности (Continuous) или предшествования событию моменту речи (Perfect) [Хлебникова 1994] либо не передается (нейтрализуется), либо передается лексическими средствами, что также является случаем очевидной ФЗ.

Категория залога, включая медиальный, также претерпевает изменения в переводе: в русском языке страдательный залог не столь грамматичен, во многих случаях категория страдательности передается иными языковыми средствами, а именно возвратным русским глаголом или неопределенно-личным предложением.

В случае с модальными глаголами происходит еще более сложное структурное преобразование: модальный глагол, являющийся частью сказуемого (чаще это происходит, когда модальный глагол употребляется в значении предположения), при переводе заменяется вводным словом или фразой со значением вероятности «скорей всего», «возможно», «вероятно». В этом случае, и это очень характерно для ФЗ, преобразование происходит не только на грамматическом, но и на синтаксическом уровне.

Несомненна связь между грамматическими категориями и служебными словами – поэтому именно о функциональном подходе следует говорить в случае перевода единиц, относящихся к категории служебных слов. К ним традиционно относятся так называемые Function Words, т.е. слова, не обладающих самостоятельным лексическим значением, но выполняющих в языке определенную функцию — чаще всего это способ обозначения синтаксической связи между словами/ предложениями, как в случае с предлогами, союзами и т.п., способ передачи грамматических значений, как в случае с артиклями, глаголами-связками (Copula verb), формообразующими глаголами (Auxiliary verb). Сюда же попадают частицы, коннекторы и даже местоимения. При «переводе» таких слов, строго говоря, мы переводим не само слово, а то грамматическое значение или логические, пространственные, временные и др. отношения, которые оно передает.

Следовательно, приступая к переводу, необходимо сначала провести анализ с выявлением функции единицы в ИЯ и только после этого передавать эту функцию в ПЯ его стандартными средствами, т.е. осуществлять функциональную замену. Иногда замена носит и более сложный характер: так, категория рецентности (темы) высказывания, в английском языке передаваемая неопределенным артиклем, в русском чаще всего выражается инвертированным порядком слов.

Таким образом можно говорить о том, что функциональность, в виде функционального перевода и функциональной замены, – явление, носящее в высшей степени частотный характер. Буквальность перевода, выражающаяся в отсутствии функциональной замены, препятствует достижению эквивалентности и созданию текстов, отвечающих нормам ПЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб, Перспектива, Изд-во «Союз», 2008. 320 с.
2. Хлебникова И.Б. Основы английской морфологии: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1994. 125 с.
3. Admoni W.G. Der Deutsche Sprachbau. Теоретическая грамматика немецкого языка. Строй

GRAMMATICAL ASPECTS OF TRANSLATION OR ON FUNCTION IN TRANSLATION ONCE AGAIN

I.I. Gromovaya

Department of foreign languages, SUAI, Saint Petersburg, Russia

irigrom@mail.ru

O.V. Zlobina

Department of foreign languages, SUAI, Saint Petersburg, Russia

olga_v_zlobina@mail.ru

The article describes functional substitution as a translational transformation, detailing principles and examples of lexical and grammatical functional substitution.

Keywords: functional substitution, transformation, grammatical category, grammatical form, function words.

К ВОПРОСУ О КРЕАТИВНОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гулова И.А.

канд. филол.наук, профессор кафедры русского языка и теории словесности,

МГЛУ, Москва, Россия,

gulova@yandex.ru

В статье развиваются представления об актуальности креативного тестирования на высших сертификационных уровнях и о самом креативном тестировании как о коммуникативном взаимодействии, для успешной реализации которого адресант и адресат теста последовательно проявляют себя как креаторы

Ключевые слова: креативное тестирование, шкала креативности, креатор, сертификационный уровень, коммуникативный доминант, этап тестирования, дистанционное обучение

Неотъемлемой составляющей дистанционного обучения, интерес к которому стабильно растёт, является опосредованный характер учебной коммуникации, что предполагает при освоении учебной дисциплины обязательное выполнение системы тестов, ориентированной на поддержку прочих видов учебной деятельности. М.С. Нетёсиной был предложен термин креативное тестирование [Нетёсина 2014: 218], который отвечает прагматике обучения русскому языку иностранцев на современном этапе и соответствует специфике актуальных запросов общества.

При этом следует иметь в виду объективное существование шкалы креативности в отборе и презентации тестируемого материала. Эта шкала коррелирует с уровнями владения русским языком: от фактического нуля креации в тестах, рассчитанных на минимальный уровень коммуникативной компетенции (A1) до собственно креации на уровне свободного владения русским языком (C2). Пожалуй, и на высоком уровне коммуникативной компетенции (C1) преподаватель осознает себя достаточно свободным в выборе материала теста и закономерно ожидает адекватного реагирования на него обучаемых. Показатель креативности тестирования, таким образом, коррелирует со степенью сформированности вторичной языковой личности обучаемого: чем она (степень) выше, тем шире возможности составителя теста проявить собственную креативность для обеспечения достоверных и стимулирующих результатов тестирования.

Нынешнее состояние тестологии в ее теоретической и практической составляющих позволяет говорить о том, что в целом при развертывании коммуникативной ситуации оценивания знаний посредством тестирования собственно выполнение теста является лишь одним из этапов, реализующих установку на оптимизацию обучения. Тестирование будет креативным, если представления о нем как о «стандартизированной методике оценивания» [Шмелев 2013: 38] расширить представлениями о нем же как о коммуникативном акте, состоящем из определенных этапов, успех которых возможен только в их совокупности и в равной степени зависит от того, насколько автор теста и слушатель курса (в нашем случае исключена позиция режисера), готов принять роль креатора.

Затронутые вопросы приобретают особую значимость, если речь идет о тестировании на втором – четвертом сертификационных уровнях. Рассмотрим идею креативности тестирования на материале итогового теста по курсу «Русская речевая коммуникация», подготовленному для слушателей уровня С2 и в целом разработанному в рамках интерактивного проекта «Образование на русском», реализуемого Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

На каждом этапе тестирования предьявляется креативный вызов коммуникативному доминанту. Рассмотрим, в чем этот вызов состоит.

На дотестовом этапе коммуникативным доминантом является адресант - автор-составитель теста. Перед ним стоит цель отобрать материал таким образом, чтобы он был репрезентативен и при этом позволил, с одной стороны, проконтролировать владение языковой, дискурсивной, социокультурной, социолингвистической, стратегической и страноведческой компетенциями [Лазарева 2013: 13] в совокупности и, с другой стороны, учитывая профессиональные характеристики адресата, сделать тест для него познавательным и интересным. Из этого проистекает целый ряд задач, основные из которых перечислим и проиллюстрируем там, где это целесообразно.

1. Передать в тестовых заданиях особенности *современной* русской коммуникации, специфику которой создает взаимодействие традиции и новаций, отражающих современные геополитические процессы, например,

Участники интернет-обсуждения характеризуют, кто такой широкой души человек рубашка-парень свой человек наш человек

А. Чел, который берётся внутрь... в душу запускается))))

Б. Это человек, которому ты доверяешь и который тебе доверяет.

В. Короче, полная взаимность)))))) Хмммм... К сожалению, у меня таких людей мало.

2. Представить современный русский язык в трех ипостасях: как средство актуальной речевой практики, как средство связи поколений и как средство сохранения национальной культуры в широком смысле, например, *Введите контекстуально уместные имя и фамилию: «Деликатный папа так сформулировал мою позицию: «Надя не тот человек, чтобы жертвовать карьерой ради семьи». В оптимистические моменты я тоже так считала, но гораздо чаще думала грустную думу: мой женский поезд давно ушел. Слава богу, что не раздавил меня, как _____» (Н. Де Анджелис. Чувство капучино).*

3. Формализовать сложный для подобной цели контент, например, *То, как молодой человек воспринял девушку, определила: окулесика паралингвистика кинесика проксемика экстралингвистика*

- Невеста плоха?

- Лица ее не разглядел... Как мне показалось, девушка приятная. Голос чистый и душевный, до сих пор в ушах эхом гуляет (Ю. Макарецв. Невеста из болота).

4. Разработать три варианта заданий разного уровня сложности с учетом случайного характера формирования теста, например, для первого уровня - *Установите источник цитат: «Светлана» Жуковского «Евгений Онегин» Пушкина «Маскарад»*

Лермонтова, далее приводится фрагмент текста; для второго уровня - В тексте использована цитата из стихотворения Цветаевой Ахматовой Пастернака Мандельштама; для третьего - Введите в крылатые выражения недостающие имена собственные. 1. Нет, я не _____, я другой. 2. О друг мой, _____, не говори красиво. 3. Петь _____ и под.

5. Предложить задания различных форматов: с выбором единичного ответа, со множественными правильными ответами, на соответствие, на восстановление, клоуз-задания (задания с пропусками), кейсы.

6. Сформулировать такое количество дистракторов, которое достаточно для экспликации как уровня понимания теоретической базы курса, так и для демонстрации навыков владения разными регистрами русского языка, например, *Определите недостающий фрагмент текста, который отражает особенности восприятия будущего представителями русской культуры: не мог серьезно воспринять планы коллеги не мог сделать относительно своего будущего столь определенного утверждения не мог мечтать о поездке в Париж.*

«Как-то раз один французский профессор, находясь в Москве, сказал своим русским знакомым: «Я точно знаю, что в августе следующего года я буду в Москве», – вызвав этим улыбку на лицах присутствующих: никто из них, живущих в Москве, _____». (Анна Зализняк, И. Левонтина. Отражение «национального характера» в лексике русского языка) и, с другой стороны, Корректно ли следующее интернет-описание ложной скромности: корректно некорректно. «Это когда мне говорят, какой я клёвый, а я типа такой - "да ладно, я обычный человек", хотя знаю, что на самом деле клёвый)))).»

На тестовом этапе коммуникативным доминантом становится адресат, креативный потенциал владения русским языком которого буквально реализуется в выполнении заданий типа: *Продолжите текст так, чтобы получился каламбур [подсказка: поразмышляйте над возможностями фразеологизмов с компонентом зло]: Деньги - это зло. Вот приходишь в магазин и _____.*

На послетестовом этапе, в формате представления данного курса, не предусматривающем взаимодействия с тьютором после проведения итогового контрольного мероприятия, доминантность сохраняется за адресатом. Предполагается, что обучаемый способен воспринять выполненную работу не только как мониторинг, но и как автотестирование и, исходя из результатов тестирования, может адекватно осмыслить итоги обучения курсу речевой коммуникации и далее будет самостоятельно работать над преодолением эксплицированных лакун во владении русским языком, что является одним из основополагающих элементов современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарева О.А. Школа тестора: Лингводидактическое тестирование ТРКИ-TORFL: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного: М.: Русский язык. Курсы, 2013. 144 с.
2. Нетёсина М.С. Инновационные тенденции в тестировании // Русский язык и культура в современном образовательном пространстве: V Международная научно-практическая конференция: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 23-24 октября 2014 г.: Тезисы докладов. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 217-219.
3. Шмелев А.Г. Практическая текстология. М.: ООО «ИЦП “Маска”», 2013. 688 с.

ABOUT CREATIVITY IN THE TESTING SYSTEM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I.A. Gulova

*Russian language department, MSLU, Moscow, Russia
gulova@yandex.ru*

The article is devoted to the relevant ideas of creativity in the Advanced certification level testing system. It reveals the creative testing as a communicative interaction for successful realization of which the addressee and the addresser should prove themselves creators.

Keywords: creative testing; scale of creativity; certification level; communicative dominant; testing stage; distance education.

ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ ТЕКСТ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Гурин А.Б.

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного,
Тверской государственной университет, Тверь, Россия,*

gur-anatolij@yandex.ru

В статье рассматриваются возможности использования телевизионного текста при обучении русскому языку иностранцев в рамках, так называемого, «включённого обучения».

Ключевые слова: телевизионный текст, экспертная компетенция, информационная глобализация.

Не вызывает сомнений тот факт, что на сегодня, наряду с сетью «Интернет», наиболее мобильным, распространённым и доступным средством массовой информации выступает телевидение. О его влиянии, роли и месте в обществе говорится достаточно много, поэтому специфические моменты, связанные с данным источником информации привлекают внимание весьма широкого круга специалистов, в том числе и преподавателей русского языка как иностранного, для которых телевидение выступает в качестве источника аудиовизуальных материалов, работа с которыми требует нестандартных методических подходов [Лобский, Турунен 2014].

Современное российское телевидение заметно отличается от телевидения сравнительно недавнего прошлого. Особенно изменилась идеология формирования и принципы подачи самого текстового материала. Под текстом, применительно к целям и задачам нашей работы, мы понимаем весь объём информации, идущий с экрана в данный момент передачи, т.е. видео- и аудиоряды, причём к компоненте «видео» относятся титры и «бегущая строка», которые присутствуют в новостных программах. Кроме того, трансляции ТВ-онлайн? став неперменной составляющей технологий сети «Интернет», вполне естественно, обозначает проблему выбора информационного поля в рамках учебной работы с иностранцами, изучающими русский язык.

В этой связи возникает достаточно сложный вопрос формирования языковых и речевых компетенций, определяемых конкретикой того сертификационного уровня, выйти на который должен обучаемый в конце предлагаемого курса. И хотя вполне понятно, что речь идёт, прежде всего о языковых и речевых компетенциях обучаемого в самых разнообразных сферах речевой деятельности, а это традиционно признаётся методикой РКИ за аксиому, тем не менее, кажется важным обозначить некоторые моменты, связанные с реалиями сегодняшнего дня. К их числу, по нашему мнению, следует отнести наличие компетенции оценки и выбора того или иного феномена страны изучаемого языка с позиции иностранца, данный язык изучающего, т.е. компетенции экспертной.

Смеем утверждать, что данная компетенция весьма многопланова и достаточно объёмна, прежде всего потому, что преподаватель – русист имеет дело с современным молодым человеком, личность которого только формируется в условиях глобализации, в том числе и информационной. Кроме того, оценочная, экспертная, компетенция тесным

образом связана с когнитивной деятельностью человека и, таким образом, включает в себя феномены языковые и внеязыковые составляющие данной деятельности.

Казалось бы, информационная глобализация – верный путь к адекватному восприятию феноменов, с которыми сталкивается человек в процессе познания реальности (языковой и внеязыковой), однако молодежь вследствие своих возрастных особенностей мало интересуется всем тем, что находится вне круга её ближайших интересов. В свою очередь это приводит к очень низкой экспертной компетенции даже относительно своей, родной, внеязыковой и языковой реальности, что представляет собой методологический парадокс. Вот почему в процессе работы с телевизионным текстом приходится постоянно задавать вопрос: «А как у вас, в вашей стране обстоит дело с фактом, о котором говорилось в информации? Какую оценку данному явлению вы можете дать?».

Такой метод даёт позитивный результат с точки зрения формирования экспертной компетенции, о чём свидетельствует опыт работы со студентами из университетов Финляндии, Англии, Франции, других стран, чья экспертная компетенция к концу срока их стажировки в стенах Тверского государственного университета на кафедре русского языка как иностранного существенно образом повышается. Одновременно происходит совершенствование речевой компетенции обучаемых в процессе ответа на поставленный вопрос, а также в ходе дискуссии, возникающей при обсуждении анализируемого телевизионного текста.

Что же касается выбора канала и программы, с текстовым содержанием которых приходится работать, то и здесь возникает ряд вопросов. Важнейшим из них кажется вопрос мотивации обращения иностранных студентов на предлагаемый им материал.

Как показывает опыт работы, спектр мотивации достаточно широк, но, тем не менее, можно говорить о мотивации, в нашем конкретном случае, качественной подготовки к переводческой работе. Конечно, работа переводчика, к которой готовят себя иностранные студенты, весьма объемна и «не предсказуема» с точки зрения сферы переводческой деятельности: перевод в сфере профессиональной коммуникации, литературный перевод, синхронный перевод и т.д. Однако существует определенного рода «центральный совпадения» всех этих видов перевода, связанных, к сожалению, с несколько подзабытым сегодня таким понятием, как «общественно–публицистический стиль речи» (ОПС), который имеет свои лексико–грамматические, синтаксические и собственно тектонические (текстопостроительные) особенности и закономерности.

С точки зрения нашего подхода, именно данные факторы играют важнейшую роль при выборе канала и программы для работы с телевизионным текстом. Информационная внятность, минимальность помех при передаче информации, её объем – вот те критерии, которые влияют на выбор. За время работы, путем проб и ошибок, появилось твердое мнение относительно наиболее адекватного для нашей работы источника телевизионного текста. Это – краткий, в начале каждого часа, блок новостей второго канала российского телевидения (канал «Россия-1»). Тектоника данного блока позволяет в достаточно высоком темпе получить, обработать и дать экспертную оценку текстам, прошедшим на экране телевизора. В нашем конкретном случае именно это служит залогом не только совершенствования речевой компетенции, но и формирования компетенции оценочной, которая должна достигнуть определенного уровня (сравнительного) к концу обучения иностранных студентов на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета.

Конечно, компетенция, о которой идет речь, формируется с привлечением и иных средств: общение с носителями изучаемого языка и культуры, чтение газетных и журнальных текстов, поездки и экскурсии. Тем не менее, использование телевизионного

текста в данной работе кажется делом достаточно позитивным и сравнительно доступным при работе в аудитории иностранцев, изучающих русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобский Алексей, Турунен Наталия. К вопросу об использовании телевидения в практике обучения русскому языку в финской аудитории // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка иностранцами: Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: материалы III Международной научно-практической конференции. –Тверь: Тверской гос.ун-т, 2014. С.251-259.

THE TELEVISION TEXT AND THE FORMATION OF THE EXPERT COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE

A.B. Gurin

Russian as foreign language Department, Tver State University, Tver, Russia

gur-anatolij@yandex.ru

This article discusses the possibility of using television text when teaching of Russia for foreigners within the framework of the so-called "area of study".

Keywords: text, expert competence, information globalization.

ПОЗИЦИОННЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В СИСТЕМЕ СОНОРНЫХ СОГЛАСНЫХ ИСПАНСКОГО, ИТАЛЬЯНСКОГО И ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ИНОСТРАННОМ АКЦЕНТЕ

Д.Л. Давидян

*студент кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского
языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

D.I.A.N.A.1995@mail.ru

В статье говорится об основных отклонениях в области произношения русских сонорных согласных носителями испанского, итальянского и португальского языков. Эти отклонения вызваны позиционными закономерностями данных языков. Автором описываются ошибки иностранных учащихся и причины их возникновения.

Ключевые слова: позиционные закономерности, сонорные согласные, родной язык, изучаемый язык.

Целью данного исследования является определение основных отклонений в области произношения русских сонорных согласных в акценте носителей испанского, итальянского и португальского языков, связанные с позиционными закономерностями в системе сонорных согласных данных романских языков. Выяснив, какие ошибки допускают учащиеся, можно составить эффективный план работы по их устранению, включающий упражнения, в которых используется звучащий текст. Например, диалоги на отработку произношения соответствующих звуков.

Важным и малоизученным направлением в области сопоставления фонетических систем родного и изучаемого языков является анализ их позиционных закономерностей.

Как известно, существуют две неправильные тенденции в области усвоения позиционных закономерностей фонетики изучаемого языка:

1) позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих позиционных условий переносятся учащимися на изучаемый язык, приводя к искажению позиционных закономерностей изучаемого языка;

2) позиционные закономерности изучаемого языка не воспринимаются учащимися, если они не совпадают с позиционными закономерностями в их родном языке [Бархударова 2014: 319].

Для того чтобы проанализировать и устранить иностранный акцент в речи учащегося, необходимо хорошо знать систему его родного языка, поскольку учащиеся, как писал С.И. Бернштейн, «воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка» [Бернштейн 1937: 13]. На ошибки, вызванные позиционными закономерностями родного языка учащегося, следует обращать особое внимание, поскольку они могут сопровождать речь носителя иноязычной системы даже на продвинутом этапе.

Испанский, итальянский и португальский акценты в области произношения русских сонорных согласных представляют существенный интерес в большей степени из-за позиционной фонетики.

Так, например, в испанском, итальянском и португальском языках перед заднеязычными согласными [k], [g] вместо переднеязычного носового [ŋ] выступает заднеязычный носовой [ŋ]: *nunca* [ˈnuŋka] ‘никогда’, *tengo* [ˈtɛŋgo] ‘имею’ [Баршак 1989: 46-47], *anche* [ˈaŋke] ‘также’, *banco* [ˈbaŋko] ‘банк’ [Карулин, Черданцева 2012: 31], *cinco* [ˈsiŋku] ‘пять’, *lingua* [ˈliŋgwa] ‘язык’ [Голубева 1981: 49]. Таким образом, у испанцев, итальянцев и португальцев вызывает затруднения произношение слов *банк*, *банка*, *инквизиция*, *санки*. В акценте наблюдаются ошибки типа *ба[ŋ]к, *ба[ŋ]ка, *са[ŋ]ки.

В испанском и итальянском языках переднеязычный носовой [ŋ] не употребляется перед губно-зубными [f] и [v]. В испанском языке в этой позиции он заменяется на губно-зубной звук [m]: *enfermo* [ɛmˈfɛrmo] ‘больной’ [Баршак 1989: 46-47], а в итальянском языке – на губной носовой звук [m]: *ninfa* [niŋfa] ‘нимфа’, *invano* [iŋvaːno] ‘напрасно’ [Карулин, Черданцева 2012: 13]. В результате у испанцев и итальянцев возникают проблемы в произношении слов типа *инверсия*, *инвестиция*, *инфаркт*, *инфляция*, *информация*, *конвейер*, *конверсия*, *конфета*, *конфликт*, *конформизм* и так далее. В испанском акценте наблюдаются следующие ошибки: *и[m]версия, *и[m]формация, *ко[m]вейер, *ко[m]версия, *ко[m]фета, а в итальянском акценте наблюдаются ошибки типа *и[m]формация, *ко[m]фета, *ко[m]фликт.

В португальском языке в положении перед щелевыми согласными переднеязычные носовые не произносятся, а происходит сильная назализация предшествующего гласного: *infância* [iˈfɛsjɐ] ‘детство’, *onze* [ˈɔzɐ] ‘одиннадцать’. Это значит, что в акценте носители португальского языка будут делать следующие ошибки: *i[ɛ]версия, *i[ɛ]формация, *k[ɔ]вейер, *k[ɔ]версия, *k[ɔ]фета.

В испанском и португальском языках существует запрет на употребление губного носового звука на конце слова перед паузой. Например, *album* [ˈalbun] ‘альбом’, *bon* [bɔ] ‘хороший’, *zardim* [ʒɛiˈdi] ‘сад’. В акценте носители испанского языка заменяют его на заднеязычный носовой звук [ŋ]: *кре[ŋ], а носители португальского языка произносят сильно назализованный гласный, при этом звук [m] ошибочно ими опускается: *бальз[ã], *дом[õ]. Данные ошибки обусловлены переносом позиционных закономерностей звукового строя португальского языка на русский. Соответственно, у испанцев и португальцев вызывает затруднения произношение слов *бальзам*, *джем*, *затем*, *крем*, *терем*, а также произношение многих слов в форме творительного падежа единственного числа: *деревом*, *домом*, *селом*, *солнцем*, *столом*, *судом*.

Стоит также отметить наличие в португальском языке веляризованного [ʎ], который является вариантом фонемы /л/ и встречается в абсолютном исходе, а также в положении перед согласными [Голубева 1981: 51]. Например, *sol* [sɔʎ] 'солнце', *calma* [ˈkaʎmɐ] 'спокойствие', *falta* [ˈfaʎtɐ] 'ошибка'. В акценте носители португальского языка тоже произносят веляризованный португальский звук [ʎ] в абсолютном исходе и в положении перед согласными, но этот звук совпадает по звучанию с русским твердым зубным звуком [л], поэтому отклонения в произношении не ощущаются.

Таким образом, позиционные закономерности в системе сонорных согласных испанского, итальянского и португальского языков являются одной из главных причин возникновения иностранного акцента в области произношения русских сонорных согласных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л. Исследование и устранение иностранного фонетического акцента в русской речи // Вузовская методика преподавания лингвистических дисциплин: учеб. пособие / Под ред. Ж. В. Ганиева. М., 2014. С. 306–327.
2. Баршак М.А. Испанский язык. Практическая фонетика. М., 1989.
3. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому языку иностранцев. М., 1937.
4. Голубева Е.Г. Фонетика португальского языка. Вводный курс. М., 1981.
5. Карулин Ю.А., Черданцева Т.З. Основной курс итальянского языка (для начинающих). М., 2012.

POSITIONAL PATTERNS OF SPANISH, ITALIAN AND PORTUGUESE SONORANTS AND THEIR REFLECTION IN THE FOREIGN ACCENT

D.L. Davidyan

Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign language, Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia

D.I.A.N.A.1995@mail.ru

The article deals with the major pronounce deviations of Russian sonorants, which are made by Spaniards, Italians and Portuguese. These deviations are caused by positional patterns of Spanish, Italian and Portuguese sonorants. The author describes foreign students' mistakes and the reasons for their occurrence.

Keywords: positional patterns, sonorants, native language, foreign language.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЦВЕТЕ В КУЛЬТУРЕ РАЗНЫХ НАРОДОВ С ПОЗИЦИЙ КРОССКУЛЬТУРНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Далян Н.Е.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка АГПУ им. Х. Абовяна, Ереван,

Республика Армения

nairadalyan@yahoo.com

Статья посвящена представлению о цвете в культуре разных народов и необходимости учета феномена национальной культуры в процессе обучения иностранных граждан русскому языку.

Ключевые слова: лингвокультурное пространство, этнокультурный компонент, цветовая картина мира, этническое своеобразие.

Этнокультурный компонент в развитии цветоименований, как и других языковых номинаций, детерминирован национальной моделью мира. Этническое своеобразие цветовой картины мира, как замечает С.В. Кезина, «составляют

промежуточный предмет-эталон цветообозначения и символики, которая полностью зависит от культурной традиции» [Кезина 2005: 97]. Таким образом, цвет является маркером культуры и если неадекватно воспринять цветовые обозначения тех или иных художественных образов, то потеряется смысл всего лингвокультурного пространства страны изучаемого языка.

Национальные цвета исторически объяснимы и традиционны, они соответствуют характеру и темпераменту народа, окружающей его природе. Например, у темпераментных латиноамериканцев и испанцев преобладают красно-желто-черные цвета, но более спокойные финны испытывают тягу к уравновешенным бело-голубым тонам. Чем ближе к экватору, тем большая тяга людей к открытым ярким цветовым сочетаниям, что прослеживается в культуре практически всех африканских народов.

В древней культуре русского народа огромное значение играл красный цвет. *Красный* – значит красивый (*красная девица*), теплый (*солнце красное*), целомудренный (*зорька красная*). Но во многих странах Западной Европы красное часто ассоциируется с властью. Именно поэтому цари, императоры, короли, военачальники носили красные одежды. Вспомним образ Понтия Пилата из романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, который был одет в красную мантию. Византийские кесари одевались сплошь в пурпур (ярко-красный цвет) и даже указы подписывали чернилами такого же цвета.

Красный цвет также является символом революции. В XVIII веке его связывают с Великой французской революцией, а в XIX веке он вообще становится устрашающим. Во Франции продолжаются потрясения: Парижская коммуна, реставрация Бурбонов, империя Бонапарта... И красный приобретает значение духа смерти, упоения кровавой борьбой, нечеловеческого напряжения. Таким образом, красным отмечены смерть, убийство, грех, насилие, возмездие, демонические силы.

Однако та же самая символика красного цвета как символа революции у китайского народа принимает позитивную коннотацию, поскольку для китайцев революция – это не смерть и насилие, а жизнь. «Красный» в китайском языке имеет значение «лучший» (например, товар хорошего качества именуется «красным»).

Однако иностранцы, изучающие русский язык, как правило, воспринимают русскую цветовую символику без особых затруднений, поскольку в традиционных цветах они чаще находят параллели в своих культурах. Сложность восприятия заключается в особенностях русской цветовой гаммы. Так, если опять вернуться к красному цвету, то одной из отличительных особенностей лексико-семантической группы цветообозначений в русском языке, как отмечает Н.Б. Бахилина, «является наличие в ней в любой исторический период наибольшего количества названий для красного цвета и его оттенков. В то время как другие основные цвета в древнейшее время представлены одним, двумя цветообозначениями, для названия красного цвета и его оттенков, цветов, смешанных с красным, в основе которых лежит красный цвет, существует ряд цветообозначений. Основными в этом ряду следует считать прилагательные *червленый, чермный, багряный*. Значение их как цветообозначений и разницу между ними установить довольно трудно, вероятно, нужно полагать, что они называют различные оттенки красного цвета, во всяком случае, ни одно из них не является абстрактным цветообозначением, равным по значению позднему *красный*» [Бахилина 1975: 31]. Действительно, в русском языке группа слов, обозначающих оттенки красного, является самой многочисленной: *багровый и алый, вишневый и кровавый, томатный и клюквенный, рубиновый и гранатовый, малиновый и карминный* и др. В таких тонкостях цветовой семантике иностранцу разобраться крайне сложно.

Также русский язык является практически единственным языком, в котором для обозначения синих оттенков цвета существует два термина – *синий* и *голубой*, причем слово голубой часто используется вместе со словами конкретизаторами *светло-* и

темно-. Можно использовать их в любых сочетаниях, например, можно сказать и *светло-синий* (но еще не голубой), и *темно-голубой* (но еще не *синий*). Граница между такого рода обозначениями очень субъективна и в сознании разных людей может проходить в разных местах цветового спектра. Но то, что светлые и темные тона синего цвета заслуживают того, чтобы иметь собственные отдельные лексемы, для носителей русского языкового сознания вполне естественно. Синий цвет в русском сознании ассоциативно связывается с водой и имеет отрицательную коннотацию, речь здесь идет именно о темно-синем цвете, напоминающем черный – цвет траура и скорби. Однако у некоторых народов Южной Африки любой оттенок синего цвета считается траурным. Согласно индийской мифологии, если тело Кришны приобретает синюю окраску, значит, цикл земной истории подошел к концу, нужно ожидать гибели этого мира. В мифах древнего Китая немало опасных и злобных чудовищ с синим лицом или телом. Французы называют ужас «синим страхом» (вспомним сказку о «синей бороде»). С голубым же цветом в русской культуре связана только положительная коннотация. Соответственно положительную окраску имеют и слова, обозначающие голубой оттенок.

Отсюда следует заключить, что каждый язык создает особую национальную цветовую картину мира, исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженную в языке. Но языковая личность, организовывая содержание высказывания в соответствии с этой картиной, должна при этом учитывать и особенности цветовой гаммы другого народа, фрагменты которой могут совпадать с языковой картиной мира того или иного этноса, а могут и не совпадать.

Сопоставление моделей национального восприятия картины мира начинается с осмысления, восприятия, освоения и конструирования этнического пространства, отраженного в языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. 31с.
2. Кезина С.В. Семантическое поле цветообозначений в русском языке (диахронический аспект). Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2005. 97с.

Naira Dalyan

*Russian Language Department, Armenian State Pedagogical
University after Kh. Abovyan, Yerevan, Armenia
nairadalyan@yahoo.com*

IDEA OF COLOR IN THE CULTURE OF THE DIFFERENT NATIONS FROM THE POSITION OF CROSS-CULTURAL DIFFERENTIATION

The article is devoted to idea of color in culture of the different nations and need of the accounting of a phenomenon of national culture in the course of training of foreigners in Russian.

Keywords: lingvocultural space, ethno cultural component, color picture of the world, ethnic originality.

ТЕКСТ И ЕГО АДРЕСАТ

(На примере одного из произведений древнерусской литературы)

Дастамуз Саиде Алиасгар

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка
университета «Аль-Захра», Тегеран, Иран
s.dastamooz@alzahra.ac.ir*

Исследование посвящено коммуникативному анализу «Слово о полку Игореве» с целью рассмотрения вопроса о включении данного произведения древнерусской литературы в учебники русского языка для иностранных учащихся.. Большое внимание уделяется вопросу об адресате.

Ключевые слова: Текст, адресат, «Слово о полку Игореве», автор, читатель.

Одно из самых блестящих произведений древнерусской литературы – «Слово о полку Игореве». В БЭС дается такое определение этому произведению: «Памятник древнерусской литературы конца XII века. В основе сюжета – история неудачного похода на половцев князя Игоря Святославича в 1185 г. Частный эпизод русско-половецких войн претворен в событие общерусского масштаба, что придало монументальное звучание основной идее – призыву к князьям прекратить усобицы и объединиться перед лицом внешнего врага ...» [БЭС 2006. 1663].

Академик Д.С. Лихачев перевел «Слово...» на современный русский язык. Он считает, что автор «Слова...» – человек, участвующий в походе Игоря [Лихачев 1984].

Произведение древнерусской литературы «Слово о полку Игореве» отличается своеобразной и уникальной структурой текста. Текст данного произведения обладает иллюстративным характером. Автор во всем тексте меняет своего адресата. Адресат – семантический актант глаголов речи и близких к ним, соответствующий тому участнику, которому предназначена сообщаемая говорящим информации [Апресян 2003: 23]. В данном произведении адресат иногда имеет обобщенный характер, а иногда это отдельный человек. В начале произведения рассказчиком задается косвенный вопрос к общему адресату, называемому автором «*братья*»: «*Пристало ли нам, **братья**, начать старыми словами печальные повести о походе Игоревом, Игоря Святославича?*».

С точки зрения коммуникативной функции этот вопрос можно отнести к интродуктивным вопросам. Как отмечает Е. Б. Степанова, «интродуктивные вопросы, по представлениям говорящего, возникают к нему как к «рассказчику», развивающему определенную тему, и на которые он, как «рассказчик», должен ответить» [Степанова 1993: 136]. Здесь же рассказчик начинает свой рассказ интродуктивным вопросом, а дальше сам побуждает себя начинать рассказ: «*Пусть начнется же песнь эта по былям нашего времени*» ... хотя его обращение к общим адресатам. Автор в своих обоснованиях еще несколько раз обращается к своему общему адресату, что вводится словом «*братья*»:

*Боян же, **братья**, не десять соколов ...*

*Начнем же, **братья**, повесть эту ль старого Владимира до нынешнего Игоря ...*

Это дает ощущение того, что рассказчик стоит перед адресатом и живо разговаривает с ним. Но в книге «Всеобщая история литературы» говорится о том, что «Слово о полку Игореве» – это чисто литературное произведение, написанное, а не распевавшееся [Терехова 2009: 392]. Хотя с точки зрения автора данной книги, величайшая оригинальность автора произведения заключается в том, что он применил к письменной литературе методы устной поэзии [там же 393]. Все произведение полно прямой речью персонажей, обращениями рассказчика к разным персонажам, якобы существующим перед общим адресатом, и мини-диалогами. Как будто перед общими адресатами разыгрывается некий спектакль, в котором рассказчик играет активную роль и управляет другими персонажами.

Анализ коммуникативных отношений персонажей и автора в данном произведении показывает, что автор в ходе повествования кроме читателя или общего адресата обращается к следующим адресатам:

1) Боян, древнерусский поэт-сказитель: *О Боян, соловей старого времени!*; 2) Русская земля: *О русская земля! Уж ты за холмом!*; 3) Половцы: *<...> черный ворон,/ поганый половец!* 4) Всеволод: *Ярый тур Всеволод!/ Бьешься ты впереди,...*; 5) Сам рассказчик обращается к себе: *Что мне шумит,/ Что мне звенит/ Издалёка рано перед зорями?!*

Игорь полку заворачивает; б) Рюрик, и Давыд!: Ты, буйный Рюрик, и Давыд!.. ; 7) Осмомысл Ярослав: Галицкий Осмомысл Ярослав! ...8) Роман и Мстислав: А ты, буйный Роман, и Мстислав! ...9) Ингвар, Всеволод и три мстиславича: Ингвар и Всеволод все три Мстиславича – / не худого гнезда соколы!10) Все внуки Ярослава и Всеслава!: Ярослава все внуки и Всеслава!11) Бог: «Слава Игорю Святославичу <...>! / Здравы будьте, князья и дружина <...>! / Князья слава и дружине! / Аминь.

Итак, результаты исследования показали, что текст данного произведения уникален. в основе «Слова ...» лежит сложная коммуникативная картина. У автора разные адресаты. Общий адресат (читатели или «зрители») и целый ряд других персонажей, к которым автор по очереди обращается на протяжении всего произведения. Коммуникативные блоки произведения связываются комментариями рассказчика, находящегося в центре коммуникации. Исследования такого рода дают возможность систематически включать текст произведения древнерусской литературы в упрощенном виде в учебники РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна. М.: Школа «языки славянской культуры», 2003. 1488 с.
2. Слово о полку Игореве. Дословный перевод Д.С. Лихачева. М.: Просвещение, 1984. (ссылка доступна на <http://www.grammar.ru/LIT/?id=2.1>)
3. Степанова Е.Б. Значение русских общевпросительных предложений. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1993. 214 с.
4. Терехова А. Всеобщая история литературы. М.: ЭКСМО, 2009. 544 с.
5. Толковый БЭС, Сенарская С.М. М.: издательство Норинт, 2006.

TEXT AND ITS ADDRESSEE

(At the example of one of the works from Old Russian literature)

S. Dastamooz

Russian Language Department Alzahra University, Tehran, Iran

s.dastamooz@alzahra.ac.ir

Research is devoted to the communicative analysis of the work from Old Russian literature – "Tale of Igor's Campaign", the purpose is inclusion it in textbooks RAF. Much attention is paid to that whom this work is addressed.

Keywords: Text, addressee, "Tale of Igor's Campaign", author, reader.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ПОСОБИЯ ГУСЕВОЙ Е.Ю., ДВОРКИНОЙ Е.А., ПОЛЯКОВОЙ Ю.Д. «ГАЗЕТА.РУ»

Дворкина Е.А.

ст.преподаватель кафедры русского языка,

РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина, Москва, Россия

bee227@mail.ru

В статье представлено новое пособие «Газета.Ру», направленное на обучение чтению и пониманию научно-популярных текстов российских газет и журналов. Дается описание системы заданий для формирования языковой и страноведческой компетенции.

Ключевые слова: научно-популярный текст, языковая и предметная компетенция, компрессия текста, план, аннотация

На кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина подготовлено учебное пособие “Газета.Ру”, предназначенное для развития языковой и страноведческой компетенции иностранных учащихся, которые достигли уровня владения русским языком В1 (Первый уровень – ТРКИ-I) или В2 (Второй уровень – ТРКИ-II). Пособие ставит целью расширение лексического запаса студентов, аспирантов, стажеров данного уровня, выработку умений оперировать с полученной из текстов информацией.

Текстовую основу пособия составляют аутентичные материалы российской прессы, интервью, репортажи, статьи из научно-популярных журналов. Тематика текстов соответствует следующим темам общения, указанным в требованиях ко II сертификационному уровню общего владения русским языком как иностранным: «Человек и природа», «Человек и экономика», «Человек и общество». В текстах рассматриваются проблемы развития общества, охраны окружающей среды, использования природных ресурсов, последние достижения в области науки и техники. Также в пособие включены тексты, дающие представление о реализации долгосрочных российских национальных проектов, о развитии культуры и спорта, что помогает иностранным учащимся лучше узнать Россию. Эти актуальные вопросы, представленные в пособии на материале российской прессы, вызывают у иностранцев большой интерес.

Целевой установкой данного пособия является расширение лексического запаса студентов-иностранцев, приобщение их к современной страноведческой информации с помощью изучения газетных и журнальных статей, осознание ими особенностей публицистического научно-популярного стиля (использование книжной, разговорной лексики, слов в прямом и переносном значении, афоризмов, пословиц, стандартных выражений, клише наряду с научной терминологией).

Процесс понимания текста состоит из трех уровней. На первом уровне происходит осознание смысла слов в предложенном тексте, на втором идет соотнесение крупных элементов текста, а на третьем происходит полное понимание смысла текста. Поскольку текст закодирован, то перед учащимися стоит задача расшифровать его и усвоить полученную информацию. Авторы пособия используют следующие приемы, которые формируют умение по «расшифровке» текста:

- постановка вопросов к тексту;
- построение смысловых опор в виде разного типа планов (вопросного, назывного, тезисного);
- создание вторичных текстов (аннотации, реферата).

Работа с текстами пособия проводится в несколько этапов, каждый из которых включает комплекс упражнений. Во-первых, подготовка к восприятию текста. Во-вторых, работа с текстом на разных этапах чтения. В-третьих, понимание значения ключевых слов в тексте. В-четвертых, понимание особенностей расположения информации в тексте и способов ее соединения. В-пятых, создание вторичного текста.

Важную роль в пособии играют упражнения, направленные на определение значения ключевых слов в тексте. Это связано с тем, что большинству слов русского языка свойственна многозначность, а оттенки значения могут быть настолько близкими, что различить их в контексте бывает достаточно трудно.

Представлены задания по словообразованию, по составу сложных слов, работы с аббревиатурами, что способствует пониманию текстов, вызывает интерес у иностранных студентов гуманитарных (экономистов, социологов, политологов) и технических специальностей, а также соответствует программе Второго уровня владения русским языком как иностранным.

Пособие ставит целью развитие как устной, так и письменной речи. Особую группу составляют задания, способствующие развитию коммуникативной компетенции. Определение соответствия утверждения информации, содержащейся в статье, выявляет не только понимание учащимися данной информации, но и предполагает выход на коммуникативный уровень, предоставляя студенту возможность аргументировать свой ответ.

На развитие письменной речи направлены задания, формирующие навыки компрессии научно-популярных и публицистических текстов. Навыки компрессии текста необходимы иностранным учащимся при выполнении таких заданий как составление плана, краткий пересказ, при поисковом и просмотровом чтении, а также при реферировании, аннотировании и тезировании. В пособии широко представлены задания такого типа работ. В приложении к пособию даны примеры аннотации, вопросного, назывного и тезисного планов, устойчивые сочетания, используемые для написания аннотации и реферата, а также комментарии к этим видам речевого произведения.

Следует отметить, что данное пособие активно используется в работе преподавателями кафедры русского языка РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина. Оно расширяет кругозор учащихся, выводит их за рамки узкой специализации, очерчивает широкий круг проблем российской действительности, формирует языковую и страноведческую компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баско Н. В. Изучаем русский, узнаем Россию. М.: Флинта: Наука, 2006.
2. Богомолов А.Н. Новости из России: Русский язык в средствах массовой информации. М.: Рус. яз. Курсы, 2004.
3. Дерягина С. И. и др. В газетах пишут... М.: Рус. яз. Курсы, 2005
4. Ембулаева Т. С. Обучение чтению на основе знаний о тексте //Русский язык в школе, 1999. № 4

FORMING LINGUISTIC AND COUNTRY-SPECIFIC COMPETENCES BESED UPON A TEXTBOOK «GAZETA.RU» BY E.Y. GUSEVA, E.A. DVORKINA, Y.D. POLYAKOVA

E.A. Dvorkina

*Russian language Department, Russian State University of petrol and gas, Moscow, Russia
bee227@mail.ru*

The article dwells upon a new textbook «Gazeta.ru» aimed at teaching to read, wright and understand texts from Russian magazines and newspapers. A descriptions of a system of tasks and exercises aimed at forming linguistic and country-specific competences is provided. The author gives examples and explain the expedience of the presented system of work with the textbook. The textbook is recommended for use with students with B1/ B2 level of Russian as a foreign language.

Keywords: popular science text, linguistic and country-specific competences, text compression, plan, abstract

СЛУЧАИ КОНТАМИНАЦИИ НЕКОТОРЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Дементьева О.Ю.

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного,
МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
olgadem18@mail.ru*

Статья посвящена некоторым основным синтаксическим моделям русского языка. Описываются случаи контаминации моделей со значением действия, состояния и качественного признака субъекта в речи иностранцев, изучающих русский язык как неродной.

Ключевые слова: модель предложения, действие, состояние, признак.

Выявление закономерностей порождения текста и высказывания как его минимальной составляющей – одна из наиболее актуальных и дискуссионных проблем науки о языке. Эта проблема значима и для теории и практики преподавания РКИ. Одним из ее аспектов является создание структуры высказывания, обеспечивающей «адекватность воплощения и передачи исходного замысла говорящего» [Норман 2010: 111].

В русском языке отражаемая внеязыковая ситуация воплощается и структурируется в синтаксической модели с определенным типовым значением. В изосемических структурах типовое значение модели производно от семантических и морфологических характеристик субъектного и предикатного компонентов. Так, предложения с личным субъектом в позиции подлежащего и акциональным глаголом сообщают о действии субъекта: *Миша переводит текст, Катя приехала к подруге*; предложения с личным субъектом в форме Д.п. и предикативным наречием сообщают о состоянии субъекта: *Мне холодно, страшно, стыдно*; предложения с личным субъектом в позиции подлежащего и предикатом – прилагательным сообщают о качественном признаке субъекта: *Миша высокий, Катя любознательная*.

Иностранные учащиеся обычно не затрудняются с синтаксическим оформлением предложений названной семантики. Проблема выбора структуры возникает тогда, когда одна и та же конфигурация денотативных компонентов может быть представлена разными способами. Иллюстрацией подобного явления может послужить парадигма простых предложений с предикатами эмоционального состояния и отношения, подробно проанализированная в кандидатской диссертации И.А. Антоновой [Антонова 2014]. Такая парадигма может иметь максимально шесть членов: глагольная модель: *Антон печалится*; наречная модель: *Антону печально*; адъективная модель: *Антон печальный*; причастная модель: *Антон опечален*; субстантивная модель: *У Антона печаль*; предложно-падежная модель: *Антон в печали*. Названные синонимические перефразировки тождественны в плане общности отражаемой денотативной ситуации [Всеволодова 2000]; в то же время различное морфолого-синтаксическое представление субъектного и предикатного компонентов обуславливает семантические различия, трудно осознаваемые носителями не только изолирующих языков, но и языков номинативно-аккузативного строя. Так, модель с наречным предикатом говорящий использует для передачи своего собственного актуального состояния: *Мне грустно, весело, тревожно, стыдно, холодно*; модель с глагольным предикатом служит в первую очередь для сообщения о внешних проявлениях состояния любого личного субъекта – как говорящего, так и его собеседника, а также субъекта, не участвующего в коммуникации: *Я/ ты/ сестра очень тревожилась, веселилась*; модель с адъективным предикатом представляет отражаемую ситуацию как наблюдаемый со стороны признак субъекта – не первого лица, причем полная форма прилагательного может представлять признак как постоянно присущий субъекту: *Она грустная, веселая*, а краткая форма – как ограниченный определенными временными рамками: *Она была грустна, весела, встревожена*.

Рассматриваемое явление выходит далеко за пределы предложений с предикатами эмоционального состояния и отношения. Оно неизменно вызывает серьезные трудности у носителей самых разных языков. Так, иностранные учащиеся часто не разграничивают способы выражения действия и состояния и затрудняются в выборе нужной синтаксической модели. Сообщая о состоянии лица, они ошибочно выбирают модель с

личным субъектом – подлежащим и сказуемым – акциональным глаголом, которая имеет типовое значение «Субъект и его действие»: **Он познакомился с этой женщиной только три месяца, *Они женятся уже десять лет, *Я очень благодарю Петра I за то, что он основал самый красивый город в России, *Я очень радуюсь, что учусь в МГУ, *Я абсолютно соглашаюсь с его мнением.* И наоборот, сообщая о действии, учащиеся вместо глагольной модели используют модель с именным сказуемым, представляющую предикативный признак как состояние: **Я с первого взгляда влюблен в нее, *Мы были знакомы в Москве, *На защите он был благодарен своему научному руководителю и оппонентам.*

Отмечаются также ошибки, связанные со смешением способов представления субъекта в предложениях с предикатами качества и состояния. При омонимии форм сравнительной степени наречия и прилагательного в модели со значением «Субъект и его кваликативный признак» субъектный компонент оформляется именительным падежом, а в моделях со значением «Субъект и его состояние» – дательным падежом; при ошибочном оформлении субъекта состояния именительным падежом в таких предложениях, как **С каждым днем больные становились все хуже, *Бабушка стала лучше* сравнительная степень наречия прочитывается не как изменяющееся во времени состояние, а как прилагательное с оценочным значением.

Таким образом, русский язык, имеющий развитую морфологию, при помощи морфолого-синтаксических средств представляет фрагменты отражаемой действительности, категоризуя их как действия, состояния, качества и т.д. При этом изменение частеречного оформления предиката влечет за собой изменение типового значения модели. Возможность подобных синонимических перефразировок – отличительная черта русского языка. В других языках категоризация отражаемых ситуаций как действия, состояния или признака или невозможна, или происходит с использованием иных языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова И.А. Лингводидактическое описание парадигмы простых предложений эмоционального содержания в целях преподавания русского языка как иностранного: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2014. 22 с.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
3. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. От замысла к высказыванию: Изд. Второе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 232 с.

CONTAMINATION OF SOME MAIN SYNTACTIC MODELS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SPEECH OF FOREIGN LEARNERS

Olga Y. Dementjeva

*Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign language, Lomonosov Moscow State University Moscow, Russia
olgadem18@mail.ru*

The article deals with some main syntactic models of the Russian language. Cases of contamination of models which mean action, state and quality of a person are described.

Keywords: syntactic model, action, state, quality.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Демидова Е.Б.

канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики преподавания
русского языка и русского языка как иностранного
Института филологии и иностранных языков МПГУ, Москва, Россия
lena2707@yandex.ru

Проблема русского словообразования остается недостаточно разработанной в лингводидактическом плане, в то время как словообразовательный компонент, наряду с другими языковыми компонентами, участвует в формировании коммуникативной компетенции. При рассмотрении характерных черт русского словообразования следует учитывать не только своеобразие русского языка как языка флективного типа, но и особенности словообразовательной системы родного языка учащихся.

Ключевые слова: русский язык, способы словообразования, морфемы, аффиксы, префиксы, суффиксы.

В теории и практике преподавания русского языка как иностранного ощущается в настоящее время острая потребность в исследовании производной лексики, которое опиралось бы на всесторонние, комплексные подходы к рассмотрению языкового материала. Проблема русского словообразования остается недостаточно разработанной в лингводидактическом плане, в то время как словообразовательный компонент, наряду с другими языковыми компонентами, участвует в формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Недостаток внимания к вопросам словообразования в лингводидактическом плане ощущается в отсутствии системной и систематической работы над словообразовательным материалом в учебных пособиях и, как следствие, в учебном процессе.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного рассматривает словообразование чаще всего как «сквозную» тему при изучении грамматических категорий, морфологической структуры слова, а также в целях обогащения словарного запаса учащихся. В то же время методические исследования последних лет убедительно показали необходимость создания при обучении РКИ общей ориентировочной основы действия, т.е. *системного представления языкового материала*. Практика работы со студентами продвинутого этапа обучения показывает явно выраженный интерес не только к отдельным продуктивным словообразовательным моделям русского языка, но и ко всей словообразовательной системе в целом. В сферу интересов учащихся попадают вопросы *способов словообразования* русского языка, *связанных корней, морфонологических явлений* в процессе словопроизводства, понятие *потенциальных слов* и другие. При рассмотрении характерных черт русского словообразования следует учитывать не только своеобразие русского языка как языка флективного типа, но и особенности словообразовательной системы родного языка учащихся. Если словообразование, например, китайского языка кардинально отличается от русской словообразовательной системы, то языки индоевропейской семьи в этом отношении близки друг другу. Поэтому характер аудитории становится определяющим и при выборе общего подхода, и при освещении отдельных тем. Так, в китайской аудитории значительное место должны занять вопросы *способов словообразования*, как морфологических, так и неморфологических. В противном случае, как показывает опыт работы, у китайских учащихся складывается превратное представление о том, что словообразование может быть только аффиксальным, что в китайском языке вообще нет словообразования. Китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье. Каждый иероглиф в китайской письменной традиции обозначает отдельную морфему и отдельный слог. Как правило, морфема односложна. Определённая часть старых

односложных слов синтаксически не самостоятельны, они употребляются лишь как компоненты сложных и производных слов. В целом же преобладают двуморфемные слова, а в связи со стремительным развитием терминологии увеличивается количество более чем двусложных слов. Можно говорить о том, что словообразование в китайском языке прежде всего осуществляется способом словосложения, а также аффиксации и конверсии.

В словообразовательной системе китайского языка во многих случаях невозможно отличить сложное слово от словосочетания, здесь весьма важное место занимают лексико-семантические группировки сложных слов, образуемых способом словосложения. Удельный вес морфологического способа словообразования, которым созданы аффиксальные слова, невелик. Один аффикс может использоваться для ряда знаменательных слов. Аффиксы малочисленны, имеют агглютинативный характер, в ряде слов факультативны.

Словосложение как доминирующий способ китайского словообразования обычно называют лексико-синтаксическим способом образования новых слов. Полуаффиксация, лексико-морфологический способ словообразования, также занимает немаловажное место в словообразовании китайского языка. Кроме аффиксального, т.е. морфологического способа словообразования, следует отметить также транспозицию, или морфолого-синтаксический способ. *Аффиксальное словообразование занимает очень незначительное место в китайском языке, а способ, аналогичный лексико-синтаксическому способу, является основным.*

При работе же, например, в англоязычной или франкоязычной аудитории акценты могут быть расставлены иначе. При сравнении словообразовательной системы русского и французского языков, студент выясняет, что изменения в лексике и грамматической системе русского литературного языка XVIII–XIX вв. были вызваны влиянием “европейского мышления”, разными методами синтеза национально-русских и французских элементов речи. «И лексика, и фразеология европейского типа подвергаются своеобразному процессу “этимологизации” в аспекте русской литературной и разговорно-бытовой семантики...» [Виноградов 2000: 259].

Фонд *латинских и греческих заимствований*, накопленный лексикой французского и русского языков постепенно превращается из чужеродного иноязычного элемента словаря языка в часть словообразовательной системы. Например, приставки с *отрицательным* значением в русском языке: Де-(де-), Анти-, Контр-, Псевдо-; во французском языке: De-(Des-), Anti-, Contre-, Para-, Pseudo-.

Аффиксы собственно французского и русского языков можно разделить на семантически *сопоставительные* группы. Например, приставки с *пространственным* значением: в русском языке: Вне-, Внутри-, При-, За-, Меж-; во французском языке: Sous-, Sub-, Entre-, Avant-; суффиксы со значением *лица*: в русском языке: -тель, -ник(-енник), -чик-, щик(льщик), -ак(як), -ист, -ор(-ёр), -ец; во французском языке: -eur(-euse), -ateur(-atrice), -aire-er(-ère), -iste, -isant.

Несмотря на то, что системы способов словообразования у обоих языков сходны, мы можем назвать такой способ словообразования как *грамматикализация* во французском языке, которого нет в русском языке, а также отметить, что сложносуффиксальный способ и лексико-синтаксический способ словообразования редко встречаются во французском языке.

В качестве особенности французского языка следует назвать и *двойственность* словообразовательной основы. Две подсистемы, новая на книжной основе, и старая, на исконной основе, образовали сложное единство.

Общие исторические корни и взаимовлияние в ходе длительного процесса развития русского и французского языков обусловили общность их

словообразовательных систем, которая обнаруживается в заимствовании одних и тех же словообразовательных аффиксов, наличии сопоставительных по значению словообразовательных морфем и значительной схожести способов словообразования.

Таким образом, сравнительный анализ словообразовательной системы русского языка и родного языка учащихся должен занять своё место в практике преподавания РКИ, позволит сформировать у изучающих русский язык как иностранный более **цельный** взгляд на русское словообразование, представить его **как систему**. Системная и систематическая работа в области словообразования даст возможность структурировать имеющиеся отрывочные знания учащихся об отдельных продуктивных моделях. Подобный, «широкий» взгляд на изучение словообразования поможет учащимся правильно оценить разницу в словообразовательной системе русского языка и родного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В., Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. М: Наука, 2000. 509 с.
2. Земская Е.А., Современный русский язык. Словообразование. М: Флинта, 2013. 328 с.
3. Софронов М.В., Китайский язык и китайская письменность: Курс лекций. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 638 с.
4. Халифман Э.А., Макеева Т.С., Раевская О.В., Словообразование в современном французском языке. М: Высшая школа, 1983. 128с.

WORD-BUILDING SYSTEMS OF DIFFERENT LANGUAGES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E.B. Demidova

*Department of theory and practice of teaching Russian language and Russian as a foreign language, Institute of philology and foreign languages, MSPU, Moscow, Russia
lena2707@yandex.ru*

The article deals with the problems of teaching Russian word-building system to foreign students. Difficulties of the process are revealed and analyzed. The ways of overcoming these problems are suggested. In connection with teaching main meaning of the affixes to foreign students some specific features of the Russian and another languages word-building systems are considered. The author also suppose the influence of the knowledge of the derivational patterns on forming potential vocabulary.

Keywords: Russian, Word-building, morphem, affix, prefix, teaching Russian as a foreign language.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Демьянова В.Г.

*канд. пед. наук, доцент кафедры языковой подготовки, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьков, Украина
vera00georgievna@gmail.com*

В статье анализируются особенности современных учебно-методических комплексов, представляющих собой сочетание компонентов информационно-коммуникационных технологий и традиционных форм обучения. Представлен опыт разработки и использования учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному,

созданного в Харьковском национальном автомобильно-дорожном техническом университете.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс; обучение иностранных студентов; коммуникативная компетенция; компьютерный тренажер.

Современный взгляд на процесс обучения как на своего рода технологический процесс, доминирующий сегодня в мировой педагогической среде, реалии сегодняшнего образовательного процесса (состав и мотивация обучаемых, изменившийся характер мышления современной молодежи, новые информационные технологии) выдвигают новые требования к учебно-методическому комплексу по обучению иностранному языку. Развитие новых подходов к теории обучения иностранным языкам, таких, как интегративный подход к обучению различным видам речевой деятельности и различным аспектам обучения, единство обучения языку и культуре, а также использование многих новых современных технологий обучения обуславливают актуальность проблемы создания эффективного учебно-методического комплекса по РКИ и, соответственно, выбор темы нашей статьи.

Насущной проблемой сегодняшнего дня является создание современных учебно-методических комплексов, которые могут представлять собой сочетание компонентов информационно-коммуникационных технологий и традиционных форм обучения, что создает интерактивную дидактическую среду, активизирующую учащихся и в значительной степени повышает эффективность обучения. Речь идет о создании УМК нового поколения, когда печатный учебник окружается электронными продуктами, такими как электронные версии печатных дидактических материалов, аудиовизуальные пособия, например, учебные фильмы, интерактивные рабочие тетради, компьютерные пособия по обучению письму, тренажеры и т. д.

Учебно-методический комплекс по обучению РКИ, созданный на кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, является сбалансированной реализацией междисциплинарных исследований, учитывающей как положительный опыт уже используемых подходов и методик, так и достижения смежных наук. Система обучения, реализованная в нашем учебном комплексе, направлена на формирование коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенции, необходимых и достаточных для успешной работы выпускника технического вуза в качестве инженера.

Стержнем учебно-методического комплекса является учебник «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей» (авторы В.Г.Демьянова, Н.С.Моргунова).

Исследователи, занимающиеся этой проблемой [Арутюнов 1990; Бим 1981; Вятютнев 1984], отмечают значимость учебника как основного компонента учебного процесса, рассматривают его как модель системы обучения, поэтому учебник русского языка является ведущим средством обучения языку, фактором, обеспечивающим необходимую базу для осуществления языковой деятельности на изучаемом языке, и центральным компонентом учебного комплекса.

Учебник «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей» предназначен для студентов 1-2 курсов основных факультетов технических вузов. Учебник строится на материале научного и общественно-публицистического стилей речи, что дает возможность ввести учащихся в необходимые для них сферы коммуникативного общения: учебно-профессиональную, общественно-политическую и социально-культурную. Обучение студентов проводится в двух уровнях: на уровне предложения и на уровне текста. Тексты разнообразны в жанровом отношении и взяты из учебной литературы студентов, научных и научно-популярных журналов и газет.

Учебник состоит из 20 лексико-грамматических тем. Каждая тема включает два раздела: языковой материал и материал для развития навыков и умений чтения, говорения и письма. Языковой материал обрабатывается в заданиях, направленных на закрепление навыка употребления лексико-грамматических конструкций, свойственных научному стилю речи и общелитературному русскому языку. Система работы над текстом на основе программного лексико-грамматического материала определяется задачей достижения у студентов необходимого уровня речевых навыков и умений. Эта задача определяет организацию и характер работы над каждым текстом пособия.

В исследованиях современных методистов [Левина 2003: 24] подчеркивается, что учебник РКИ в полной мере выполняет свои функции, если он сопровождается пакетом дополнительных учебно-программных изданий, которые в совокупности образуют учебно-методические комплексы. Поэтому в наш комплекс наряду с основным учебником входят следующие компоненты: пособие по развитию речи, практикум для самостоятельной работы, компьютерный тренажер.

Как основной учебник, так и все другие пособия и тренажеры нашего учебно-методического комплекса построены как система взаимно дополняющих и подкрепляющих материалов на основе принципов коммуникативности, системности, концентризма, когнитивности, дискурсивности, интенсивности/насыщенности, одновременного развития всех видов речевой деятельности, культурологичности.

Одним из компонентов нашего учебно-методического комплекса является пособие по чтению и развитию речи. При выборе страноведческой тематики пособия авторы учитывали профиль будущей специальности иностранных студентов технических вузов. В пособии в первую очередь нашли отражение темы, отвечающие профессиональным интересам студентов и ряд ключевых страноведческих тем, необходимых для понимания украинской действительности. Тексты пособия сопровождаются коммуникативными заданиями. Основная цель заданий – помочь иностранным студентам максимально извлечь из текстов страноведческую информацию, воспроизвести ее в устной или письменной форме и дать ей свою оценку. Формулировка заданий достаточно свободна, что призвано обеспечить непринужденный характер беседы во взрослой аудитории.

В учебно-методический комплекс входит также практикум для самостоятельной работы. Практикум представляет собой своего рода рабочую тетрадь для студента, т. е. сборник письменных заданий для автоматизации навыков употребления лексико-грамматического материала, заложенного в уроке, в форме подстановочных упражнений, варианты объяснения и отработки материала урока.

Наряду с традиционным тренажером на бумажном носителе, в наш учебно-методический комплекс входит и электронный компьютерный тренажер, позволяющий не только интенсифицировать учебный процесс, сократить время для достижения того или иного уровня обучения, но и сделать процесс обучения более приспособленным к когнитивным стилям учащихся. Электронный тренажер рассчитан на самостоятельную работу учащегося с компьютером в интерактивном режиме, т.е. с помощью различного рода систем меню, функциональных клавиш, многооконного интерфейса учащийся может знакомиться с учебной аудиовизуальной информацией в той форме, последовательности, темпе и с той глубиной, которая ему подходит.

При работе над электронным тренажером преследовалась цель максимально использовать компьютерные возможности, такие как интерактивность, обратная связь и общение/диалог с пользователем, вариативность применения; использование иллюстраций, звука, который дает возможность активизировать навыки аудирования, использование возможности поиска по любому слову (что превращает электронное пособие в справочник, причем справочник дидактического характера).

Тренировочная часть обеспечивает выполнение упражнений различного характера, например, составление текста из различных элементов; реконструкция текста; синонимические замены в тексте, перестановки; проверка понимания содержания с помощью упражнений на множественный выбор или реконструкцию текста; компрессия текста по семантическим и формальным показателям; заполнение анкет, карточек и др.

Электронный тренажер помогает в обучении прежде всего аудированию, чтению и письму. Говорение активизируется только на уровне воспроизведения, так как нет обратной связи, взаимодействия с говорящим или слушающим. Таким образом, наряду с основным учебником, электронный тренажер формирует у учащихся коммуникативную компетенцию в необходимом для данного этапа обучения объеме.

Опыт работы показывает, что использование описанного в данной статье учебно-методического комплекса приводит к повышению эффективности обучения РКИ на продвинутом этапе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990. 168 с.
2. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Структура и содержание учебника русского языка как иностранного. М., 1981. С. 9-17.
3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984. 144 с.
4. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М., 2003. 203 с.

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX AS EFFECTIVE MEANS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

V.G. Demianova

*Language Training Department Kharkiv National Automobile and Highway University
(KhNADU) Kharkov, Ukraine
vera00georgievna@gmail.com*

The features of modern educational and methodological complexes, which represent the combination of components of informative and communicative technologies and traditional forms of teaching, are analyzed in the article. The experience in the development and the usage of educational and methodological complex on Russian as a foreign language, created in Kharkiv National Automobile and Highway University is presented in the article.

Keywords: educational and methodological complex; teaching of foreign students; communicative competence; computer simulator.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПЕРЕВОД ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РКИ В ИТАЛЬЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Джулиано Джузеппина

*Исследователь русского языка, сотрудника кафедры русского языка
Университет г. Салерно, Италия
ggiuliano@unisa.it*

В докладе обсуждается проблема перевода на итальянский язык повторных слов/образов и других фигур речи художественной литературы на уроках РКИ (средний и продвинутый уровни). Приводятся некоторые примеры из романа И.А. Гончарова «Обломов» и других литературных произведений.

Ключевые слова: художественный текст и преподавание РКИ, фигуры речи: повтор, перифраз, перевод повторных слов/образов на итальянский язык, стилистические различия между русским и итальянским литературным языком.

В последние годы обучение иностранному языку стало междисциплинарной наукой, нацеленной на формирование «языковой личности» учащегося, учитывающей его знания, умения, его вкусы и интересы.

В преподавании иностранных языков художественная литература считается языковым материалом, способным развивать все виды речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение).

По мере того, как улучшается уровень знания иностранного языка, повышается и потребность учащихся использовать в общении более изысканные выразительные средства. Для этого необходимо обратить его внимание на лексическую и стилистическую многозначность слов и выражений, сочетаемость и/или контраст между литературным и разговорным употреблением одних и тех же слов и образов.

Поэтому является полезным на уроках РКИ предложить учащимся литературные тексты (отрывки, цельные короткие произведения или стихотворения), содержащие повторные слова/образы и другие фигуры речи. В них и заключается ключевая единица текста. Здесь важную роль часто играют абстрактные понятия, образные представления и мыслительная деятельность читателя/обучающегося, особенно в процессе перевода текста на родной язык.

Как показывает практика, учащиеся редко (особенно на среднем уровне обучения) замечают сами использованные автором фигуры речи, так что преподавателю необходимо объяснить им особый художественный прием автора.

Во время урока сначала переводится текст, а потом сравниваются разные переводы (если они существуют) текста, чтобы узнать, как профессиональные переводчики перевели на итальянский язык, например, повторные слова/образы, сохранили ли смысловое единство отрывка или цельного текста. Надо иметь в виду, что в итальянском языке, в отличие от русского, частое повторение одних и тех же слов не всегда допустимо со стилистической точки зрения. При письме итальянцы всегда стараются использовать синонимы, также когда переводят с иностранных языков.

Какие результаты дают интерпретация и перевод литературных текстов, содержащих повторные слова/образы, перифразы и т.п. в развитии навыков РКИ?

Расширяется языковой потенциал учащихся, понимающих, что за выбором слов/образов автором есть определенная «стилистическая причина».

Лексические и семантические повторы являются в тексте символами, содержащие метафорические оттенки, помогающие формированию у учащихся способности сознательно воспринимать многозначность и многогранность слов/образов.

Приводятся некоторые отрывки из романа И.А. Гончарова «Обломов» и других литературных произведений (прозаических и стихотворных), построенных на основе фигур речи, особенно на повторе слов, вокруг которых создается *словесно-образный микромир* текста (например *румяные следы летнего солнца, последние следы вчерашнего свидания, следы бессонницы*, «Обломов», Часть II, глава 10).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаров И.А. Собрание сочинений в восьми томах. Том 4-й. М.: ИХЛИ, 1979.
2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Минск: БГЭУ, 2011.
3. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы. Материалы Международной конференции «Преподавание русского языка и литературы в новых европейских условиях XXI века» (Верона, 22-24 сентября 2005) / под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю. В. Николаевой. Milano: The Coffee House art & adv, 2006.
4. Русский язык и многоязычная Европа: тестирование, учреждения и средства для новой медиации. Материалы Международной конференции CIEURUS (Форли, 26-27 февраля 2008) / Под ред. С. Берарди, Л. М. Буглаковой, К. Ласорса Съедина, В. Прети. Bologna: CLUEB, 2009.

5. Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся 7 ноября 2014 года. В 2-х томах. (Том 1). М.: Изд. “Перо”, 2015.
6. Тюпа В.И. Соляные повторы в романе «Обломов» // Критика и семиотика. Вып. 14. 2010. С. 113-117.

INTERPRETING AND TRANSLATING LITERARY TEXTS AS TOOLS FOR TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN ITALY

G. Giuliano
Russian language Department, University of Salerno, Italy
ggiuliano@unisa.it

In this paper the author discusses the most important problems of translating into the Italian language repeated words/images and other figures of speech at Russian language lessons at intermediate and advanced levels. Some examples from Goncharov's roman "Oblomov" and other literary texts (prose and poetry) are shown.

Keywords: literary text and teaching Russian as foreign Language, figures of speech: repetition, periphrasis, translating repeated words/images into the Italian language, stylistic differences between Russian and Italian literary languages.

ВОПРОС КАК СРЕДСТВО АНАЛИЗА, ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ И ПОСТРОЕНИЯ ТЕКСТА

Добровольская В. В.
доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных
факультетов филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
rkinture@cs.msu.su

В докладе говорится о том, какую специфическую роль в курсе РКИ играет формирование у учащихся умения поставить вопрос и сформулировать его адекватно в соответствии с речевой коммуникативной задачей; прослеживается, какова связь вопроса с монологическим текстом на разных этапах обучения РКИ; рассматриваются некоторые методически значимые типы вопросов и их роль в анализе, воспроизведении и построении монологического текста.

Ключевые слова: вопрос (обобщающий, уточняющий, двойной, риторический), структурный и смысловой анализ текста, воспроизведение и построение текста, смысловые опоры, структурные опоры, ранжировка смыслов текста.

Одной из важных задач в процессе обучения свободному владению русским языком как иностранным является формирование у учащихся умения выявить в потоке речи или в графическом тексте неизвестное или непонятное и поставить о нем адекватный по содержанию и форме вопрос. В силу этого обстоятельства представляется полезным привлечь внимание преподавателей РКИ к тому, какое специфическое место занимает в курсе русского языка проблема умения поставить вопрос, какова связь вопроса с монологическим высказыванием (текстом) и в какие моменты прохождения курса русского языка вопрос играет наиболее существенную роль.

На начальном этапе обучения, элементарном и базовом уровне, вопрос выступает на занятии как средство проверки понимания услышанного или прочитанного или как средство выявления неизвестной или непонятной информации. В сознании учащихся в этот период фиксируется диалого-монологическое единство и строится авторский монологический текст на базе последовательности ответов на вопросы. Умение слышать

вопрос и находить в нем языковую опору для ответа и строить монологический текст на базе последовательности ответов на вопросы закладывается на начальном этапе обучения. В это же время происходит знакомство учащихся с основными языковыми средствами оформления вопроса: интонацией, вопросительно-местоименными словами, частицами и порядком слов.

На продвинутом и завершающем этапах обучения, когда в учебный процесс включается объемный текст и возникает потребность в его смысловом и структурном анализе, репродукции и построении, вопрос занимает в учебном процессе достаточно значимое место.

С определенной точки зрения, любой текст можно рассматривать как совокупность, а точнее последовательность ответов автора на поставленные им самим вопросы. Эта идея лежит в основе смыслового и структурного анализа текста путем деления его на смысловые части и выявления с помощью вопросов логического субъекта и логического предиката каждой части информации текста. На этой же идее базируется ранжировка смыслов текста, получающая свое формальное выражение в так называемом сложном плане.

На продвинутом этапе обучения перспективным средством анализа и построения текста является работа с использованием разного типа вопросов, различающихся по своей целевой и смысловой нагрузке, как то:

- обобщающие вопросы, ответом на которые является смысловой фрагмент текста в его полном или сжатом виде (используются при анализе текста, сжатии текста, реферировании, аннотировании, тезировании, воспроизведении текста, в свободной беседе по проблематике текста);

- уточняющие вопросы, содержательной опорой которых является не только конкретный текст, но и общие знания, представления учащихся о предмете речи и его возможных характеристиках (используются в работе над специальным текстом, в свободной беседе по художественному тексту, в дискуссии);

- двойные вопросы, включающие в себя запрос сразу по двум проблемам и дающие опору построения начала монологического высказывания;

- риторические вопросы, используемые в речи как средство организации внимания к следующей за ними информации и т.п.

Разумеется, возможно и использование других типов вопросов, причем особенно важно, чтобы учащийся каждый раз осознавал смысловую нагрузку вопроса и его коммуникативную направленность.

Особо следует обратить внимание на проблему связи вопроса как такового и грамматического материала некоторых языковых тем продвинутого этапа обучения РКИ. Конечно, умение поставить вопрос бывает востребовано при прохождении любой грамматической темы курса, поскольку именно вопрос является средством отнесения той или иной языковой единицы к конкретной смысловой и грамматической категории. Однако в некоторых разделах курса, как, например, в теме «Квалификация», открывающей многие учебные курсы продвинутого этапа, выработка умения поставить вопрос и проанализировать вопросно-ответное единство составляет главное содержание этой языковой темы.

В заключение еще раз подчеркнем, что проблема о роли и месте вопроса в учебном процессе по русскому языку как иностранному заслуживает внимания и дальнейшей разработки, которая, на наш взгляд, будет способствовать оптимизации учебного процесса в целом.

QUESTION AS A MEANS OF ANALYSIS, REPRODUCTION AND CONSTRUCTION OF THE TEXT

The report reveals a specific role of ability to make the question and formulate it properly in accordance with the communicative task. Some important types of questions and their role in the analysis, reproduction and construction of a monologic text are analyzed.

Keywords: question (resumptive, clarifying, double, rhetorical), structural and semantic text analysis, text reproduction and composition, sense supports, structural supports, text senses ranking.

К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИЗА ОСОБЕННОСТЕЙ АРТИКУЛЯТОРНОГО УКЛАДА ДИКТОРА (НА МАТЕРИАЛЕ ЗВУЧАЩИХ ТЕКСТОВ НА РУССКОМ, КИТАЙСКОМ, ЯПОНСКОМ И КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

Долотин К.И.

докт. филол. наук, ст. научный сотрудник кафедры китайской филологии, Институт стран Азии и Африки при МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

dolotin@rambler.ru

В статье приведена методика количественной оценки отклонения артикуляционного уклада, характерного для русского произношения иностранного студента, от нормативного артикуляционного уклада в русском языке.

Ключевые слова: интенсивность, эмоциональный процесс, инвариантный, акустические признаки, квазисегментная структура, речевой сигнал, артикуляционный уклад.

В настоящей работе предлагается методика анализа артикуляционного уклада диктора посредством акустических признаков квазисегментной структуры речевого сигнала. Традиционно степень близости произношения диктора к языковой норме осуществлялась на сегментном уровне. Это позволяет оценить владение диктором только артикуляторной базой языка, на котором он озвучивает текст. Остается открытым вопрос об интегральном артикуляторном укладе диктора за весь отрезок времени, в течение которого озвучивается текст. Традиционный подход позволяет оценивать фонетический аспект речепроизводства в статике. В динамике произношение диктора можно характеризовать посредством интегрального артикуляторного уклада на отрезке времени, в течение которого озвучивался текст. Непосредственно решить эту задачу на сегментном уровне для длительных речевых сигналов (>20 секунд) не представляется возможным из-за рутинности процесса сегментации речевого сигнала.

Решить эту задачу можно на квазисегментном уровне структуризации речевого сигнала, который позволяет интерпретировать артикуляторный уклад диктора в терминах механизма эмоциональной регуляции речи. В рамках концепции квазисегментной структурной организации речевого сигнала можно в первом приближении предположить, что сущность этого механизма связана с распределением затрат интенсивности эмоционального процесса диктора, в рамках которого порождается его речь, отдельно по каждому из ее акустических признаков.

В нашем эксперименте текущие значения инвариантных акустических признаков (грависность/акутность, дизезность/недизезность, компактность/диффузность, бемольность/небемольность и др.) во второй фазе квазициклов речевого сигнала длительностью t_2 определялись по цифровым значениям формантных траекторий речевого сигнала через каждые 13 миллисекунд. Поскольку массив цифровых значений

{t₂} положительно коррелируется с интенсивностью эмоционального процесса диктора [Бархударова, Долотин 2013], то для каждого акустического признака можно определить соотношенную с ним долю t_{2i} (мс). Таким способом для речевых сигналов дикторов были получены массивы значений {t_{2i}} для некоторых акустических признаков, где i = 1, 2...7 – порядковые номера инвариантных акустических признаков (например, 1 – грависность/акутность, 2 – дизезность/недизезность, 3 – компактность/диффузность, 4 – бемольность/небемольность и др.). В свою очередь, комплекс средних значений для каждого массива {t_{2i}} средн. в первом приближении может интегрально характеризовать артикуляторный уклад диктора при озвучивании им того или иного текста.

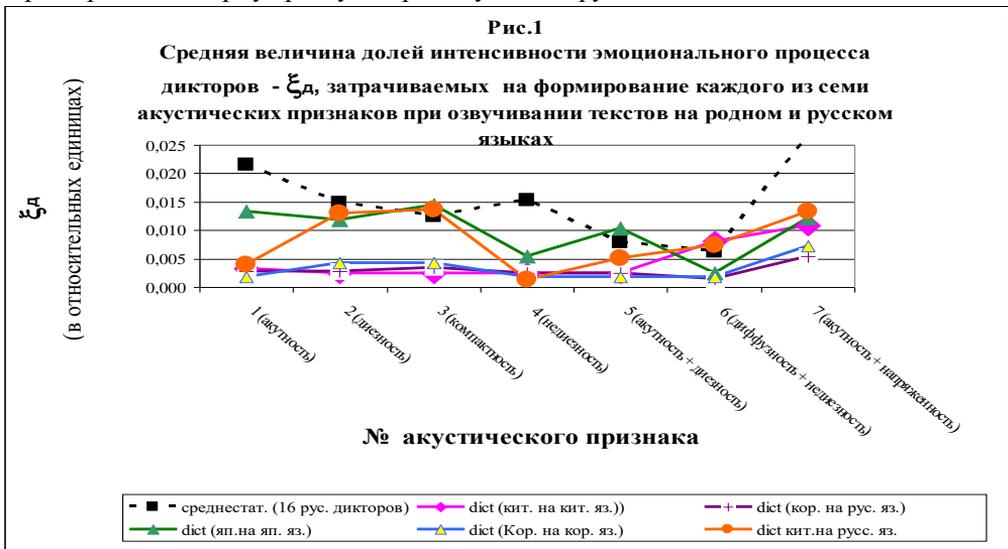
Можно также предположить, что комплекс среднедикторских значений (SUM 1/n {t_{2i}} средн./n (где j = 1, 2...n – порядковые номера дикторов), рассчитанных по нескольким дикторам, в первом приближении может характеризовать артикуляторный уклад для звукового строя языка, на котором дикторы озвучивали тексты.

В нашем эксперименте использованы речевые сигналы спонтанной, частично подготовленной речи шестнадцати русских дикторов, которые участвовали в обсуждении фильма, а также речевые сигналы китайского, японского и корейского дикторов, озвучивавших тексты на родном и русском языках.

На рисунке 1 приведены средние величины затрат интенсивности эмоционального процесса дикторов на их артикуляторный уклад в соответствии с каждым акустическим признаком.

Обсуждение результатов эксперимента, отраженных на рисунке 1.

На пунктирной кривой расположены расчетные точки, соответствующие среднестатистическим величинам долей интенсивности эмоционального процесса русского диктора, затрачиваемых на формирование семи инвариантных признаков речевого сигнала. Расчет проводился для шестнадцати русских дикторов, владеющих русским нормативным произношением. В первом приближении можно утверждать, что комплекс этих величин для каждого инвариантного акустического признака может характеризовать норму артикуляторного уклада в русском языке.



Для японского диктора, озвучившего текст на родном языке, можно отметить хорошее совпадение его артикуляторного уклада, исходя из данных по 2-му, 3-му и 5-му акустическим признакам (дизезности, компактности и комбинированному признаку акутности + дизезности) с артикуляторным укладом, характерным для нормы в русском

языке. Данные по 1-му и 6-му признакам (акутности и комбинированному признаку диффузности + недиезности) свидетельствуют о небольшом различии артикуляторного уклада по этим акустическим признакам у японского и русского дикторов. Большое отличие артикуляторного уклада у японского диктора от нормы артикуляторного уклада в русском языке можно отметить исходя из данных по 4-му признаку (недиезности) и очень большое отличие можно отметить исходя из данных по 7-му комбинированному акустическому признаку (акутности + напряженности).

Для китайского диктора, озвучившего текст на русском языке, данные по 2-му, 3-му акустическим признакам (диезности, компактности) и 6-му комбинированному акустическому признаку (диффузности + недиезности) свидетельствуют о хорошем совпадении его артикуляторного уклада по этим признакам с артикуляторным укладом, характерным для произносительной нормы русского языка. Данные по 1-му, и 4-му признакам (акутности и недиезности) свидетельствуют о небольшом различии артикуляторного уклада интерферированной русской речи китайского диктора от артикуляторного уклада по этим признакам, характерного для произносительной нормы русского языка. Данные по 7-му комбинированному акустическому признаку (акутность + напряженность) свидетельствуют о большом отличии артикуляторного уклада по этому признаку в интерферированной русской речи китайского диктора от уклада, характерного для произносительной нормы русского языка.

Для китайского диктора? озвучившего текст на родном языке, можно отметить хорошее совпадение его артикуляторного уклада только по 6-му комбинированному признаку (диффузности + недиезности).

Применительно к интерферированной русской речи дикторов можно сделать следующие выводы.

Кривые для русского диктора, соответствующие его речи на родном языке (черные квадратики «■» на рис. 1), и для интерферированной русской речи корейского диктора (плюсы «+» на рис.1) обнаруживают большое отличие артикуляторного уклада корейского диктора в его русской речи от артикуляторного уклада в русском языке (черные квадратики «■» на рис. 1). Это позволяет сделать вывод о том, что корейский диктор недостаточно хорошо владеет русским произношением.

У китайского диктора обнаруживается совпадение его интерферированного произношения на русском языке (кружочки «●» на рис. 1) с артикуляторным укладом в русском языке (черные квадратики «■» на рис. 1) по его 2-му (диезность), 3-му (компактность), 5-му (акутность + диезность) и 6-му (диффузность + недиезность) акустическим признакам. Для артикуляционного уклада, присущего интерферированной русской речи китайского диктора, характерно его определенное отличие от артикуляционного уклада в русском языке по 1-му (акутность) и 4-му (недиезность) акустическим признакам. Это позволяет сделать вывод о том, что у китайского диктора, в основном, сформирована русская артикуляционная база звуков. Дальнейшая его работа должна быть связана с контролем 1-го и 4-го акустических признаков при озвучивании им текстов на русском языке.

Для японского диктора обнаруживаются хорошее совпадение артикуляторного уклада в его родном языке с артикуляторным укладом в русском языке: полное совпадение по 2-му (диезность), 3-му (компактность), 5-му (акутность + диезность) и отчасти по 1-му (акутность) и 6-му (диффузность + недиезность) инвариантным акустическим признакам. Это позволяет предположить, что для японского диктора процесс обучения его артикуляторной базе русского языка протекает с меньшими затратами интенсивности его эмоционального процесса по сравнению с китайским и корейским дикторами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л., Долотин К.И. К проблеме изучения русской звучащей речи в лингводидактическом контексте // Язык. Сознание. Коммуникация. Вып. 47. К юбилею профессора М.В. Всеволодовой. М., 2013. С. 45–57.

TO THE PROBLEM OF ANALYSIS OF ARTICULATION PECULIARITIES OF THE SPEAKER (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN, CHINESE, JAPANESE AND KOREAN TEXTS)

K. Dolotin

*The Lomonosov Moscow State University, Institute of Asian and African Studies, Department of Chinese Philology, Moscow, Russia
dolotin@rambler.ru*

The article deals with methodic of quantitative evaluation of declination from articulation features of Russian pronunciation in erroneous Russian speech of foreigners.

Keywords: intensity, emotional process, invariant, acoustic features, quasi-segmental structure, speech signal, articulation structure.

ДЕБАТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КАЗАХСКОЙ АУДИТОРИИ

Досмаханова Р.А.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского и казахского языков,
АУЭС, Алматы, Казахстан
dosmakhanova@mail.ru*

Азиев К.О.

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского и казахского языков,
АУЭС, Алматы, Казахстан
azhievk@mail.ru*

В данной статье рассматривается дебатная технология на занятиях по русскому языку в вузе с нерусским языком обучения. На примере конкретной темы «Разговорный стиль» прослеживается, как в процессе экспресс-дебатов осуществляется развитие навыков устного выступления на русском языке и воспитание культуры речи будущих специалистов.

Ключевые слова: дебаты, экспресс-дебаты, дебатная технология, коммуникативная компетенция, учебный диалог, разговорный стиль

Известно, что основная цель дисциплины «Практический курс русского языка» – формирование у будущих специалистов коммуникативной компетенции. Выпускники школ с нерусским языком обучения в вузовской практике совершенствуют речевые навыки и умения, овладевают дополнительным по отношению к родному языку средством общения и получают в конечном виде глубокое и качественное профессиональное образование. В связи с этим курс русского языка как общеобразовательная дисциплина вузовской программы нуждается в новых формах организации учебных занятий. Сегодня преподаватель-русист стоит перед сложной задачей – обучение студента-казаха второму языку и подготовка двуязычного специалиста, способного решать лингвистическими средствами реальные коммуникативные задачи в конкретных речевых ситуациях.

Особое место в языковой подготовке специалистов как гуманитарного, так и технического профиля, занимают «*дебаты*», так как эта форма занятия способствует

совершенствованию структуры монологической речи студента, выстроенной в форме доказательства в публицистическом или научном стиле, обогащает его словарный запас, развивает лингвистические навыки. Проблема диалогизации современного образовательного процесса имеет психолого-педагогические предпосылки в исследованиях М. Бубера, М. Бахтина, В. Библера, Ф. Розенцвейга, Д. Бома и других ученых. Так, М.Бахтин полагает, что доминирующим началом человеческого существования является межличностная коммуникация, то есть «быть – значит общаться» [Бахтин 1979: 312]. Понимание познания как непрекращающегося диалога человека с природой, обществом, самим собой неизбежно ведет к необходимости иного осмысления образовательного процесса и специфики учебного диалога. Практика подтверждает эффективность использования дебатов, как технологии развивающего обучения, на практических занятиях по русскому языку.

В методической литературе выделяют несколько видов дебатов. Так, Т.В. Светенко подробно рассматривает классические и модифицированные дебаты, а также как разновидность последних «экспресс-дебаты» [Светенко 2001]. На практических занятиях по русскому языку продуктивно обращение к «экспресс-дебатам». Этот тип использования формата дебатов можно рассматривать как элемент «обратной связи», закрепление учебного материала или форма активизации познавательной деятельности. Так, при изучении стилей речи можно осуществить проверку и вместе с тем закрепление полученных знаний студентов. К примеру, по теме «Разговорный стиль» можно предложить аудитории поразмышлять над вопросом «*Нужен ли нам разговорный стиль?*» и дать одной команде задание доказать верность тезиса: «*Разговорный стиль усложняет нашу жизнь*», а другой – «*Разговорный стиль красит наши отношения*». Члены команд должны привести конкретные аргументы, опираясь на лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и другие признаки разговорного стиля.

Так, спикер первой команды отмечает, что использование ненормированной жаргонной, просторечной, бранной лексики может быть причиной раздоров и обид. Употребление диалектизмов нередко способствует непониманию между людьми. Разговорный стиль имеет эмоционально-экспрессивную окраску, что также может привести к межличностным конфликтам и психологическим переживаниям. Обучающиеся могут оперировать конкретными примерами из жизни в форме инсценировок, ролевых игр. Вместе с тем, игроки данной команды могут обратиться к художественным произведениям. В этом плане целесообразно проанализировать эпизод рассказа В.Шукшина «Сапожки», где главный герой Сергей Духанин просит продавщицу обувного магазина показать ему «*типечки*», то есть сапожки.

Спикер второй команды, напротив, доказывает, что разговорный стиль помогает человеку быть самим собой, свободно выражать позитивные чувства с помощью слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Разговорный стиль позволяет человеку кратко и лаконично выражать свои мысли. Разговорный стиль имеет высокое назначение: он служит общению людей, то есть делает их счастливыми. Игроки данной команды также могут показать наглядно в форме ролевой игры жизненную ситуацию, когда разговорный стиль незаменим. К примеру, студенты могут инсценировать признание в любви (в разговорно-бытовом, официально-деловом и в научном стилях). В данном случае обучающиеся также могут обратиться в поисках весомых аргументов к произведениям писателей, например, рассказу В. Шукшина «Телеграмма», где корректировка разговорного стиля телеграфируемого текста и придание черт официально-делового стиля скрадывает «преlestь» счастливого момента в жизни главного героя.

В конце занятия студенты самостоятельно приходят к выводу о том, что разговорный стиль незаменим, он разнопланов как окружающая действительность. Характер разговорной речи определяется самим человеком. Носитель речи использует различные слои лексики соответственно его культурному уровню.

Таким образом, использование «дебатов» в учебном процессе позволяет активизировать аудиторию, осуществить лично-ориентированный подход в образовании. Дебаты представляют собой не просто увлекательную игру, но и эффективное средство развития навыков устной речи обучающихся, формирования у них качеств, способствующих профессиональной деятельности в условиях современного общества; способствуют развитию критического мышления, навыков системного анализа, формулирования собственной позиции, искусства аргументации – тех качеств, которые необходимы каждой личности в профессиональной деятельности и вообще в условиях существования в социуме. Дебатная технология позволяет решить одну из главных задач обучения второму языку как пробуждение личностного мотива, развитие стремления к речевому и духовному самосовершенствованию. На занятиях по русскому языку, проведенных в форме дебатов, обучающиеся приобретают навыки ведения спора с самыми разными оппонентами, активно отстаивать свою точку зрения, осваивать новые виды деятельности, в результате чего повышается качество знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979. 341 с.
2. Светенко Т.В. Дебаты: Учебно-методический комплект. М.: Издательство «Бонфи», 2001. 296 с.

USE OF DEBATES IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES FOR KAZAKH-SPEAKING STUDENTS

R.A. Dosmakhanova

*Russian and Kazakh languages Department, AUPET, Almaty, Kazakhstan
dosmakhanova@mail.ru*

K.O. Azhiev

*Russian and Kazakh languages Department, AUPET, Almaty, Kazakhstan
azhievk@mail.ru*

The article is dedicated to study of debates as a specific teaching technique of Russian language teaching for Kazakh-speaking students. On the material of the certain class related to colloquial style, the authors demonstrate the process of skills formation. It is pointed out here that express-debates are used as specific technique aimed at oral speech improvement.

Keywords: debates, express-debates, technique of debates, communicative competence, dialogue in a classroom, colloquial style.

СЕТЕВЫЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Дунаева Л.А.

*докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
dunaevalar@gmail.com*

Доклад посвящен вопросам использования сетевых технологий в целях формирования позитивного образа России и популяризации русского культурного наследия в иноязычной молодежной среде.

Ключевые слова: русский язык и культура, сетевые технологии, культурно-просветительский проект

Культурообразующий потенциал языкового образования велик, и во многих странах оно давно используется как действенный механизм продвижения культурных и цивилизационных ценностей, формирования позитивного образа мира изучаемого языка и расширения ареала его функционирования. Не случайно современная лингводидактика, в том числе методика преподавания русского языка как неродного и как иностранного, стремится к расширению границ утилитарного коммуникативного подхода, встраиваясь в более широкие рамки культуроцентрической образовательной парадигмы [Бердичевский 2002]. В наши дни, когда интерес к изучению иностранных языков обусловлен не только прагматическими, сугубо экономическими мотивами, но и мотивами неутилитарными, общеобразовательными, становится особенно актуальной задача использования российского культурного наследия в изучении русского языка и оживлении русской культуры в ткань глобального культурного пространства.

В поддержке и распространении русского языка и русской культуры огромную роль сегодня играют дистанционные технологии. В философских и социологических исследованиях последнего времени отмечается, что восприятие «виртуальности» и «реальности» как разных по своей природе миров характерно лишь для тех поколений людей, которые формировались в те времена, когда Интернет еще не стал неотъемлемой частью жизни человека и человечества. Для современной молодежи мир многомерен и един, две реальности взаимозаменяемы и неразрывно связаны друг с другом [Зудина 2009, Батыгин 2001], и если мы пренебрегаем теми возможностями, которые нам предоставляет огромное русскоязычное пространство в глобальных сетях, мы теряем многое. Русскоязычная зона Интернет – это всепроникающее русскоязычное пространство, на просторах которого живут, работают, учатся, развлекаются и активно общаются миллионы русских людей; это своеобразное зеркало российского общества, тесно взаимодействующее с реальной языковой действительностью, отражающее все сферы деятельности российского социума, открывающее богатейшие возможности для проникновения в русский язык, русский менталитет, русскую культуру и цивилизацию.

В наши дни нет необходимости доказывать образовательные и обучающие возможности этой параллельной языковой, информационной и коммуникативной среды, аргументировать необходимость ее применения в обучении русскому языку как иностранному. «С точки зрения преподавания русского языка как иностранного, Интернет как коммуникативное пространство представляет интерес в трех направлениях: как безграничный источник информации (в том числе культурологической и страноведческой), как возможность виртуального обучения (в том числе, с использованием самого коммуникативного пространства), как источник <...> новых слов, новой терминологии, новых вариантов разговорного стиля речи, новых возможностей эпистолярного жанра» [Трофимова 2004: 47]. Представляется, что сегодня вообще весьма затруднительно говорить об обучении иностранному языку «вне языковой среды», поскольку она всегда открыта и доступна учащемуся: либо виртуальная (для тех, кто изучает язык на родине), либо реальная и виртуальная во всех своих взаимосвязях (для тех, кто овладевает языком в стране его носителей).

В то же время невозможно полагаться на то, что каждый иностранный учащийся самостоятельно способен открыть те возможности, которые предоставляет ему сегодня русскоязычное интернет-пространство, в связи с чем на первый план выходит необходимость разработки специальных образовательных и культурно-просветительских проектов на стыке языка и культуры. Русский язык для зарубежной молодежи является ключом к постижению русского мира и принятию русской культурной традиции, и иллюстрацией того, как можно эффективно использовать виртуальное пространство и новые технологии в целях формирования позитивного образа России и популяризации ее

культурного наследия в иноязычной молодежной среде, служат немногочисленные на сегодняшний день культурно-просветительские проекты, разработанные в последнее пятилетие в рамках разных федеральных целевых программ.

Один из них – проектФЦП «Русский язык» на 2011 – 2015 годы, направленный на создание мультимедийного контента русской поэзии XIX–XX веков для формирования интереса к русскому языку и России через поэтическое слово (<http://inofon.rusobr.ru>). В состав контента включены не только стихотворения великих поэтов, но и специально созданные на их основе музыкальные произведения и видеоклипы, которые призваны донести до сознания изучающих русский язык инофонов как сам стихотворный текст на русском языке, так и его эмоциональное содержание через ассоциативные образные ряды.

Еще один пример – уникальный проект, реализованный Министерством образования и науки и Министерством культуры РФ в 2011 году на базе музеев, природно-экологических комплексов, научных и учебных заведений страны. Результатом этого многоцелевого проекта стали культурно-познавательные коллекции «История российской государственности», «Сокровища российских музеев», «История освоения космоса Россией», «Природно-экологические комплексы России». Особый интерес для изучающих русский язык и культуру представляет разработанная с участием Московского университета коллекция «Сокровища российских музеев» (<http://eor13-2.cajt.ru>), открывающая самой широкой аудитории российских и зарубежных пользователей собрания 28 музеев России. Объемные фото- и видеопанорамы, трехмерные модели и интерактивные объекты, озвученные аутентичные тексты экскурсий создают реалистичский образ современного российского музея, предлагают для изучения и активного исследования объекты историко-культурного наследия, уникальные природные территории и архитектурные памятники. 320 интерактивных модулей представляют музеи разных типов и профильных групп (исторические, художественные, литературные, естественнонаучные, педагогические, музыки и театра, науки и техники, комплексные музеи) из разных городов России.

Значение такого рода проектов для обучения русскому языку инофонов, изучающих русский язык в России и за рубежом, трудно переоценить, особенно с учетом обострившегося в последние годы интереса к изучению среды, окружающей человека, определению той роли, которую она играет в его жизни, оценке ее образовательного потенциала и использованию его в целях обучения и воспитания. Именно из среднего знания ведут свое происхождение деятельностный, личностный, индивидуализированный, системный, комплексный, проблемный, развивающий, дифференцированный, отношенческий, ситуационный, событийный, коммуникативный и другие подходы, в равной мере актуальные для теории и методики преподавания русского языка как неродного и как иностранного, заставляющие преподавателя оценивать внешнюю среду (как реальную, так и виртуальную) под дидактическим углом зрения, открывать в ее объектах педагогические возможности, отбирать их и комбинировать по своему усмотрению, исходя из целей обучения. Это вполне согласуется с точкой зрения Л.С. Выготского, который считал возможным для педагога «лепить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна» [Выготский 1996: 57]. Однако необходимо вспомнить и о том, что объектом средоведения являются не только факторы позитивного средового влияния, но и возможности воздействия на среду в целях ее улучшения и обогащения. В настоящее время, когда на государственном уровне осуществляется поиск новых инструментов для положительного позиционирования и продвижения русского языка в мире, важной задачей становится «улучшение и обогащение» среды обучения русскому языку как иностранному через актуализацию и дальнейшее развитие уже существующих сетевых культурно-просветительских проектов и разработку перспективных проектов,

нацеленных на формирование нового поколения «руссофонов», на развитие языкового и культурного потенциала молодых людей, отдавших предпочтение русскому среди других иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. №2. С. 60-65.
2. Зудина Е.А. Виртуализация общества: две среды одного пользователя // Архитектон: известия вузов: электронный журнал. 2009. URL: <http://archvuz.ru/cont/165>.
3. Батыгин Г.С. Социология Интернет: наука и образование в виртуальном пространстве // Социологический журнал. 2001. № 1. С. 188-204.
4. Трофимова Г.Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. Дис. ... д-ра филол. наук. М.: РУДН, 2004. 509 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

NET CULTURAL-EDUCATIONAL PROJECTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDYING IN RUSSIA AND ABROAD

Larisa A. Dunaeva

*Russian language for humanitarian faculties foreign students department
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
dunaevalar@gmail.com*

The paper considers the net technologies questions which are aimed to form the positive image of Russia and to make popular Russian cultural heritage in foreign youth milieu.

Keywords: Russian language and culture, net technologies, cultural-educational project.

АССОЦИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ С НОВЫМ ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ: ОТ СЛОВА К ТЕКСТУ

Евграфова А.Е.

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
ruban_anastasia@mail.ru*

Текст, тесно связанный со всеми уровнями языка, является основной категориальной единицей дисциплины 'русский язык как иностранный' (РКИ). В практике преподавания РКИ сегодня растёт интерес к новым методам и средствам обучения в рамках коммуникативного подхода. Представляется продуктивным использование цепочки ассоциаций как основы ряда упражнений для усвоения новой лексики и написания качественных текстов по изучаемым лексическим темам.

Ключевые слова: ассоциация, типы ассоциаций, текст, коммуникативный подход.

В последнее десятилетие в области преподавания РКИ появилось большое количество пособий, направленных на развитие устной речи инофонов. Это, с одной стороны, обусловлено доминирующим сегодня в практике преподавания иностранных языков коммуникативным подходом к обучению, с другой – всё возрастающим интересом студентов к «живому», «объективному», а не только нормативному общению на изучаемом языке. Повышенный интерес к коммуникации и внимание к личности каждого учащегося в образовательном процессе требует развития новых методик, приёмов, средств, а также новых текстов, затрагивающих индивидуальность обучаемого. Задача преподавателя – не просто заинтересовать учащегося новым материалом, но и

вовлечь в учебный процесс его эмоции, ощущения, воображение, помочь выразить своё «Я» на неродном для него языке.

Опыт работы в группах стажёров базового (А2) и порогового (Б1) уровней показал, что одним из удачных средств работы с новым лексическим материалом является *ассоциация*. В психологии *ассоциация* – закономерно возникающая связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отражёнными в сознании индивида и закреплёнными в его памяти. Эта связь субъективного характера, она возникает в процессе мышления между элементами психики, в результате чего появление одного элемента, при определённых условиях, вызывает образ другого, связанного с ним [Википедия]. Именно субъективный характер выстраиваемой цепочки ассоциаций делает её такой интересной в практике преподавания языков. Когда учащийся получает простое задание написать пять – десять ассоциаций к одному из ключевых понятий новой темы, то он пропускает эту тему через свои ощущения, память и личностный опыт.

Приведём некоторые примеры ассоциаций к слову «дом» стажёров базового и порогового уровней обучения из разных стран:

1. *семья, квартира, кровать, город, тепло* (Эмма Веар, Англия);
2. *холодильник, пиво, подруга, кухня, телевизор* (Витя Ёе, Тайвань);
3. *недвижимость, домохозяйка, счастье, самостоятельно, солнце* (Ёнмо Джун, Южная Корея);
4. *любовь, счастье, скитаться, отдых, розовый* (Айса, Китай);
5. *семья, отдых, крепость, еда, родина* (Ксабьер, Страна Басков).

Ни один готовый лексический минимум по теме «Дом» не может включить в себя представленный выше список слов. Однако эти простые лексемы становятся оправданной отправной точкой для дальнейшего построения диалога студентов, составления предложений и текстов по новой теме.

Отметим, что Интернет сегодня предлагает большое количество словарей ассоциаций: www.reright.ru (ср. ассоциации к слову 'дом': *улица, город, берег, привидение, холм, окраина, дорога, престарелый, гость*), www.slovesa.ru, society.org/graph, wordassociations.ru, и другие. Данные источники представляют собой не просто словари, а целые масштабные проекты с игровым компонентом, представляющие огромное количество ассоциаций к искомому слову, описывающие их различные синтагматические связи вплоть до текстов с их употреблением. Но в нашей аудитории следует обратить внимание не на эти источники, а на собственное видение того или иного понятия. Поэтому задания с ассоциативным компонентом даются не на дом, а непосредственно в аудитории и требуют довольно быстрого выполнения. Спонтанность и творческий подход – два необходимых условия для их успешного применения.

Вербальные ассоциации сегодня вызывают большой научный интерес, существуют их различные классификации и описания механизмов появления. Приведём основные типы вербальных ассоциаций:

1) ассоциации *по смежности* – пары таких слов, которые не имеют общих существенных признаков в своём содержании (*дом – счастье*), также к этой группе относят *тематические* ассоциации (*дом – уют*);

2) ассоциации *по сходству*:

а) синтагматического характера – пары слов, в которых содержание одного члена входит в содержание второго члена в качестве одного из признаков этого содержания (*дом – деревянный, дом – стоит*). Эти ассоциативные пары представлены, как правило, согласованными словами различных частей речи;

б) парадигматического характера – пары слов, имеющие в своём содержании как минимум один общий признак. Они разнообразны и включают ассоциативные пары, соотносимые с членами различных лексико-семантических, тематических полей и групп (*дом – квартира, дом – домохозяйка, дом – кровать*) [Мартинович Г.А. 1989, 1990]. Большинство ассоциаций стажёров РКИ базового уровня относятся к типу 1) тематическим или к типу 2.б) парадигматическим.

Следующий шаг работы с ассоциациями – это их обсуждение в группе. После того, как каждый студент продумал и написал свою цепочку слов, продуктивным становится обобщение всех ассоциаций в виде списка на доске. В результате мы получаем основу для дальнейшей работы с материалом. Возможный тип заданий – попросить студентов в парах обсудить составленные цепочки слов. Это помогает расширить круг синтагматических ассоциаций, тем самым ввести различные синтаксические конструкции, а также составить устные микротексты по изучаемой теме. В качестве домашней работы полезны упражнения на составление предложений с использованием личных ассоциаций и новых лексем, предлагаемых в пособии.

Приведём примеры выполнения таких заданий по теме «Дом»:

1. *Я живу в маленькой квартире с женихом и нашей кошкой в маленьком городе на берегу моря* (Эмма Веар, Англия).
2. *На кухне стоит большой холодильник, в котором много пива* (Витя Йе, Тайвань).
3. *На рынке недвижимости повышается цена новой квартиры.*
4. *Мужчины хотят стать домохозяйками.*
5. *Счастье в том, с кем быть. Это важнее, чем где.*
6. *Взрослые должны жить самостоятельно.*
7. *Солнце разбудит меня* (3 – 7 Ёнмо Джун, Южная Корея).
8. *Мой дом – моя крепость* (Ксабьер, Страна Басков).

Поэтапная работа с ассоциациями в различных типах упражнений позволяет учащемуся тщательно подготовиться к составлению своего текста по изучаемой теме с использованием новой лексики и новых синтаксических конструкций.

Приведём фрагмент одного из сочинений по теме «Дом» основанного на авторских ассоциациях: *«Дом без любви – просто одна пустая комната, а дом с любовью семьи – это счастье. Много лет я скитаюсь по миру и дома не живу. Это моя печаль. Но в жизни, как на войне, мы со счастьем ходим за каждым шагом к мечу»* (Айса, Китай).

Это нестандартное сочинение по теме «Дом». Данный текст приоткрывает нам внутренний мир автора, помогает понять его менталитет и чувства и является большим достижением для студента-инофона базового уровня. Научить студентов составлять интересные, живые тексты на русском языке, дать возможность выражать свои настоящие мысли без шаблонов и ограниченного словарного минимума представляется одной из основных задач обучения РКИ сегодня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: Учебное пособие. Самара.: «Универс-групп», 2006.
2. Мартинович Г. А. Вербальные ассоциации и организация лексикона человека // Филологические науки. 1989. № 3.
3. Мартинович Г.А. Типы вербальных связей и отношений в ассоциативном поле // Вопросы психологии. 1990. №2.
4. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. <http://wikipedia.org> . (дата обращения: 23.09.2015)
5. www.slovesa.ru
6. sociation.org/graph

7. wordassociations.ru
8. www.reright.ru

ASSOCIATION AS A METHOD OF LEARNING NEW LEXICON: FROM WORDS TO TEXTS

A.E.Evgrafova
Russian as a Foreign Language Department, Faculty of Philology, Lomonosov
Moscow State University, Moscow, Russia
ruban_anastasia@mail.ru

Text is closely connected with all language levels; it is the basic categorical unit in the course of 'Russian for foreigners'. Today there is a deep interest for new methods and means of teaching within communicative approach to the study of spoken language. Using the line of associations as a system of exercises to study new words and to write good texts seems very useful and perspective.

Keywords: association, types of associations, text, communicative approach.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЗАИМСТВОВАНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕТА ТЕКСТАХ ONLINE ФОРМАТА

Егорова О.А.
ст.преподаватель кафедры иностранных языков, Тверской государственный
технический университет, Тверь, Россия
mipe456@hotmail.com

Данная статья рассматривает особенности перевода заимствований в англоязычных метатекстах online формата. Сравнительный анализ некоторых видов заимствования, включая фразеологическое калькирование, демонстрирует возможность их использования в современной практике преподавания английского языка в высшей школе.

Ключевые слова: заимствования, межкультурное взаимодействие, фразеологическое калькирование, национально-культурные коннотации, перевод.

Стремительное развитие современного социума, техногенные прорывы и интенсификация информационного обмена в сети Интернет обуславливают неизбежность нарастания межкультурной коммуникации, значительно способствующей распространению заимствований широкого спектра в языках, участниках межкультурного взаимодействия.

В ходе межкультурного взаимодействия происходит обмен не только новыми знаниями и опытом, но и пополнение лексического запаса интерлингвы, так как именно в лексическом значении слов отражаются особенности межкультурной интерференции носителей языка, а в заимствованных словах воссоздаются отпечатки культурного влияния, мышления и характера носителей языка деловых партнеров. Язык же, как известно, детерминирует образ нации. Более того, согласно мнению заслуженного российского лингвиста С. Г. Тер-Минасовой, профессора МГУ, «язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию». [Тер-Минасова 2000: 133].

Во многом успешность межкультурного языкового взаимодействия определяется культурно обусловленной коммуникативной компетентностью участников общения. И «обязательным условием общения между "разноязычными" коммуникантами является наличие промежуточного звена, осуществляющего языковое посредничество, т.е. преобразующего исходное сообщение в такую языковую форму, которая может быть воспринята Рецептором». [Егорова 2011: 48]. Учитывая амплификацию разнообразных каналов межкультурной коммуникации, подразумевающих не только чтение разно стилистического материала в online формате, но и интерактивное участие в сетевых блогах и форумах, вебинарах и видео - конференциях, необходимо констатировать, что в

настоящее время возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах, способных осуществлять многоаспектное иноязычное общение с зарубежными партнерами. В контексте преподавания дисциплин в современных высших технических учебных заведениях это означает рост востребованности дисциплины «иностранный язык», в частности английского языка, который в последнее время становится мощным средством международного общения между представителями большинства стран мира.

Примечательно, что в настоящее время международное общение осуществляется не только в формате непосредственного человеческого контакта, но и благодаря широкому распространению Интернет-ресурсов. В частности, формат метатекста, для которого уместно сопровождение словесного ряда видео вставкой или графической визуализацией, позволяет экстраполировать обмен информацией на массовые аудитории за пределами одной конкретной страны.

Как следствие, одним из результатов усиления интерактивности современного общения и информационного обмена становится активизация использования языковых заимствований. В контексте английского языка заимствования являются одним из основных источников пополнения английской фразеологии, а также могут рассматриваться как социальный феномен, отражающий образ современного молодого поколения, активно утилизирующего подобные выражения, например, «плеер», «постер», «тюнер», «блокбастер», «виндоус», в повседневном молодежном сленге.

В этой статье на основе случайной выборки из (35) англоязычных метатекстов online формата была предпринята попытка посредством сравнительного анализа детерминировать особенности перевода англоязычных заимствований широкого спектра. Результаты исследования позволяют понять, каким образом заимствования, включая и фразеологические кальки, имеющие широкое распространение в просмотренных текстах, могут быть использованы при обучении студентов технических вузов, а также переводчиков.

Общеизвестно, что английские заимствования имеют тысячелетнюю историю и составляют более 70% от основного лексического состава. Активное экономическое и торговое сотрудничество с прилегающими странами вызвало появление заимствованных слов французского, латинского, испанского и иного происхождения, перевод которых может вызывать сложности вследствие отличной от русского языка структурно-семантической организации выражения. Приведем в пример такие французские выражения, как “*courir un danger*”, которое переводится «подвергаться опасности» или же “*remporter une victoire*” с лексическим значением «одерживать победу». Благодаря ассимиляции и видоизменению посредством аффиксального способа (аффиксы -ous, -у) эти выражения укоренились в английском языке в виде гибридных слов “*dangerous*” и “*victory*”. Как известно, слова-гибриды состояются из частей заимствованных слов и частей слов, которые являются исконно английскими. Более того, наряду со словами-гибридами, перевод которых не вызывает у студентов особых сложностей, английский язык ассимилировал большое количество прямых заимствований во французской «материальной оболочке», например: *the newly rich (nouveaux riches)* – *нуборинии*, *affair of honor (affaire d'honneur)* – *дело чести*. При переводе подобных выражений переводчик должен быть знаком с коннотативными характеристикам исконного французского выражения.

Упомянутые ранее слова являются лексическими (словообразовательными) кальками, и могут быть рекомендованы для обучения английскому языку, поскольку позволяют выявить определенные закономерности соответствия языковых морфем при калькировании, причем подобная аналогия прослеживается и при сопоставлении русского и английского языков. Рассмотрим следующие примеры соответствия английских префиксов in-, un-, non- русским аналогам в виде приставок не-, без-, а-

которые придают именам существительным и прилагательным отрицательные значения: *indifferent* – *безразличный*, *unforgettable* – *незабываемый*, *non-stop* – *безостановочный*. Как правило, данный вид калькирования вызывает сложности при переводе на русский язык только в исключительных случаях.

Такое случается, если студент сталкивается с использованием привычных английских словосочетаний в перифрастическом смысле, то есть с привнесением элемента метафоризации, как иногда происходит в семантических кальках. Подобные кальки подразумевают преобразование исходного слова без переноса соответствующих морфем, например: *jumper* – *прыгун* (лексическая калька) и *quite jumper* – *тот, кто проходит без очереди* (семантическая калька); *speaker* – *выступающий на собрании, спикер* (лексическая калька) и *column speaker* – *звуковая колонка* (семантическая калька). Данные примеры могут вызвать сложности при переводе на русский язык и предусматривают необходимость анализа лексического значения выражений с помощью разнообразия англо-русских словарей, в том числе и фразеологических, так как многие фразеологические единицы могут быть частично или полностью калькированы принимающим языком.

Подобные словари призваны облегчить студентам понимание наиболее сложных в денотативном аспекте выражений, названных фразеологическими кальками. Лингвист Н.М. Шанский детерминирует такой вид кальки «как устойчивое сочетание слов, возникшее в результате пословного перевода иноязычного фразеологизма». [Шанский 1996: 116]. Иными словами, подобное калькирование «дает возможность донести до русского читателя живой образ английского фразеологизма». [Явари 2010: 245].

Сравнительный анализ случайной выборки 35 англоязычных мета текстов online формата на сайтах газет The Age, Independent эксплицировал преобладание семантических (43) и фразеологических (39) калек над лексическими (14) кальками, что в процентном отношении составляет приблизительно 4:1. Рассмотрим следующий пример калькирования в тексте рубрики развития интернет-технологий на сайте австралийской газеты The Age: “Singapore seems an attractive place for Australian firms to set up shop and use it as a launch pad to find investors and expand in South-East Asia”. Данный пример рассматривает привлекательность Сингапура в качестве потенциального места размещения австралийских технологических фирм, которые могут там «начать свое дело» (семантическая калька выражения to set up shop) и использовать данный регион как «стартовую площадку» или «трамплин» (фразеологическая калька выражения a launch pad) для поиска инвесторов и расширения бизнеса в Юго-Восточной Азии.

Проблемы перевода англоязычных фразеологических калек заключаются в том, что переводчик должен стремиться выбрать словесный эквивалент, позволяющий адекватно воссоздать эстамп иноязычного этнокультурного наследия, сохраняя при этом функционально-стилистические и эмотивно-экспрессивные характеристики выражения. Как подтверждение представим еще один пример инкорпорирования подобных калек в тексте рубрики по экологии на сайте газеты The Age: “An autonomous robot is set to be *the latest weapon* in the fight against the invasive *crown-of-thorns starfish* on the *Great Barrier Reef*”. Данный пример описывает использование автономного робота в качестве «*новейшего вида оружия*» (фразеологическая калька выражения *the latest weapon*) в борьбе (калькированная метафора) против инвазии морской звезды «*терновый венец*» (семантические кальки выражений *crown-of-thorns* и *starfish*) в ареале *Большого Барьерного Рифа* (семантическая калька). Вышеупомянутые примеры наглядно демонстрируют, что фразеологическое калькирование становится весьма продуктивным способом перевода в силу отсутствия структурных ограничений, позволяющих сохранять национально-культурные коннотации выражения.

Итак, можно констатировать, что различные виды заимствования, в том числе и фразеологическое калькирование, могут быть использованы в качестве учебного материала на занятиях по английскому языку, способствуя интенсификации спонтанности речи студентов, усилению ее живости и образности, тем самым приближая ее к речи коренных носителей английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. Р.: Изд-во Феникс, 2002. 544 с.
2. Егорова О.А. Особенности лингвистического механизма в переводческой деятельности. Язык и современное образование: лингвистические и психолого-педагогические аспекты. Сборник научных трудов заочной научно-практической конференции. Т.: Изд-во Купол, 2011. 153с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М.: Изд-во Слово, 2000. 336 с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Учебное пособие. СПб.: Изд-во Специальная ЛИТЕРАТУРА, 1996. 192 с.
5. Явари Ю. В. Онтология подхода к переводу фразеологических оборотов. // Казанская наука. №10. 2010. К.: Изд-во «Казанский издательский Дом», 2010. 451 с.

SPECIFICS OF LOAN-TRANSLATIONS IN ENGLISH-LANGUAGE ONLINE METATEXTS

Olga A. Egorova

*Department Of Foreign Languages, Tver State Technical University Tver, Russia
mipe456@hotmail.com*

This article dwells on specifics of loan-translations in English-language online meta-texts. Comparative analysis of certain types of linguistic borrowings, including phraseological calques, reveals the possibility of their use in modern practice of English language teaching in higher education institutions.

Keywords: linguistic borrowings, intercultural exchange, phraseological loan-translation, ethno cultural connotations, translation.

СОЗДАНИЕ ТЕКСТА НАУЧНОЙ СТАТЬИ КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Ершова Л.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, филологический факультет,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
l_ershova@mail.ru*

Норейко Л.Н.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов, филологический факультет,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
nor-larisa@yandex.ru*

Жанровые особенности русскоязычной научной статьи рассмотрены в свете задач лингводидактики. Авторы проанализировали как положительный опыт, так и отрицательный материал по написанию данного типа текста. Основные принципы обучения иностранцев механизмам создания статьи сформулированы на основе сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов.

Ключевые слова: научная статья, русский язык как иностранный, лингводидактика.

Задача написания текста научной статьи на русском языке актуальна для различных категорий иностранных учащихся. Требования, предъявляемые к выпускникам вузов – современным специалистам – заключаются в формировании навыков ясно, лаконично, аргументированно представлять результаты своего исследования.

Статья как жанр научного текста представляет собой законченное, логически цельное произведение малой формы, посвященное изучению конкретной научной проблемы, иными словами – содержательно и композиционно оформленный результат работы исследователя. Она должна быть построена по определенным принципам, сочетающим единство трех составляющих: смысла, композиции и языка.

Название статьи должно соответствовать основной идее ее содержания, т.е. предполагает указание на объект и предмет исследования, а также на его задачи и цели. Чем более специализированно представлена тема работы в названии, тем вероятнее успешное достижение коммуникативной цели статьи, поставленной ее автором.

Важным является понимание смыслового единства разделов научной статьи: вступления, основной части и выводов. Цели и задачи, поставленные во вступлении, должны быть реализованы в логико-смысловой структуре целостного текста: в рассуждениях в связи с поставленной проблемой, аргументации и результатах исследования.

Рассматривая научную статью в практическом аспекте как единицу обучения РКИ, мы обратились к методическому принципу использования отрицательного языкового материала, источник которого – работы иностранных учащихся. Эффективным приемом, реализующим этот принцип, является анализ типичных ошибок. Назовём наиболее распространенные из них.

Иностранцы не всегда практически владеют знаниями о жанровых традициях русскоязычного научного дискурса. Так, в текстах написанных ими статей может отсутствовать вводная часть, которая призвана обозначить актуальность темы, цели её изучения. Эта ошибка нередко влечет за собою нарушение единства содержания других компонентов целостного текста: в основной части допускаются отступления от заявленной темы, много избыточного материала, не связанного с доказательством основных положений статьи.

Типичной ошибкой иностранных учащихся, пишущих статьи на русском языке, можно считать буквальный перенос существующих в их родной стране канонов создания научного текста на русскоязычную коммуникативную ситуацию. Обучая инофонов самостоятельному написанию статей по специальности, следует рассматривать изучаемые и продуцируемые тексты как своеобразную ось координат, на которой выстраиваются и организуются между собой ключевые предложения. Они в свою очередь формируют вокруг себя поле смыслов, конкретизирующих, иллюстрирующих и аргументирующих данные предложения, обеспечивая движение текста. Ключевые слова и словосочетания, а также предикативные единства (или синтагмы) полезно выделять на этапе планирования содержания статьи. Именно они будут держать в рамках темы и создавать цельность текста, формируя его смысловое ядро.

Работу над статьей следует начинать с постановки вопросов: каковы причины исследования; чем можно подтвердить свои идеи, гипотезы; в чем смысловая ценность текста для читателя в частности; какова коммуникативная цель статьи, где можно применить результаты исследования; какие средства и концептуальные повторы обеспечат смысловую цельность статьи.

Частая ошибка в работах иностранных учащихся – отсутствие аналитического отношения к изученным научным материалам. В таком случае текст представляет собой

набор цитат из разных источников. Сложной методической задачей является обучение инофона умению интерпретировать содержание, оценивать точки зрения и гипотезы, видеть возможности анализа и сопоставления различных точек зрения в своем исследовании.

Закономерно, что в текстах, лишенных критического взгляда на представляемое содержание, отсутствуют четко сформулированные выводы. Умение обобщить результаты проделанных исследований, бесспорно, представляет особую трудность для иностранных учащихся. Итоговые обобщения, по традиции написания русскоязычного текста научной работы, должны быть краткими, ёмкими по содержанию и запоминающимися по форме. Именно они должны придать статье завершенность и лаконично представить обоснованные выводы.

Итак, в современном насыщенном научной информацией мире исключительно важно обучить молодых ученых и специалистов ясно и аргументированно излагать свои мысли, уметь работать с информацией, формировать критическое отношение к исследуемым проблемам. Эти актуальные компетенции реализуются в практике создания текстов статей, в овладении навыками композиционного и языкового воплощения научных идей. Лингвометодическую работу по обучению иностранцев созданию текста научной статьи на русском языке эффективно осуществлять при помощи сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов, анализируя как положительный опыт, так и отрицательный материал.

CREATING OF THE TEXT OF A SCIENTIFIC ARTICLE AS THE LINGUOMETODOLOGICAL GOAL FOR FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN

L.V. Ershova

The department of didactical linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language, philological faculty, MSU, Moscow, Russia
l_ershova@mail.ru

L.N. Noreiko

The department of teaching Russian for foreign students of humanitarian departments, philological faculty, Moscow State University MSU, Moscow
nor-larisa@yandex.ru

The authors characterized an article as a specific scientific genre. They analyzed the positive experience as well as the negative language material in writing texts of the mentioned type. The main principles of teaching foreign learners of Russian how to create an article are formulated on the bases of consciously-comparative and consciously-practical methods.

Keywords: article; Russian for foreigners; language teaching.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ В КУРСЕ «КУЛЬТУРА ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН: МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Ефимчик О.Е.

канд. филол. наук, доцент кафедры белорусского и русского языков, Белорусский государственный экономический университет, Минск, Беларусь
Olga-efimchik@yandex.ru

В статье рассматриваются художественные тексты, подобранные для чтения и анализа в курсе «Культура зарубежных стран: мировая литература». Изучение европейской литературы в русских переводах представляет собой новый уровень культурного диалога для иностранных (прежде всего, азиатских) учащихся, изучающих русский язык в

Республике Беларусь. Представление о европейском культурном процессе и лучших произведениях литературы поможет представителям азиатских стран лучше узнать особенности европейского менталитета, расширить кругозор, усвоить специфику жизни и в нашей стране.

Ключевые слова: иностранные студенты, европейская литература, культурный диалог, художественный текст, перевод, литературный процесс.

Как правило, занятия РКИ в Беларуси ориентированы на знакомство иностранных учащихся с русской и белорусской историей и культурой, которое предполагает чтение текстов с культурологической составляющей, а также произведений русской и белорусской литератур. Преподавание курса «Культура зарубежных стран: мировая литература» для второго курса факультета межкультурных коммуникаций БГЭУ предполагает изучение европейской и американской литератур, что обуславливает новый, расширенный уровень культурного диалога.

Поскольку основным контингентом иностранных учащихся в Беларуси являются азиатские студенты (китайцы, туркмены, азербайджанцы, арабы...), их знакомство с европейской литературой и, следовательно, с основами европейского менталитета дает возможность ознакомить их с основными этапами формирования культуры Европы, показать особенности зарождения и развития рационального европейского менталитета, ряда европейских культурных ценностей. При этом происходит и развитие собственного культурного самосознания студентов – осознания собственных культурных ценностей и правил поведения в своей культуре, а также ценностей более широкого порядка. После этого возможен анализ и сравнение своей культуры с другой культурой [см.: 1, с.251]. Это помогает культурному самосознанию иностранных студентов и делает их более восприимчивыми к культуре европейской.

Некоторую сложность представляет то, что преподавание этого курса ведется одновременно для белорусских и иностранных студентов. Иностранцы получают лекционную информацию в электронном варианте и в несколько упрощенном виде. Семинарские занятия по дисциплине проводятся отдельно от белорусских студентов.

Небольшой объем курса (36 часов) позволяет иностранным студентам лишь обзорно познакомиться с историей литературного процесса, прежде всего, Европы, а также с текстами в переводе на русский язык. Сложностью для многих является также чтение произведений в полном объеме, поэтому актуальным представляется подбор текстов для изучения именно иностранными учащимися.

Особый интерес у студентов вызывает изучение древнегреческой мифологии, которая является основой европейской литературы. Для чтения, перевода и обсуждения на семинаре иностранным учащимся предлагаются четыре мифа, связанные с островом Крит: 1) миф о том, как владыка богов Зевс воспитывался именно на этом острове; 2) миф о Европе, дочери финикийского царя; 3) миф о Дедале и Икаре; 4) миф о Минотавре, Тесее и Ариадне. Понятие эпоса раскрывается в лекции на примере поэм Гомера. С точки зрения изучения русского языка важно познакомить студентов с гречизмами, а также с происхождением некоторых общеизвестных слов, фразеологических сочетаний и географических названий, таких как *Европа*, *Икарійское море*, *Эгейское море*, *рог изобилия*, *яблоко раздора*, *ахиллесова пята*, *хроника*, *хронология*, *геометрия*, *география*, *герой*, *космос* и др.

Зарождение европейской драматургии показано на примере трагедии Софокла «Антигона». С содержанием пьесы иностранные учащиеся знакомятся в пересказе, а для чтения предлагается диалог Креонта с Антигоной, в котором показано противостояние двух главных героев и отражен ключевой для развития действия момент.

Очень важным является также изучение роли христианства в культуре Европы, которое лежит в основе развития европейской литературы. Оно обусловило

формирование многих черт именно европейского менталитета. Программа курса «Культура зарубежных стран: мировая литература» предусматривает изучение темы «Библия. Новый завет как источник христианской литературы», что позволяет иностранным студентам (как правило, представителям других религиозных конфессий) получить некоторое представление о христианстве и его роли в становлении европейской цивилизации. На занятии обсуждаются вопросы о том, что такое Библия, в чем ее особенность в сравнении с другими книгами, структура Библии, символический смысл некоторых историй Ветхого Завета, особенности христианства. Эта тема представляет особый интерес для студентов-мусульман, для которых Библия также является священной книгой, но взгляд на некоторые библейские события отличается от привычного для нас.

Изучение средневекового героического эпоса дает возможность иностранным студентам рассказать о героическом эпосе своей родной страны, что позволяет акцентировать внимание на отличиях их национальных литератур от европейской.

Эпоха Возрождения – важнейшая часть культуры Европы, давшая миру шедевры литературы. Некоторую сложность представляет обсуждение с иностранными студентами романа Мигеля Сервантеса «Дон Кихот» и трагедии Уильяма Шекспира «Гамлет». По этой причине им предлагаются для чтения и обсуждения более легкие тексты: одна из новелл «Декамерона» Джованни Боккаччо (IX новелла пятого дня), на примере которой показываются особенности этого жанра литературы. Также студенты знакомятся со стихотворной формой сонета на основе творчества Франческо Петрарки (XVII сонет из первой части «Канцоньере») и Уильяма Шекспира (XC сонет).

Классический театр XVII века ярко представлен творчеством Жана Батиста Мольера. Белорусским студентам предлагается для чтения комедия «Тартюф», а иностранным студентам – сцена разоблачения Тартюфа.

Произведения европейского романтизма и реализма, обязательные для чтения в этом курсе, иностранные студенты читают в кратких пересказах (Эрнст Теодор Гофман «Крошка Цахес по прозвищу Циннобер», Оноре де Бальзак «Евгения Гранде»).

При изучении литературы XX века иностранные учащиеся читают в полном объеме сказку «Маленький принц» А. Сент-Экзюпери. Кроме того, им предлагается выбрать для чтения и анализа любое литературное произведение XX века и рассказать о нем.

Таким образом, изучение иностранными студентами курса «Культура зарубежных стран: мировая литература» позволяет им расширить кругозор, познакомиться с некоторыми шедеврами европейской литературы, усвоить лингвокультурологические знания, которые помогут им лучше усвоить специфику жизни и в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. / Садохин А.П. М.: Альфа-М; Инфра-М, 2006. 288 с.

LITERARY TEXTS IN THE COURSE "CULTURE OF FOREIGN COUNTRIES: WORLD LITERATURE" FOR FOREIGN STUDENTS

O.Yefimchik

*Department of Belarusian and Russian languages,
Belarusian State Economic University, Minsk, Belarus
Olga-efimchik@yandex.ru*

The article deal with the literary texts chosen for reading and analysis in the course "Culture of foreign countries: world literature". The study of European literature in Russian translation is a new level of cultural dialogue for foreign (primarily Asian) students studying Russian language in

Belarus. Studying of the European cultural process and the best works of literature can help the Asian students to better understand the specific characteristics of the European mentality, to learn the specifics of life in our country.

Keywords: foreign students, European literature, cultural dialogue, literary text translation, literary process.

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЗВУЧАЩЕГО ТЕКСТА

Жидкова Ю.Б.

канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся, Институт международного образования, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия
zhidkova_juliabori@mail.ru

В статье рассматриваются трудности в восприятии звучащего текста иностранцами в процессе изучения русского языка как иностранного на довузовском этапе обучения.

Ключевые слова: звучащий текст, русский как иностранный, восприятие, аудирование.

В конце довузовского этапа обучения иностранные студенты должны понимать живую русскую речь на основе изучаемых лексических материалов. Практика показывает, что именно восприятие звучащего текста как коммуникативной единицы вызывает много проблем у иностранцев, изучающих русский язык вне языковой среды. Начальный этап считается самым ответственным, потому что обеспечивает дальнейшую эффективность обучения, играет главную роль в развитии навыков и умений аудирования. В данной статье вслед за И. А. Гончар мы будем использовать понятие обучающий аудиотекст – аутентичный текст, методически обработанный и предназначенный для обучения аудированию, который соответствует критериям валидности [Гончар 2011: 25]. Важнейшими особенностями восприятия являются: предметность, целостность, структурность, константность, апперцепция, осмысленность, избирательность, иллюзия [Общие особенности восприятия – электронный ресурс].

В результате воздействия определенных предметов и явлений окружающей действительности на наши органы чувств формируется предметность восприятия. Предметность играет важную роль в дальнейшем формировании самих перцептивных процессов. В процессе аудирования следует различать словесное и предметное понимание. Словесное понимание опирается на речевой опыт учащихся, предметное – на их жизненный опыт и знания ситуаций общения [Глухов, Шукин 1993: 31]. Считается, что лучшему восприятию и запоминанию способствует ассоциативное связывание новой информации с уже знакомыми предметами и понятиями.

Воспринимая определенный объект, мы выделяем его отдельные признаки, свойства и одновременно объединяем их в единое целое, благодаря чему у нас возникает его целостный образ. Например, данные об отдельных достопримечательностях Воронежа синтезируются в общие знания и обуславливают целостное восприятие аудиотекста о городе. Сам образ восприятия (Воронеж) зависит от особенностей его составляющих. Для осмысленного целостного восприятия учащимся важно понять связь между словами, фразами. Индивидуальные особенности голоса и речи, заданный говорящим темп, характер обращенности речи относятся к условиям, определяющим трудности восприятия речи на слух. Мимика, жесты, движения способствуют лучшему пониманию студентами звучащей речи. Так, на основе приобретенного опыта и знаний об истории Воронежа, его культурной жизни иностранный студент в процессе

восприятия звучащего текста объединяет отдельные его элементы в целостный образ, придает им определенную структуру.

Константность относится прежде всего к зрительному восприятию величины, формы, цвета при изменении расстояния, ракурса, света. Применительно к аудированию под константностью мы понимаем восприятие элементов языка и речи. При каждом изменении формы слова или структуры предложения студенты должны узнать на слух уже усвоенные элементы. В предтекстовой работе необходимо снять прогнозируемые лексические, синтаксические трудности. Таким образом, константность обеспечивается опытом в изучении русского языка, а также в процессе индивидуального развития личности, и имеет большое практическое значение.

Апперцепция – это зависимость направленности восприятия от интересов человека, опыта, убеждений, отношения к жизни. В восприятии всегда проявляются индивидуальные особенности человека. В педагогической практике преподавателю важно учитывать опыт и знания студента, направленность его интересов, наличие или отсутствие установок на восприятие, чтобы обеспечить адекватное восприятие и понимание аудиотекста. Очевидно, что, если учащийся никогда не слышал о Ю. А. Гагарине, и тема космоса отсутствует в его когнитивном багаже, текст об этом выдающемся человеке будет воспринят с большим трудом.

Восприятие человека также тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предмета. При осмысленном восприятии звучащего текста основное внимание слушающего ориентировано на содержательную сторону лишь при условии достаточной автоматизированности языковых навыков. Чем ниже уровень владения языком, тем активнее должны использоваться зрительные или вербальные опоры. Можно также попросить студентов по названию текста определить его содержание. Такое задание развивает умение составлять представление о содержании текста в целом, языковую догадку на уровне общечеловеческого когнитивного пространства.

Обобщенность восприятия – это отражение единичного случая как особого проявления общего. Степень обобщения зависит от уровня и объема имеющихся у человека знаний. Скажем, рассказ об увлечении Д. И. Менделеева шахматами и искусством, осознается иностранцами как рассказ о разностороннем человеке. Осмысленность и обобщенность хорошо выявляются при восприятии незаконченных аудиотекстов, так как они дополняются опытом и знаниями учащихся. Студентам предлагается придумать эпизоды, которые могли бы следовать за рассказом, составить свой вариант рассказа, доказать что-либо, опираясь на текст, пересказать текст, используя иллюстрации и др.

Не всю информацию аудиотекста студенты воспринимают одинаково четко и ясно. Эта особенность характеризует избирательность восприятия. Каждый студент пытается воспринять в аудиотексте главным образом то, что его интересует, что он изучает, что ему понятно. После того, как удастся выделить главное действующее лицо или лица, событие, предмет, о котором идет речь в аудиотексте, начинается анализ его действий, характеристик. Полезно давать план аудиотекста до его звучащего предъявления, что помогает студентам понять его основное содержание. Чтобы учащиеся могли самостоятельно разобраться в особенностях композиции конкретного звучащего текста, необходимо заранее ознакомить их с различными приемами композиции на примерах текстов для чтения. Большое значение имеет предварительная инструкция-установка, которая мобилизует студентов на активное аудирование (задания на выделение фрагментов, микротем).

При восприятии аудиотекста возникают иллюзии: неадекватные восприятия, неправильности. Особенно распространенными являются фактические ошибки:

искажение сюжета, временной последовательности событий, не соответствующие тексту имена, названия городов.

Наиболее эффективным средством контроля понимания принятой информации является беседа. При этом используются следующие приемы обучения: постановка вопросов, обсуждение ответов и мнений учащихся, корректировка ответов, формулирование выводов [Глухов, Шукин 1993: 36]. Кроме того, для контроля понимания можно предложить такие упражнения, как пересказ текста или передача содержания рассказа в максимально сжатой форме, выбор наиболее удачного заглавия к тексту, рассказ о главных героях, выявление отличий между прочитанным и прослушанным ранее текстом и т.д. Составление микро- и макротекстов будет демонстрировать решение конкретных коммуникативных задач. В некоторых аудиторных одним из лучших способов контроля является подробное или краткое письменное изложение прослушанного, с помощью которого студенты могут хорошо разобраться в незнакомых словах и предложениях. Некоторые преподаватели и методисты считают, что неправильно ориентироваться в заданиях по аудированию на письменные формы речи, потому что это не соответствует целям коммуникативного обучения и условиям реальной коммуникации, которая отличается активным использованием и взаимосвязанностью, но не взаимозаменяемостью письменных и устных форм общения. Но на начальном этапе необходимо сочетать аудирование с письмом. Самый хороший способ – диктант: буквенный, слоговый, словарный, интонационный, диктант связного текста. Эффективной формой контроля при обучении аудированию является тест. Принципиальное отличие тестов от других способов контроля заключается в том, что выбор ответа указывает на уровень сформированности умений и навыков в количественном и качественном выражении. Привлечение звучащих текстов способствует не только формированию языковой и речевой компетентности, но и успешной подготовке к прохождению субтеста по аудированию.

При обучении аудированию должны учитываться особенности слухового восприятия речи. Учебные материалы должны быть организованы с учетом последовательного нарастания трудностей в усложняющихся условиях аудирования, так как постепенное преодоление трудностей приводит к повышению качества восприятия информации на слух.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1993. 369 с.
2. Гончар И.А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. № 2. С. 25–31.
3. Общие особенности восприятия. URL: <http://phttp://psyznaiyka.net/11.09.15>

THE DIFFICULTY OF PERCEIVING SOUNDING TEXT

J. B. Zhidkova

*Russian as a foreign language (pre-university course) Department, Institute of
international Education, Voronezh State University,
Voronezh, Russia
zhidkova_juliabori@mail.ru*

This article describes difficulties in perceiving the sounding text by the foreigners in the process of studying Russian as a foreign language at a pre-college stage of learning.

Keywords: sounding text, Russian as a foreign language, perception, listening.

ВИРТУАЛЬНАЯ СИМУЛЯЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Жильцов В.А.

*аспирант, кафедра методики преподавания РКИ, ФГБОУ ВО
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
commando29@mail.ru*

В статье рассмотрены основные особенности организации дистанционного обучения посредством трехмерной активно-коммуникативной образовательной среды, возможности интерактивных образовательных ресурсов в преподавании лингвистических дисциплин.

Ключевые слова: дистанционное обучение, системы дистанционного образования, РКИ, технологии *opensim*, трехмерная активно-коммуникативная образовательная среда, ТАКОС, интерактивные образовательные ресурсы.

Область преподавания РКИ предъявляет специфические требования к организации дистанционного обучения в связи с многоаспектностью и чрезвычайной сложностью природы речевого общения и языковой компетенции. Для того чтобы полностью охватить всю языковую систему, необходимо организовать обучение на различных языковых уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом. Эта сложнейшая задача стоит перед любым коллективом разработчиков дистанционного курса по обучению русскому языку как иностранному. По общему мнению, компьютерные средства обучения (КСО) по иностранным языкам помогают достигнуть оптимального соотношения эвристического и алгоритмического в овладении иностранным языком, в решении проблемы индивидуализации и дифференциации обучения [Азимов 1989: 68-69]. При этом необходимо помнить, что стратегической целью обучения РКИ является формирование вторичной языковой личности, т.е. такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности) с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность и достигать определенных целей. В структуре вторичной языковой личности можно выделить три уровня: а) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться в различных ситуациях общения); б) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира); в) прагматический (возможность реализовать свои цели в процессе речевой деятельности) [Щукин 2010:117]. Обучение грамматической составляющей языка, в самом широком смысле этого слова, реализовано в полной мере на огромном количестве ресурсов, посвященных обучению РКИ. Однако нельзя не признать, что ощущается огромная нехватка реальной коммуникативной среды, либо ее электронного аналога, не смотря на существование сервисов удаленной конференцсвязи. Так для организации дистанционного обучения возможно использование комплекса других продуктов: skype, электронная почта, вебинары, профессиональные социальные сети, электронные образовательные ресурсы, виртуальные и информационно-образовательные среды [Павличева 2012: 42]. Коммуникативная среда является решающим фактором на пути развития и функционирования вторичной языковой личности, и, по сути, неотделима от самого этого явления. Более того, вступление в коммуникативный контакт с носителями иностранного языка является конечной целью обучающегося, причем в окружении специфического этнокультурного фона присущего стране их непосредственного проживания. Этот фактор мотивирует, помимо прочего, к изучению культурологических особенностей целевой иноязычной среды. По мнению профессора Богомолова А.Н., с дидактической точки зрения видеовариант ничем не отличается от традиционных вариантов проведения занятий по языку, так как участники процесса видят друг друга на

экранах мониторов компьютера [Богомолов 2008: 184]. Данное суждение представляется абсолютно верным, когда речь идет о коммуникации в рамках дистанционного образовательного процесса в виде дистанционных лекций и вебинаров. Спектр возникающих коммуникативных ситуаций в данном случае довольно ограничен. В реальной жизни коммуникативные ситуации складываются спонтанно и требуют широкого спектра коммуникативных и речевых компетенций, необходимых для адекватной реакции на происходящее. Таким образом, каждое из упомянутых технических решений реализует лишь отдельный фрагмент реальной коммуникативной среды, который хоть и дает возможность прикоснуться к живому общению с носителями языка, тем не менее, подобная коммуникация обладает известной степенью ограниченности и не дает ощущения реального взаимодействия с собеседником.

Наше исследование посвящено разработке самостоятельного модуля виртуального симулятора реальной коммуникативной среды средствами трехмерной графики и компьютерных технологий, с параллельной интеграцией в симулятор сторонних образовательных интернет – ресурсов, позволяющих создать комплексное решение для обучения РКИ. Это особая разновидность компьютерного симулятора, организованного по принципу трехмерной активно-коммуникативной образовательной среды (ТАКОС). Представляет собой клиент-серверное веб-приложение на базе открытой платформы Opensim для создания многопользовательских трехмерных миров. Понятие «Трехмерная активно-коммуникативная образовательная среда» было предложено нами для классификации коммуникативно-направленных образовательных ресурсов, созданных на базе платформы Opensim и посвященных обучению иностранным языкам. Принцип ТАКОС – это свободное общение в русскоязычной среде на фоне интегрированного образовательного материала.

ТАКОС представляет собой трехмерное виртуальное пространство, моделирующее реальную или вымышленную местность (город, аэропорт, гостиницу, аудиторию и т.д.), которая служит декорацией для организации симуляций коммуникативных ситуаций, либо же является пассивной площадкой для совместной учебной и творческой деятельности студентов и преподавателей. Каждый участник ТАКОС представлен в виде модифицируемого персонажа (*аватара*), которому можно придать абсолютно любую внешность. Пользователи могут сохранить свою анонимность, что бывает полезным для преодоления психологического барьера при вступлении в процесс общения, либо же наоборот – полностью выразить свою индивидуальность. Пользователи имеют возможность свободно перемещаться по всему виртуальному пространству, вступать в общение друг с другом, заниматься совместным творчеством, устраивать различные мероприятия, разыгрывать сценические постановки, слушать и читать лекции, изучать различные обучающие материалы (электронные тексты, аудио, видео, фото), участвовать в *киберквестах*. *Киберквест – это особый вид организации занятий в симуляторе, когда пользователь преследует достижение игровых целей, которые, тем не менее, требуют от него попутного изучения учебных материалов, правильного решения тестов, верных ответов на поставленные вопросы.* Общение осуществляется посредством графического чата или с использованием внутренней голосовой связи. Это прекрасная возможность реализовать полноценное речевое общение как форму взаимодействия двух и более людей, посредством языка и обмениваться информацией, в том числе аффективно-оценочного характера. Иными словами, в ТАКОС речевое общение становится максимально интерактивным и подразумевает совместную практическую деятельность, особенно, когда речь идет о групповой работе над проектным заданием. Широко применяется и метод виртуальной дискуссии. *Виртуальная дискуссия – это также вид учебной деятельности, развиваемый в русле личностно-ориентированного подхода, который предполагает*

организацию совместного обсуждения какой-то проблемы, выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, нахождение правильного решения спорного вопроса и др., проходящий в дистанционной форм. [Богомолов 2008: 185].

ТАКОС обладает свойствами социальной сети, со всеми присущими ей функциями, такими как: добавлением в «друзья», объединением в рабочие группы, добавлением данных профиля, приглашение перейти по ссылке и т.д.

Данная система использует технологии трехмерного интернета. Как и в обычном интернете, материал здесь организован по принципу гиперссылок, но в отличие от него, здесь гиперссылки могут быть визуализированы в виде трехмерных объектов (книги, картины, элементы мебели, статуи, баннеры и т.д.). Книга на столе может оказаться входом в хранилище учебных материалов на стороннем сайте, а через портрет на стене можно задать вопрос преподавателю, когда он отсутствует в сети.

В мировой педагогической практике технологии web 3D используются достаточно широко, однако их потенциал еще недостаточно изучен. Собственными образовательными симуляторами обладают некоторые институты Европы и Америки: Ратгерский университет (США, Нью-Джерси), Тулейнский университет (США, Луизиана), Университет Цинциннати (США, Огайо), Университет Новой Англии (Австралия), Университет искусств в Цюрихе и некоторые другие. Похожие технологии были взяты на вооружение Гарвардским, Оксфордским университетами, Институтом Сервантеса и Институтом Гете. Большинство вузов пользуются услугами проекта Second Life.

Преподаватель в ТАКОС оснащен довольно большим арсеналом специальных образовательных инструментов, которые позволяют ему демонстрировать теоретический материал и проводить практические занятия. Виртуальная доска для презентаций может быть размещена в любом удобном месте локации и служит для показа слайдов, созданных в Power point, либо обычных изображений, карт и таблиц в формате .jpg и .png. Изображения легко импортируются в симулятор. Возможность встраивания браузера в поверхность трехмерных объектов позволяет демонстрировать страницы сайта с целевым материалом и видео с Youtube. Таким образом, ТАКОС – это целый комплекс образовательных ресурсов организованных вокруг виртуального симулятора. Существует несколько инструментов для создания тестов и викторин. По клику на предмет открывается меню с вопросом и вариантами ответа на него. Виды тестовых заданий, представленных здесь: тестовые задания закрытого типа (множественный выбор, альтернативный выбор), тестовые задания открытого типа (свободное изложение). Имеется так же инструмент создания тестов типа «Покажите на картинке», когда в меню возникает задание и испытуемый должен курсором установить соответствие на предлагаемой картинке. В среде симулятора ТАКОС возможна организация учебного процесса для любых уровней владения языком, от порогового до продвинутого уровня. Все зависит от используемых методов и материала. Трехмерная визуализация помогает участникам быстро сориентироваться и приступить к выполнению заданий.

Еще одной серьезной проблемой является преодоление психологического барьера на начальном этапе вступления в иноязычную коммуникацию. С помощью занятий в симуляторе иностранный студент получает возможность общения с носителями языка, при этом он гарантирован от чувства неловкости при речевых и коммуникативных ошибках и неудачах. Весь груз ответственности берет на себя его виртуальный персонаж. Это помогает несколько дистанцировать его реальную личность от виртуальной среды, что значительно ослабляет эффект психологического неудобства и приносит элемент положительной мотивации в процесс обучения русскому языку. Во время занятий реципиент может завести реальные дружественные связи со своими сверстниками в России. И когда он решится посетить нашу страну, то она не покажется

ему чужой и неизведанной. Здесь его будут ожидать друзья и переход к реальной коммуникации с ними не составит для него особого труда.

Развитие методики преподавания РКИ в условиях виртуального симулятора коммуникативной среды проходит в русле теории *геймификации – применения игровых механик в образовательном процессе*. При этом достигаются основные цели и задачи, поставленные педагогом в рамках рабочей учебной программы. На занятиях в ТАКОС студенты имеют возможность развивать все виды основных речевых компетенций (чтение, говорение, письмо, аудирование) в условиях приближенных к реальным, с участием реальных коммуникантов, со всем разнообразием психологических и эмоциональных характеристик, присущих живому собеседнику. Участие персонажей – роботов допускается в основном в роли «инструктора» или «проводника», функция которого ограничена объяснением сути заданий, либо в качестве гида.

В Институте русского языка им. А.С. Пушкина уже функционирует проект «ТАКОС», который используется для организации языковых тренировок и методических экспериментов. Разработки программного обеспечения для организации трехмерных активно-коммуникативных образовательных сред производятся здесь параллельно диссертационному исследованию потенциала подобного рода систем в дистанционном обучении РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. М., 1989.
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
3. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: Монография. М.: МАКС Пресс. 2008. 320 с.
4. Павличева Е.Н. Социальные сети как инструмент модернизации образования// Народное образование. 2012, №1. С. 42–47
5. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2010.

VIRTUAL SIMULATION OF COMMUNICATIVE ENVIRONMENT AS AN INDEPENDENT MODULE FOR DISTANCE LEARNING SYSTEMS OF RFL

*V.A. Jiltsov
Russian as a foreign language Department,
Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia.
commando29@mail.ru*

The article describes the main features of distance learning through the three-dimensional active-communicative learning environment, the possibilities of interactive educational resources in the teaching of linguistic disciplines.

Keywords: distance learning, distance education system, RFL, Opensim technology, three-dimensional active-communicative learning environment, TAKOS, interactive learning resources.

К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ТРКИ

*Жорова А.П.
ст. преподаватель кафедры русского языка, Институт русского языка и
культуры МГУ, Москва, Россия
zhorova@bk.ru*

В статье на основе опыта тестирования анализируется место социокультурной компетенции в описании уровней владения РКИ на современном этапе. Подчеркивается необходимость стандартизации содержания данной компетенции для каждого уровня.

Ключевые слова: уровни владения РКИ, тестирование, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

Как известно, уровневая система владения русским языком как иностранным (включающая 6 уровней) определяет этапы формирования коммуникативной компетенции инофона. На современном этапе необходимые для каждого уровня знания, навыки и умения зафиксированы в таких нормативных изданиях, как Государственные образовательные Стандарты по РКИ Элементарного, Базового, Второго, Третьего, Четвёртого уровней, а также Требования по РКИ Первого уровня. Измерение сформированности коммуникативной компетенции в объёме каждого уровня обеспечивается сертификационным тестированием.

Так как коммуникативная компетенция включает в себя ряд составляющих (языковая, дискурсивная, прагматическая, социокультурная и социолингвистическая компетенции), сформированность каждой из которых существенна для успешного вербального общения, представляется, что нормативными изданиями должны быть стандартизованы требования к каждой из данных составляющих, в частности, определён объём требований к социокультурным знаниям для каждого уровня. Между тем, это не так. Обращает на себя внимание то, что *социокультурная компетенция* как самостоятельное понятие даже не упомянута ни в Требованиях к Первому уровню владения РКИ, ни в Стандартах, в том числе, Стандартах высоких уровней — Второго и Третьего уровней владения РКИ (соответствующих B2 — C1 европейской системы). Материал сгруппирован в два раздела: «Содержание речевой компетенции» и «Содержание языковой компетенции». Отметим, что, в отличие от Требования к Первому уровню, в Стандартах Второго и Третьего уровней первый раздел носит название «Содержание коммуникативно-речевой компетенции», таким образом языковая компетенция вообще противопоставляется коммуникативной компетенции, составляющей которой она в действительности является. Такая ситуация, когда необходимые социокультурные знания не описаны в нормативных документах, затрудняет как определение содержания обучения, так и организацию контроля, в том числе сертификационного тестирования. Так, при подготовке тестовых заданий составители тестов могут руководствоваться лишь собственными представлениями об объёме необходимых для каждого уровня социокультурных знаний. При этом точка зрения составителей тестов на то, какие знания являются само собой разумеющимися, может не совпадать с точкой зрения тестируемых, которые, с одной стороны, не имеют возможности заранее ознакомиться с предъявляемыми к ним требованиями в области социокультурных знаний (так как они не стандартизованы), а с другой стороны, по той же причине, считают, что отсутствие таких знаний является достаточным основанием для отказа от выполнения задания.

Специалистами описаны проблемы, возникающие при выполнении теста по говорению Третьего уровня из-за информационной неполноты нормативных документов. Было замечено, что «при выполнении задания испытуемые строят высказывания, исходя из собственных, национально-культурных представлений» [Андрюшина 2014: 14], что может входить в противоречие с «социокультурными реалиями, правилами поведения в повседневной жизни страны изучаемого языка» и препятствует успешному выполнению тестовых заданий. Рассмотрим ещё несколько случаев из опыта тестирования, демонстрирующих необходимость стандартизировать требования к сформированности социокультурной компетенции.

Безусловно, некоторое представление о требованиях к *социокультурной и социолингвистической компетенции* можно составить с учётом характеристик указанных в Стандартах интенций, которые необходимо уметь вербально реализовывать. К сожалению, все интенции охарактеризованы лишь в общих чертах.

Например, в Стандарте Второго уровня отмечено, что инофону необходимо уметь реализовывать интенции в соответствии с правилами речевого этикета, в частности: завершать беседу адекватно ситуации общения, попрощаться в соответствии с социальными ролями собеседников и т.д. [2: 7] Однако, указанные формулировки не раскрывают того, какие именно правила речевого этикета, касающиеся прощания, какие особенности речевого поведения, соответствующие различным социальным ролям собеседников, должны быть известны иностранцу, владеющему русским языком на данном уровне. Таким образом, важные компоненты социалингвистической компетенции в Стандарте лишь упомянуты, но не перечислены. Говоря о Требованиях к Первому сертификационному уровню, приходится констатировать, что в них присутствуют лишь такие общие формулировки, как «вступать в коммуникацию в соответствии с нормами речевого этикета» [4: 6], «продуцировать письменное высказывание в соответствии с коммуникативной установкой» [4: 8].

Таким образом, возникает проблема квалификации ошибок и адекватной оценки выполненных тестовых заданий. Так, если при выполнении теста по письму, тестируемый продуцирует следующее высказывание: *Дорогой ректор. Здравствуйте. (начало официального письма) Мне пишите, пожалуйста. Я жду ваши ответы. Желаем вам успехов в работе, счастья. Пусть всё у вас будет хорошо! С уважением (конец официального письма) (Китай, 1 уровень)*, очевидно, что он не учитывает социальные роли участников коммуникации, вернее, не знает, как эти роли должны учитываться по правилам русского речевого этикета, так как с точки зрения национальных традиций говорящего, его речевое поведение может быть вполне адекватным. Такие нарушения препятствует успешной коммуникации и должны квалифицироваться как коммуникативно значимые ошибки, вызванные несформированностью социокультурной и социалингвистической компетенции. Однако, так как содержание социокультурной компетенции не определено нормативными документами, возникает вероятность субъективного подхода к данному явлению со стороны тестеров.

Коммуникативно значимые ошибки, обусловленные несформированностью социокультурной и социалингвистической компетенции — нередкое явление при выполнении тестов и других уровней. Так, объектом контроля теста по письму Второго уровня, в частности, является умение «продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере (заявление, объяснительная записка, доверенность, рекомендация и т.д.)» [2: 12]. В Стандарте указано данное умение (хотя его характеристику нельзя признать исчерпывающей, так как присутствует формулировка «и т.д.»), но не описан объём социокультурных знаний, необходимых для успешной коммуникации в официально-деловой сфере, в т.ч. в форме письменного общения. Приведём пример выполнения тестового задания, в котором требуется составить официально-деловое письмо, представляющее собой приглашение на научную конференцию. Тестируемые, выполняющие это задание, зачастую обнаруживают отсутствие знаний о том, что представляет собой научная конференция в России, как она строится, как может быть организована и где может проходить. Вследствие этого возникают высказывания, правильное понимание которых реципиентом, владеющим такой информацией, становится невозможным. *Компания «Оргкомитет» хотел бы пригласить вас на конференцию «Развите фундаментальных и прикладных исследований». Конференция состоится на 16-го Февраля 2005. Происходит конференция в царском зале гостиницы Шеритон на Тверской улице. Место для конференции будет по заказу и стоит 100 рублей каждому (США, 2 уровень); Учёным «Развитие фундаментальных и прикладных исследований» От секретаря Оргкомитета Мы приглашаем вас на традиционную межвузовскую конференцию, которая пройдет в апреле 2007 г. Доклады пройдёт во первых с этой конференции деректра. Условия*

участия в работе конференции – рекомендация профессора факультета политологии. (Япония, 2 уровень). Является ли «компания «Оргкомитет» коммерческой фирмой, по странному стечению обстоятельств организующей научную конференцию; что означает «место конференции по заказу и стоит 100 рублей» - оргвзнос или плата за гостиницу; какие учёные получили название «развитие фундаментальных и прикладных исследований» и почему этим учёным требуется рекомендация профессора, причём именно политологии; какое лицо имеется в виду, когда упоминается «директор конференции» - всё это окажется недоступно для понимания носителю русского языка, если он окажется участником вербального общения с авторами приведённых высказываний. Но как оценивать такое выполнение задания при отсутствии чёткой информации о необходимом объёме социокультурных знаний в Стандарте?

Наконец, анализ ошибок тестируемых обнаруживает интересное явление, когда кажется, что нарушения в речи инофона вызваны лишь несформированностью языковой компетенции, однако в действительности их обуславливают также и лакуны в социокультурных, фоновых знаниях: *Моя квартира находится в новой арватой улице. Я буду ждать Вас около метро арватая. (Корея, Базовый уровень)*. Новый и Старый Арбат, станция метро «Арбатская», магазин «Новоарбатский» - это реалии, хорошо известные любому носителю языка. Значит, для успешной коммуникации они должны быть известны также и иностранцу. Если эти реалии включаются в объём необходимой для данного уровня владения РКИ страноведческой информации, ошибки в приведённом высказывании должны квалифицироваться как достаточно весомые с точки зрения коммуникативной значимости. Так как в настоящее время этот объём не стандартизован, возможен субъективный подход тестеров к квалификации таких ошибок как коммуникативно значимых или же, напротив, лексических коммуникативно незначимых.

Итак, отсутствие в нормативных документах описания требований к сформированности социокультурной и социолингвистической компетенции приводит к трудностям при проведении сертификационного тестирования и оценке тестовых заданий. Корректировка Государственных Стандартов по РКИ в этом направлении стала бы важным шагом в развитии системы тестирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюшина Н.П. Объекты контроля устной речи в тестах Третьего уровня общего владения общим владением русским языком как иностранным //Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, посвящённой 60-летию со дня основания первого в России подготовительного факультета для иностранных учащихся. 7 ноября 2014. Т.2. С. 11-16.
2. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. Москва – Санкт-Петербург, «Златоуст», 1999. 40 с.
3. Государственный образовательный Стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. Москва – Санкт-Петербург, «Златоуст», 1999. 44 с.
4. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. Санкт-Петербург, «Златоуст», 2011. 64 с.

TO THE QUESTION OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE WITHIN TRFL (CURRENT STATE)

Anna P. Zhorova
Russian Language Department, Institute of Russian Language and Culture MSU,
Moscow, Russia
zhorova@bk.ru

The paper analyses the place of sociocultural competence in the currently existing description of levels of language command (RFL) on the basis of testing experience. The particular stress is laid upon the need of sociocultural knowledge to be standardized.

Keywords: levels of language command (RFL), language testing, communicative competence, sociocultural competence.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ Я И МЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ И ПУБЛИЦИСТИКЕ КАК СВИДЕТЕЛЬСТВО ИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Журбина Г. П.

*канд.филол. наук, учитель ГКОУ РО лицей «Педагогический», Таганрог, РФ
zhurbinalgalina@mail.ru*

Мелькумянц Н. В.

*канд.филол. наук, учитель МАОУ гимназия «Мариинская», Таганрог, РФ
n.melk12@yandex.ru*

В употреблении личных местоимений заключён значительный лингвокультуроведческий потенциал. Используя их, говорящий способен отразить свой интеллект, духовный мир, национальное сознание и идеологию. Развитие у местоимений *я* и *мы* дополнительных значений выводит их употребление за пределы лингвистические и переносят его в лингвокультурологическую область. При анализе употребления личных местоимений в художественной речи и публицистике можно наблюдать за реализацией ими добавочных элементов смысла, что поможет обучающимся грамотно использовать их в речевой практике.

Ключевые слова: личные местоимения *я* и *мы*, диалог культур, художественный текст, публицистика, лингвокультурологический потенциал, двойственность личных местоимений, внеконтекстное значение, речевая практика.

Лингвокультурологический компонент обучения русскому языку как иностранному или в полиэтнической аудитории имеет большое значение в плане включения обучающихся в диалог культур. Приобщение же к культуре другого народа способствует полноценной коммуникации, адекватному пониманию носителей данной культуры; помогает формированию умения представлять страну в условиях межкультурного общения. «Подход к языковым явлениям в лингвокультурологическом аспекте представляет собой развитие актуального направления антропоориентированного изучения языка» [Воркачев 2001: 39].

В употреблении таких единиц языка, как личные местоимения, заключён значительный лингвокультуроведческий потенциал. Посредством употребления личных местоимений говорящий способен отразить свой интеллект, духовный мир, национальное сознание, идеологию, социальную принадлежность.

«По характеру категориального значения морфологические категории бывают двух типов: объективные (служат для передачи объективной внеязыковой информации) и субъективные (соотносят внеязыковую действительность с условиями и участниками акта речи)» [Воркачев 2001: 47]. Категория лица личных местоимений, относясь к объективным морфологическим категориям, зачастую может рассматриваться и как субъективная морфологическая категория. Некоторые типичные конструкции, включающие личные местоимения, существуют в языке вследствие принятых в обществе норм культуры и поведения, социальных, национальных, идеологических, профессиональных и других отношений. Развитие же у местоимений ряда

дополнительных значений (не зафиксированных лексикографически) выводят их употребление за пределы собственно лингвистические, а переносят его в так называемую лингвокультурологическую область.

От всех других местоимений личные местоимения 1-го и 2-го лица отличает их непосредственное отношение к речевому акту (ситуации речи). Они являются средством функциональной организации высказываний о конкретных фактах реальной действительности. Э. Бенвенист назвал данное свойство личных местоимений инструментом «для процесса, который можно назвать обращением языка в речь» [Бенвенист 2002: 288]. Личные местоимения *я* и *мы* способны называть в речевой ситуации: говорящего (*я*) и совокупность множества лиц, передаваемой от лица говорящего (*мы*). Таким образом, двойственность личных местоимений проявляется в том, что они являются коммуникативными элементами речи, но при этом системно связаны с языком, так как имеют внеконтекстное значение.

На примере анализа употребления личных местоимений в художественной речи и публицистике можно понаблюдать за реализацией ими добавочных элементов смысла.

Я лирического героя в поэзии может включать целый комплекс значений, зависящий от мировоззренческих и художественно-ориентированных ценностей автора. У И. Бродского, скажем, *я* – это говорящий в прошлом: Был же и *я* когда-то счастлив [Бродский 1988: 16]; говорящий с христианским мировоззрением: От рук, припадал *я* к которым... [Бродский 1988: 18]; лицо женского пола: *Я* вышла замуж в январе... [Бродский 1988: 25]. *Я-повествование* часто используется многими поэтами (говорящий + автор): Онегин.../родился на берегах Невы.../ Там некогда гулял и *я*... [Пушкин 1986: 216]. Иногда в одном лирическом *я* оказываются слиты воедино несколько субъектов (лирическая полисубъектность): Гул затих. *Я* вышел на подмошки./ Прислонясь к дверному косяку./ *Я* ловлю в далёком отголоске./ Что случится на моём веку [Пастернак 2000: 506]. В стихотворении С. Кирсанова *я* – это и автор, и каждый из живущих на земле до нас, и тот, кто будет жить после нас (обобщённый коллективный лирический герой): И зубохвостый ящер *мне* родня./ И ежевика-ягода/ того же поля ягода, что *я*.../ *Я* сам себе не ясен./ Но *я*,/ и язь,/ и яшень –/ мы чем-то братья.../ И яблоня лепечет: *я* твоя, –/ раскрыв ветвей объятья,/ и бывшему,/ и будущему *я* [Кирсанов 1987: 24].

Мы в художественном тексте может обозначать: а) всё человечество: ...Свет/ не для людей был сотворён. *Мы*/ сгинем... [Лермонтов 1998: 28]; б) социальную общность: *Нас*, рабочих, много... [Горький 1985: 54]; в) идеологическую общность: *Мы*, то есть все жители Единого государства... [Замятин 1996: 12]; г) совместно-ограничительное *мы* (автор + читатель): Хотя *мы* знаем, что Евгений/ Издавна чтение разлюбил... [Пушкин 1986: 281]. *Мы-повествование* сходно с *я-повествованием* (говорящий + автор): *Мы* любили слушать иногда/ Страстей... язык мятежный [Пушкин 1986: 274].

Я в публицистике используется редко или почти не используется, публицист пытается выразить мнение большинства, к которому примыкает и сам. *Мы* в публицистике: 1. Совместно-ограничительное *мы* (автор + читатель): *Мы*-то и не догадываемся с вами, что для того, чтобы быть чище, надо позакрывать бани и вообще по Москве отключить всю горячую воду... [Аргументы и факты¹ 2009, №29: 21]. 2. Обобщённо-ограничительное *мы*: а) совокупность представителей одной социальной группы, к которой принадлежит и автор: *Мы*, пенсионеры, всё равно будем бороться за нашу льготу! [АиФ 2013, №35: 11]; б) профессиональная общность: *Мы*, журналисты, гадали: что же происходит там, за закрытой дверью? [АиФ 2009, №13: 5]; в) политическая общность: Сегодня *мы* (представители партии «Единая Россия») ...ставим задачу наведения порядка в органах власти [АиФ 2009, №20: 2]; г) национальная общность: *Мы* (американцы) рассматриваем Россию как великую державу [АиФ 2009, №20: 5]. *Мы* может указывать также на: а) половую принадлежность: Каждой из *нас*

(женщин) хочется, чтобы этот день (День свадьбы) запомнился... [АиФ 2014, №36: 17]; б) возраст: *Мы* докажем, что именно *нами*, молодыми, строится экономика будущего [АиФ 2011, №17: 11]; в) жителей одной местности: *Мы*, жители переулка Скального, заменили на своих подворьях водопроводные трубы [из телепередачи]; г) жителей страны: «Мир и *мы*» – название одной из полос газеты «Московские новости»; д) жителей планеты: Человек, который изобрёл стиральную машину или холодильник, сделал больше для *нас*, чем все философы мира [АиФ 2009, №19: 20]. Как синоним к местоимению *я*, так называемое авторское *мы*, используется с 19 века в научной и публицистической речи с целью передачи уважения к читателю и обозначает буквально *я и все те, кто до меня думал так же и писал об этом*. *Мы* может иметь значение единичности при обозначении: а) социальной организации: *Мы* (Министерство здравоохранения) рассчитываем, что обновлённая система обязательного медицинского страхования начнёт работать с 2011 года [АиФ 2009, №44: 2]; б) отдельной местности: *Мы* стали одним из первых регионов в России, где появился закон о противодействии коррупции [из телепередачи].

Наблюдения над употреблением личных местоимений в художественном и тексте и публицистике помогут грамотно использовать их обучающимся в речевой практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргументы и факты. Газ. 2009 – 2014.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: УРСС, 2002.
3. Бродский И. Избранное. М., 1988.
4. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт, становление антропоцентрической парадигмы в языкознании/ Филологические науки, 2001. № 1.
5. Горицкая О. С. «Я бывают разные»: значения местоименных и глагольных форм 1-го лица единственного числа в русской речи/ О. С. Горицкая. Взаимодействие и взаимопроникновение языков и культур: состояние и перспективы. Минск, 2008.
6. Горький М. Избранное. М., 1985.
7. Замятин Е. И. Мы. М., 1986.
8. Кирсанов С. Стихотворения. М., 1987.
9. Лермонтов М. Ю. Избранное. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1988.
10. Пастернак Б. Л. Доктор Живаго. М., 2000.
11. Пушкин А. С. Сочинения в 3 т. Т. 2. М., 1986.

THE FUNCTIONING OF PERSONAL PRONOUNS *I* AND *WE* IN THE LITERARY TEXTS AND PUBLICISM AS AN EVIDENCE OF THEIR LINGUOCULTURAL POTENTIAL

G. P. Zhurbina

zhurbinalina@mail.ru

teacher of GKOU RO lyceum «Pedagogical», Taganrog, Russia

N. V. Melkumyants

n.melk12@yandex.ru

teacher of MAOU gymnasium «Mariinskaya», Taganrog,

The usage of personal pronouns concludes very important linguo-cultural potential. By using them the speaker is able to show intellect, spiritual world, national conscience and ideology. The development of the additional meanings of the pronouns *I* and *we* brings their usage beyond linguistics area to the linguo-cultural field. Analyzing the usage of personal pronouns in the literary text and publicism, the implementation of additional meaning elements is realized, this knowledge will help students to use them properly in speech practice.

Keywords: personal pronouns *I* and *we*, dialogues of cultures, literary text, publicism, linguo-cultural potential, dualism of personal pronouns, meanings out of the context, speech practice.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ БЕЛОРУССКОГО ПОЭТА АРТУРА МЕХТИЕВА И ПОСЛЕЛОГОВ В ТВОРЧЕСТВЕ ЛЕЗГИНСКИХ ПОЭТОВ

Зайналова Л.А.

научный сотрудник сектора русского языка и литературы, ДНИИП, преподаватель центра международной и довузовской подготовки, ДГУ, Махачкала, Россия
lar99955@yandex.ru

В статье представлены некоторые особенности сочетания предлогов и падежей в русском языке и их соответствий (послелогов и падежных окончаний) в лезгинском языке на материале поэтических произведений.

Ключевые слова. Сопоставительный анализ, предложно-падежные окончания, глагольное словосочетание, послелоги, падежные формы.

Предлоги – это служебные слова, выражающие различные отношения имен существительных к прилагательным, местоимениям, наречиям: *лес на окраине, рассказывать о подвигах, направо от дороги, удобные для ношения.*

Предлоги по значению не самостоятельны, служат для связи слов и отдельно от самостоятельных частей речи в языке не употребляются.

Послелоги управляют подчинительным словом глагольного словосочетания, требуя постановки зависимого слова в определенном падеже.

В разных языках наблюдаются неодинаковые возможности сочетания предлогов и падежей. К примеру, в русском языке косвенные падежи употребляются как с предлогами, так и без них, а в лезгинском языке предлоги отсутствуют, их функции выполняют падежные формы.

Каждый предлог употребляется с определенным косвенным падежом (или падежами). Именительный падеж в русском языке предлогов не имеет, а предложный падеж употребляется только с предлогами.

Многие предлоги употребляются с одним падежом: *без (безо), до, для, из, (изо), из-за, из-под, к (ко), над (надо), от, перед, пред (предо), при, у, через;* некоторые – *за, в (во), о (об, обо), под, подо* - с двумя, а *по* и *с (со)* – с тремя.

Например, основными значениями предлога *у* являются: положение близости от чего-либо; отношение принадлежности при указании источника происхождения, приобретения чего-нибудь.

Предлоги могут быть использованы и в разных значениях.

Рассмотрим это на примерах синтаксических конструкций из поэтических произведений белорусского поэта А.А.Мехтиева.

К примеру, **предлог у** в синтаксической конструкции «Снова праздник у ворот – И уже не Новый год!» выражает значение близости; в конструкции «Но у меня лишь пара рук – Не переделаю всех дел» – значение принадлежности, наличия.

Предлог в в синтаксических конструкциях «И видеть близкое и дали,

И чувствовать, как в двадцать лет...», «Возьми свою флейту и перед нами

Сыграй, старик, в последний раз!», выражает *временное значение*, в «Из-за угла как призрак-убийца, В поисках жертвы, вышла толпа» – целевое значение, а в конструкции «Ушёл он в никуда из ниоткуда... И в Городе окончилась война!» – пространственное значение.

Предлог без в синтаксических конструкциях «Был день без смеха и ночь без снов, И души людские в грехах умирали», «Одних – стираешь словно мел с доски, Других — с трудом из сердца вырываешь. И без одних ты счастливо живешь, А без других никак не выживаешь» передает значение лишения чего-либо.

В дагестанских языках значения русских предлогов передаются с помощью послелогов и падежных окончаний (послелогои же отсутствуют в русском языке). Послелогои лезгинского языка – это «грамматикализовавшиеся падежные формы имен, временные и другие формы глаголов». Одни и те же послелогои могут выражать разные отношения, в то же время одно и то же значение может передаваться разными послелогоами.

Предлогу *у* в лезгинском языке соответствуют послелогои *кьилив*, *патав*, которые имеют направительные отношения между глаголом движения и именем существительным (или же местоимением), а также послелог *кьвалав*, который имеет значение «рядом с», «сбоку». Рассмотрим это на примерах из поэтических текстов лезгинских поэтов:

Шумуд-набуд, лал-башиди-агъзурар
ГалчІжизва *адан патав* кьумарай... (Арбен Кардаш).
Перевод: Сколько инвалидов, немых, глухих – тысячи
Тянишь сам к ним по пескам...
Квед лагвай майдиз *станцияд кьвалал*,
Кьурмишна межлис мехмердин тІулал... (Шах-Эмир Мурадов).
Второго мая возле станции
Организовал торжество на бархатной поляне...

Таким образом, значения русского предлога *у* и соответствующих ему по значению лезгинских послелогов имеют различные оттенки.

В русском языке конструкции с предлогом *у* обозначают положение близости от чего-либо, кого-либо, отношение принадлежности и т.д., в лезгинском языке соответствующие послелогои означают направительное отношение между глаголом движения и именами существительными или же местоимениями и выражаются различными формами местных падежей: *адан патав*, *станцияд кьвалал*.

Предлог *в* в русском языке обозначает: место, время, срок выполнения, душевное состояние, возрастной период.

В лезгинском языке нет послелогоа, заменяющего русский предлог *в*, но смысловое значение предлога *в* передают падежные формы слов *цава* (*в небе*), *дагълара* (*в горах*), сочетание *ивид кьеневай* (*в крови*).

Зарафат я аз и чилин кваллахар,
Цава кІанда инсандихъ бес агалкьунар... (место) (Т.Хрюгский).
Перевод: Мне земные дела кажутся шуточными,
В небе же нужны успехи (достижения) человеку...
Дагъустандин *дагълара* хъана битмиш,
Элдин чешне, ишигъ гудай гуьзгуй тир... (Т.Хрюгский).
Перевод: *В горах* Дагестана поспел,
Был народу образцом, светлым зеркалом...
Зи дердинин ван кьведай кас авачир,
Гьар са инсан ана *ивид кьеневай*... (Б.Селимов).
Перевод: Не было человека, который бы слышал голос моего горя,
Каждый человек там был в крови...

Итак, предлог *в* в русском языке означает место, время и т.д., в лезгинском языке нет первообразного предлога *в*, а его значение передается с помощью послелогоа *кьеневай* и формы слова *ивид* в местном падеже.

Значением предлога *без* является отсутствие чего-либо, кого-либо.

Предлогу *без* в лезгинском языке соответствует послелог *галачиз*, например:
Тадиз зи рикІ гьафил жедал,
Инсанар, куьн *галачиз*... (Кичибег Мусаев).

Мгновенно мое сердце становилось печальным,
Люди, без вас...

В русском языке предлог *без* носит в себе значение отсутствия чего-либо, кого-либо.

Итак, при изучении предложно-падежных конструкций необходимо учитывать возможность выражения одного значения различными средствами в разных языках.

Сопоставительный анализ русских предлогов и соотносительных послелогов лезгинского языка показал, что их смысловой объем, выражаемые ими отношения в некоторых случаях различны, а в некоторых – идентичны.

Передача значения русских предложно-падежных конструкций в лезгинском языке затрудняется еще большим количеством местных падежей в нем, входящих в разные серии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайналова Л.А. Учет специфики родного языка в процессе обучения русскому языку в национальной школе // Русский язык в школе. -2014. №1. С.7-10.
2. Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции. // Начальная школа. - 2013. № 7(1-112). С.89-93.
3. Сивриди Г.Н. Методика русского языка в дагестанской национальной школе. Под ред. Д.п.н. проф. Магомедова Г.И. – Махачкала: Издательство НИИ педагогики, 2004, 616 с.

THE PECULIARITIES OF USING THE PREPOSITIONS IN THE POETICAL WORKS OF BELARUSIAN POET ARTHUR MEHDIYEV AND POSTPOSITIONS IN THE WORKS OF LEZGIN POETS

L.A. Zaynalova

Sector of the Russian language and literature, Taho-Godi DNRIP; Center for International and prevocational training, DSU, Makhachkala, Russia
lar99955@yandex.ru

The article presents some particular combinations of prepositions and cases in the Russian language and correspondences (postpositions and case endings) in the Lezgin language on the material of poetry.

Keywords: Comparative analysis, prepositional case endings, verb phrase, postpositions, case forms.

АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА: СПЕЦИФИКА ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В СТИХОТВОРЕНИЯХ К. ВАНШЕНКИНА

Зезекало И.В.

Преподаватель кафедры русского языка как иностранного для гуманитарных факультетов филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
zezekalo@mail.ru

Автор анализирует смысловые и функциональные особенности пассивных конструкций в стихотворениях Константина Ваншенкина. Отмечены пассивные предикаты результативного, стативного, перфективного и метафорического значений.

Ключевые слова: пассивная конструкция, субъект, предикат, результатив, статив, поэтический текст

В работе анализируются случаи использования пассивных конструкций в стихотворениях К. Ваншенкина. Целью является определение смысловых и функциональных особенностей этих конструкций (далее ПК).

Под влиянием контекста в предикате (кратком страдательном причастии) на первый план могут выступать глагольные или адъективные компоненты значения, и мы будем соответственно говорить о результате или стative. См.: «Посреди необъятного поля, Где с утра васильковая тишь, Ты, с кем вместе учились мы в школе, Ты, мой друг и товарищ, лежишь. Ты лежишь средь зелёного дола, Над тобою раскинулся вяз. ...В сорок первом *окончена школа*. Кем бы стал ты, ровесник, сейчас? (“Есть у памяти свойство такое”)); «Кругом равнина... Влево, вправо Ни кустика, ни деревца, Лишь неба синяя трава И лишь *дорога* без конца, Что сплошь *воронками изрыта*... (“Отступление”)).

Стремление к образности, метафоричности – отличительная черта поэтического текста. Метафоричность рассматриваемых примеров заключена в лексико-семантическом диссонансе между главными членами предложения: «Ночной *покой* мгновенно *взломан* [...] (“Зимняя ночь”)). Поэт активно пользуется поэтическими клише: «Я знаю *степь*, что *мглою объята* [...] (“Одна ночь”)); «Побледнела от давней обиды: – Я мечтала быть верной женой, Но мои *женихи перебиты*, Рано *отняты* страшной *войной* (“Здравствуй, женщина! Кто ты и что ты?”); «Природе чужда суета. И в дождь, и при ясной погоде *Серьезность* кругом *разлита* (“На Псковщине, под Ленинградом”). Поэту чужды средства внешней изобразительности: он не пользуется звуковыми ассоциациями, повторами и т.п., указанными в [Магомедова 2004: 34–35], только рифмой как средством метрической организации текста. И если К.Ваншенкин использует метафору, то старается придать ей реалистичный характер, см.: «Я очнулся рано поутру, На шинели, а первых числах мая [...] Мне казалось, я лежу в шатре, В ярмарочном старом балагане [...] *Небо* в виде цельного куска Голубого выцветшего тона *Было* все *натянута* до стона И лишь с краю морщило слегка (“Я очнулся рано поутру”).

Содержанием стихотворений являются размышления/ рассуждения, поводом или толчком для которых стали впечатления от окружающего или воспоминания. Примером может служить стихотворение «Старшина». Автор повествует об армейских буднях, глядя на персонажа со стороны, потом «изнутри», воспроизводя отдельные его переживания. В первом четверостишии рассказывается событие («Из далёкого Клина Получил старшина Телеграмму, что сына Подарила жена»). Между первым и вторым четверостишиями происходит, как в кино, «перебивка плана»: только что старшина получил телеграмму – и вот он уже в другом месте, перед строем выкликает солдат по списку и назначает наряд. Далее – уже слышен отбой, играют горнисты, гаснет свет, герой задремал, в его сознании мелькают воспоминания, заботы («надо будет проверить наряд») – и стихотворение заканчивается («тихо встала луна»). Строгость, сухость изложения соответствуют деловитости и упорядоченности армейской жизни.

Нам интересно второе четверостишие, которое начинается с ПК: «На поверку *построен* Весь *личный состав*. Старшина перед строем соблюдает устав». Из логико-композиционных свойств пассивной конструкции здесь задействованы два наиболее характерных: ПК служит средством логической связи с предшествующим четверостишием. Ракурс от первого ко второму четверостишию изменился (получение телеграммы – назначение наряда), но речь идёт об одном и том же «предмете речи» – о старшине. Данная функция характерна для ПК прежде всего в прозаических текстах, см. [Зезекало 2008: 226 - 227]. Вторая же особенность исследуемой ПК состоит в том, что ПК отделяет – в рамках смыслового уровня – уставные, служебные действия от неуставных. Так ПК охватывает композиционный и смысловой уровни.

Поддерживая дискретный характер изложения эпизодов, ПК может не только начинать это изложение, как мы увидели выше, но и завершать его, как это сделано в стихотворении «Винтовка»: в третьем четверостишии образ солдата подменяется образом винтовки, которая становится олицетворением этого солдата, как бы продолжением его жизни: «И винтовка, тоже как живая, Вдруг остановилась на бегу И упала, ветви задевая, Притворившись мёртвой на снегу... *Похоронен парень у Дуная, До него дорога далека, Но стоит винтовка боевая В пирамиде нашего полка*». Авторское отточие после описания эпизода показывает пропуск в изложении последовавших за этим эпизодом событий. События эти происходят уже не с солдатом, а с другими людьми. ПК же выполняет структурирующую функцию, отделяет информативно-повествовательный регистр от информативно-описательного (термины Г.А. Золотовой из [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998: 30–31]).

Нарушение логической связности стихотворного текста стало своеобразным авторским приёмом К. Ваншенкина. Согласно [Скулачева 2004: 171], стихотворный текст вообще воспринимается по-другому, чем проза: по ключевым словам, между которыми читатель сам домысливает все необходимые связи – ассоциативные и логические.

Точно так же ПК завершает один логический отрезок и отделяет его от другого в стихотворении «Готовится рота в наряд». Автор последовательно рисует наиболее запоминающимися штрихами сначала сборы в казарме под «всеобъемлющим оком» старшины, потом развод под дождём, который «не желает стихать», сам наряд, ужин. Опять наблюдаем в конце эпизодов излюбленные отточия. Пафосом восьмого четверостишия, которое завершает эпизод под дождём, станет заботливое отношение солдата к своему оружию. Реалистические подробности: «*дождь не желает стихать*», «*проклятая погода*», «*тихонько вода дождевая течёт по каналу ствола*», – заканчиваются словами: «И, чтоб не запачкать солдату Винтовки, что так дорога, *Поставлен затыльник приклада На чёрный носок сапога...*». Пассивная конструкция здесь как знак окончания рассказа о дневной службе. Далее речь будет идти о вечернем отдыхе и других людях: «А дома дневальные наши Задвинули стол в уголок. На ужин *получена каша*, Один на двоих котелок. За тонкою стенкою, рядом, Соседняя рота живёт. Готовится рота к наряду, солдатскую песню поёт [...]».

Фактографичность поэтического языка Ваншенкина в стихотворении «Первогодкам» обусловила появление в репродуктивном регистре цитаты, в которой предикат ПК имеет перфективное значение: «Полк деревья валил [...] И товарищ, пилотку на лоб нахлобучив, Говорил, под сосной отдыхая в тени: – *Ты москвич-то москвич, а пилить не обучен. Ты не дёргай пилу, осторожней тяни... Я тянул осторожней*». Читатель по хронотопу объективного времени переносится в прошлое и становится непосредственным наблюдателем события. Приёмом прямого цитирования в стихе автор вызывает у читателя чувство сопричастности. Персональный жизненный опыт поэта, в соответствии с особенностью стиха, особенно лирического, как это утверждается в работе [Скулачева 2004б: 178], гораздо легче, чем в прозе, воспринимается как относящийся к человеку вообще. Лирика побуждает зеркально повторять за автором свои подходящие по смыслу переживания. Вот еще пример перфектива в диалогическом контексте: «Меня будила за полночь жена: – Те-с, не кричи... Забудь свои печали... «Войну оставьте. *Отображена!*» – Нас днем небрежно критики стращали (“После войны”»).

ПК может появиться не только в событийной части, но и в части рассуждений. Например, в стихотворении «Военный добрый городок»: «[...] Неторопливо подхожу, Забыв о прочем на минуту, К тому большому стеллажу, Где разбирают парашюты. Здесь начинались неспроста Дороги наши боевые. Ведь *что такое высота*, Здесь нами

понято впервые. Желая быть самим собой, Пришёл солдат [...]». Познание самих себя, своей «высоты» - пафос стихотворения. И этот пафос заключён в форму ПК, так как её предикат призван выражать итог долгих лет службы, вывод из размышлений автора после обхода военного городка.

Стремление К. Ваншенкина в стихах об армии к точности, краткости и чёткости формулировок отнюдь не противоречит лирической природе стиха. Согласно [Ковтунова 1986: 151], лирическое стихотворение отражает особое, предельно напряжённое состояние лирического героя. В силу своей природы это состояние не может быть длительным. Лаконизм лирического стихотворения сочетается с расширяемым изнутри значительным многосторонним содержанием.

Согласно [Скулачева 2004а: 173–175], в стихе каждое новое слово скорее добавляет возможные толкования, образуя все новые ассоциативные связи с другими словами, особенно попадая в сильные позиции начала, конца строки или рифмы. То есть в стихотворных текстах заложена возможность разных толкований. Так, в стихотворении «Ночное» причастие попадает в сильную ритмическую и одновременно синтаксическую позицию конца строфы. Оборот выделен в отдельную строку. Эта особенность усиливает потенциальную предикативность оборота, который начинает восприниматься как полноценная предикативная единица. Субъект этой единицы является предизируемой частью для двух синтаксических конструкций. Таким образом, они становятся параллельными синтаксическими конструкциями с общим субъектом: «Тянутся туманы от воды. Но, *горнем* собственным *согреты*, Все глядят на дробный свет звезды Будущие тонкие *поэты*». Рифмо-ритмическое строение текста, думается, в данном случае сильно влияет на двойственное понимание стиха.

Итак, пассивные предикаты в поэтических текстах К. Ваншенкина имеют результативные, стивные, перфективные, метафорические значения, отличаясь смысловым разнообразием и компенсируя нарочитую сдержанность автора в использовании тропов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зезекало И.В. О пассиве // *Rusistika. Korean association of resists*, vol.28, 2008. P.191–238.
2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1998. 528с.
3. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис / Отв.ред. член-корр. АН СССР Н.Ю. Шведова. М., «Наука», 1986.
4. Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения: Учебное пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192с.
5. Скулачева Т.В. Стих и проза: семантические различия // *Славянский стих. VII: Лингвистика и структура стиха* / Под ред. М.Л. Гаспарова, Т.В. Скулачевой. М.: Языки славянской культуры, 2004, С.167–178. (*Studia poetica*). 488с.
6. Скулачева Т.В. Лингвистика стиха: семантика // *Русская литература XX–XXI веков: проблемы теории и методологии изучения: Материалы Международной научной конференции: 10–11 ноября 2004г.* / Ред.-сост. С.И. Кормилов М.: Изд-во Моск.ун-та, 2004. С. 177–178.

ANALYSIS OF THE POETIC TEXT: SPECIFIC FEATURES OF PASSIVE CONSTRUCTIONS IN THE POETRY OF K. VANSHENKIN

I.V.Zezekalo

Lomonosov MSU, Philological Faculty, Department of Russian Language for Foreign Students of the Humanitarian Faculties, Moscow, Russia
zezekalo@mail.ru

The author analyses semantic and functional features of passive constructions in the poetry of K. Vanshenkin. There were found the passive predicates with the resultive, stative, perfective and metaphorical meanings.

Keywords: Passive Construction, Subject, Predicate, Resultative, Stative, Poetic Text

ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Зубкова И.А.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского как иностранного, Ростовский государственный строительный университет, Ростов-на-Дону, Россия
malenkii78@mail.ru*

Статья посвящена вопросам сочетаемости *свободно присоединяемых синтаксем*, распространяющих/осложняющих простое глагольное предложение и находящихся в подчинительной связи с предикатно-актантным ядром в целом, и *присловных* словоформ, их роли в формировании смыслов высказывания. Оформление обстоятельственных конструкций не зависит от влияния отдельной словоформы, входящей в предложение, а высказывания, распространённые детерминантами целесообразно выделить в самостоятельный подразряд осложнённых предложений – детерминантных предложений-высказываний.

Ключевые слова: детерминант, обстоятельственный распространитель, предикат, актантно-предикатное ядро, семантико-синтаксическая структура.

Проблемы, ставшие предметом специального рассмотрения в настоящей работе, по-видимому, и в последующие годы будут оставаться в центре внимания лингвистов в области обучения русскому языку и культуре речи. Как показывает исследовательский материал, *детерминант* выступает в роли присоставного (приосновного) распространителя высказывания в целом, не может быть зависимым компонентом словосочетания, поскольку его оформленность и употребление в предложении обусловлены общими задачами высказывания. Определяя структурно-смысловую основу высказывания в целом, детерминанты находятся с нею в определённых семантико-синтаксических связях и выполняют при этой основе роль *общего, конструктивно не обязательного распространителя*. Рассмотрим примеры: *Тина насмешиво присела и показала зеркалу язык* (А. Куприн. Тапер); *Старуха проворно, по-обезьяны, спрятала монету за щёку* (А. Куприн. Олеся); *Она улыбнулась с оттенком незлой насмешки, встала из-за прялки и подошла к старухе* (А. Куприн. Белый пудель); *Мальчик уже спал, разметав в стороны руки и широко раскрыв рот* (А. Куприн. Белый пудель).

Выделенные обстоятельственные конструкции системно не связаны с предикатом и распространяют предложение в целом, отличаются синтаксической свободой, то есть их можно «опустить», изъять из предложения, причём смысл высказывания при этом существенно не изменится. Сравним: *Тина присела и показала зеркалу язык; Старуха спрятала монету за щёку; Она улыбнулась, встала из-за прялки и подошла к старухе; Мальчик уже спал*. Как показывают трансформируемые высказывания, изъятие детерминирующих обстоятельств качественной характеристики ситуации не привело к семантической недостаточности или изменению смысла высказывания, хотя и сделало предложение менее конкретным. Следовательно, анализируемые конструкции автономны, самостоятельны по отношению к глаголу и выполняют роль распространителя не отдельного слова, а предикативной основы высказывания в целом. Следовательно, у нас нет оснований для квалификации данного

соположения словоформ как синтаксического оборота, аналога словосочетания. Оперируя понятиями «свободное присоединение» и «детерминирующее обстоятельство», мы исходим из того, что они позволяют более точно передать смысл *подчинительной связи* (термин введён В.П. Малащенко), возникающей между исследуемыми словоформами и предикатно-актантным ядром высказывания в целом.

Обстоятельственные распространители с качественно-характеризующим значением следует отличать от словоформ, функционирующих в предложении в роли зависимых компонентов словосочетания. В качестве стержневых слов употребляются преимущественно предикаты пребывания, движения, размещения, приобретения, физического воздействия: *Старуха сидела с ногами на постели и ... что-то невнятно бормотала* (А. Куприн. Олеся); *Мы молча стояли друг против друга, держась за руки, прямо, глубоко и радостно смотря друг другу в глаза* (А. Куприн. Олеся); *Двенадцатилетняя Тиночка Руднева влетела, как разрывная бомба, в комнату...* (А. Куприн. Тапер).

Отметим, что пространственные распространители «*на постели*», «*друг против друга*», «*в комнату*» относятся не к ядру высказывания в целом, а к предикатам пребывания «*сидела*», «*стояли*», движения «*влетела*», то есть являются необходимыми для реализации значений глаголов компонентами словосочетаний. Трансформируем предложения: *Старуха сидела (где?)... ; Мы стояли (где?)... ; Двенадцатилетняя Тиночка Руднева влетела (куда?)...* Личные формы глаголов «*сидеть*», «*стоять*», «*влететь*» образуют с локальными синтаксемами единство, характеризующееся структурно-семантической и ритмико-интонационной цельностью и выделимостью. Трансформация их изъятия влияет на семантику предикатов: они становятся семантически незавершёнными. Обстоятельственные же конструкции качественной характеристики «*с ногами*», «*невнятно*», «*молча*», «*как разрывная бомба*» функционируют как общий распространитель предложения в целом, не входят в глагольное словосочетание, так как предикаты для реализации своих лексико-грамматических значений не нуждаются в таком распространителе. Следовательно, мы имеем дело со свободно-присоединяемыми обстоятельственными словоформами, то есть *детерминантами*.

Одним из специфических свойств самостоятельных распространителей является их группировка с замыслом говорящего, что подчёркивает смысловую значимость высказывания. В составе групп обстоятельственные предложные конструкции комбинируются друг с другом, наречиями, деепричастиями. Например: *Сзади/, в нескольких шагах от аптекарши/, /прикорнув к стене/, /сладко/ похрапывает сам Черномордик* (А.П. Чехов. Аптекарь). В данном мини-тексте выделяется блок – «ряд локальных детерминантов + ряд каузальных детерминантов + основа в целом».

/В самом дешёвом номерке меблированных комнат «Лиссабон» / из угла в угол / ходил студент-медик 3-го курса, Степан Клочков, и усердно зубрил свою медицину (А. Чехов. Анюта). Здесь мы наблюдаем группу – «ряд локальных детерминантов + остальная часть высказывания в целом». Комбинация приосновных распространителей является средством реализации интенции говорящего, выделяющего наиболее значимые в смысловом отношении ряды обстоятельственных и/или актантных синтаксем.

Отметим ещё один важный момент: коммуникативно-прагматическая специфика использования обстоятельственных детерминантов в высказывании/тексте состоит в стремлении автора максимально ярко выразить своё отношение не только к событию, но и к адресату. Самостоятельные распространители относятся к прагматически значимым категориям, служат для описания действий, характеристик героев, участвуют в раскрытии общего содержания высказывания, вносят дополнительные оттенки, значения, создают дополнительный источник текстовой

экспрессивности, благодаря чему высказывание становится более информативно насыщенным. В структуре высказывания/текста детерминант может входить в тему и рему в комплексе и самостоятельно, а тема, и рема могут соотноситься с предикатно-актантной единицей в целом. Так, отдельно взятое высказывание *Я путешествовал без всякой цели, без плана...* (И.С. Тургенев. Ася) воспринимается как решающее разные коммуникативные задачи. А именно информирует нас о том, *как он путешествовал?* или о том, *почему он путешествовал без всякой цели, без плана?* или *почему вообще он путешествовал? кто такой он?* и т.д. Чтобы получить ответы на интересующие вопросы, необходимо обратиться к контексту: *Мне было тогда лет двадцать пять, - начал Н.Н., дела давно минувших дней, как видите. Я только что вырвался на волю и уехал за границу, не для того, чтобы "окончить мое воспитание"... а просто мне захотелось посмотреть на мир божий. ... Я путешествовал // без всякой цели, без плана; останавливался везде, где мне нравилось, и отправлялся тотчас далее, как только чувствовал желание видеть новые лица - именно лица (И.С. Тургенев. Ася).*

В данном контексте акцент сделан на информации, которую содержит в обстоятельственный ряд детерминантов качественной характеристики ситуации (*без всякой цели, без плана*), что делает высказывание стилистически окрашенным, насыщенным, определяет его смысловое членение. Детерминантный ряд находится в абсолютном конце высказывания, что предопределяет его рематичность. Это не свойственное положение для свободно присоединяемых синтаксем, оно обусловлено конкретной речевой ситуацией: адресант намеренно помещает детерминант в позицию актуализации (может быть, подсознательно подчёркивая его свойство самостоятельного распространителя высказывания в целом). Предикативная основа (*он путешествовал*) занимает начало высказывания, при этом обозначая данное, а её характеристика формирует рему – новое. Из контекста читатель узнаёт, *кто путешествовал?* (Н.Н) и *почему он путешествовал без цели?* (просто ему захотелось посмотреть на мир божий). Итак, коммуникативно-прагматический вариант представления интенций адресанта – очевидный факт учёта коммуникативной роли детерминантов в высказывании/тексте.

Обобщив всё, можно сделать вывод: обстоятельственные конструкции могут присоединяться в качестве второстепенного члена к структурно-смысловой основе глагольного предложения, они не вступают в системную связь с предикатом, хотя довольно часто оказываются в контактной позиции по отношению к нему. Что касается общей характеристики предложений, распространённых детерминантами, то их целесообразно выделить в самостоятельный подразряд осложнённых предложений – *детерминантных предложений-высказываний*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акентьева О.В., Малащенко В.П. О формальной структуре предложений с детерминирующими членами // Гуманитарные и социально-экономические науки. Ростов н/Д: СКНЦ ВШ, 2006. № 3.
2. Алексанова С.А. Предложно-падежные обстоятельственные детерминанты в структуре осложнённого предложения // Мир науки, культуры, образования, 2008. № 4. С. 70-73.
3. Зубкова И.А. Предложные конструкции как средство выражения обстоятельственных детерминантов с качественно-характеризующим значением // Современные проблемы науки и образования, 2012. № 6. Электронный ресурс: www.science-education.ru
4. Малащенко В.П.: Детерминация и осложнение предложения: поиски и решение проблем // Известия Ростовского государственного педагогического университета. Выпуск 2. Филология. Ростов н/Д: изд-во РГПУ, 2000. С. 33-39.

ADVERBIAL DETERMINANTS IN MODERN SYNTACTIC SCIENCE

I.A. Zubkova

Russian as foreign language Department,

The article is devoted to the issues of co-occurrence range of freely-connected syntaxemes broadening/complicating simple verbal sentence and being subordinating to predicative-actantial nexus in general and attached-to-word word-forms, and also their role in formulating the meaning of saying. Formalization of circumstantial structures does not depend on the influence of individual word-form, which is a part of a sentence, as for statements broadened by determinants it is reasonable to separate them into an independent sub-category of complicated sentences-statements.

Keywords: determinant, circumstantial broadener, predicate, predicative-actantial nexus, semantics and syntactic structure.

ФУНКЦИИ КОМПЬЮТЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Зубов А.В.

*докт.филол. наук, зав.кафедрой информатики и прикладной лингвистики, Минский государственный лингвистический университет, Минск, Беларусь
proscien@mslu.by*

В докладе анализируются современные подходы к классификации функций, которые выполняет компьютер в процессе обучения иностранным языкам. Детально рассматриваются такие функции по отношению к обучаемому и по отношению к обучающему. Выделяются основные дидактические задачи обучения русскому языку как иностранному, которые могут быть эффективно решены с использованием современных компьютеров.

Ключевые слова: Дидактическая задача, иностранный, компьютер, обучаемый, обучающий, русский язык, функция.

При обучении иностранному языку ведущим компонентом содержания обучения становятся не теоретические основы соответствующего языка, а способы деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Обучение любому виду деятельности происходит в ходе выполнения соответствующей деятельности и связанных с ней действий и операций.

Существуют различные подходы к классификации функций, которые выполняет компьютер в учебном процессе по иностранному языку [Карамышева 2001: 19–26]. Если рассмотреть этот процесс с точки зрения его активных участников (обучаемого, обучающего и компьютера), то можно выделить функции компьютера: 1) по отношению к обучаемому и 2) по отношению к обучающему.

К первой группе относятся следующие функции:

- коммуникативная;
- информативная;
- тренировочная;
- управляющая;
- контролирующая.

Коммуникативная функция предполагает, что процесс обучения осуществляется в диалоге «обучаемый – компьютер».

Информативная функция сводится к тому, что обучаемый может воспользоваться информационными ресурсами, которые ему предоставит компьютер

(компьютерные словари, тексты рассказов, газет, различные иноязычные энциклопедии, базы данных и т.п.).

Обращение к компьютерным тренажёрам, стандартным обучающим программам и экспертным системам определяется *тренировочной функцией*.

Управляющая функция компьютера связана с возможностью настройки обучающих программ на определенный уровень знаний обучаемого или на определенную программу его действий (например, изучать в какой-то день не лексические явления, а грамматические, или выполнять задания по переводу текстов и т.п.).

Контролирующая функция связана с проверкой компьютером правильности определенных действий обучаемого и выставления ему некоторой промежуточной или итоговой оценки.

Основными функциями компьютера по отношению к обучаемому выступают [Софронова 2004: 39–46]:

- организация коллективной работы непосредственно в компьютерном классе;
- информационная поддержка;
- поддержка профессиональной деятельности;
- техническая поддержка.

Организации коллективной работы в компьютерном классе реализуется путем построения диалога преподавателя с обучаемыми различными способами:

1) преподаватель связан с компьютерами всех обучаемых и может реагировать на содержание экрана каждого компьютера;

2) преподаватель организует работу компьютеров парами, тройками и т.п.

Как инструмент *информационной поддержки* процесса обучения компьютер автоматически обеспечивает анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов по иностранному языку. Он помогает преподавателю отобрать лексические и грамматические минимумы, определенные тексты, упражнения и тесты.

Выполняя функцию *поддержки профессиональной деятельности* преподавателя иностранного языка, компьютер позволяет систематически регистрировать параметры учебного процесса, создавать базы данных по каждой группе обучаемых и каждому обучаемому. Сведения об исходном уровне знаний обучаемого, его оценки за разные периоды обучения, помогают следить за эффективностью обучающего процесса. Создаваемые с помощью компьютера системы учета и анализа ошибок обучаемых, позволяют выявить динамику и закономерности процесса обучения с использованием различных обучающих программ.

Функция *технической поддержки* обучения сводится к возможности преподавателя активно использовать локальные сети, телекоммуникационные средства, мультимедийные программы. Обладая такими техническими средствами, можно организовать коллективную творческую работу в режиме реального времени.

Дидактические задачи обучения иностранным языкам, которые могут быть эффективно решены с использованием современных компьютеров, детально проанализированы в исследовании [Норенков 1993].

Лингвометодические возможности применения компьютерных средств обучения при обучении различным аспектам русского языка как иностранного подробно рассмотрены в работе [Хайчук, Зубов 2009: 29–31].

ЛИТЕРАТУРА

1. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах. СПб.: Союз, 2001. 160 с.
2. Норенков Ю.И. Исследование и разработка принципов построения адаптивных обучающих систем: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1993. 16 с.
3. Софронова Н.В. Теория и методика обучения информатике. М.: Высшая школа, 2004. 186 с.

4. Хайчук Роман, Зубов Александр. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. Белосток: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2009. 180 с.

FUNCTIONS OF COMPUTER IN STUDY RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

A.V. Zubov

*The Department of Computer Science and Applied Linguistics, Minsk State Linguistic
University, Minsk, Belarus
proscien@mslu.by*

In this report the author analyses modern approaches to classifications of computer functions in time of foreign language teaching. He considers in detail such functions respect to teachers and teachable. In addition the author allocates the main didactical tasks for teaching of Russian as foreign language.

Keywords: didactic task, foreign, computer, teacher, teachable, Russian language, function.

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА HUMAN RIGHTS В ЮРИДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ: ДЕФИНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Ибатуллина Н.С.

*ст.преподаватель кафедры международного права и международных
отношений, Институт права, БГУ, Уфа, Россия
talka@list.ru*

Подвергается анализу концепт *human rights*, как ключевой концепт британского юридического дискурса. Дефинитивный анализ проводится посредством выявления всех значений имени концепта, представленных в лексикографических источниках британского варианта английского языка, и синонимических рядов соответствующих лексем. В результате анализа понятийной составляющей концепта эксплицируется целый ряд репрезентантов и когнитивных признаков, которые определяют имя концепта. В статье также намечаются перспективы дальнейшего анализа данного концепта.

Ключевые слова: концепт; концептуальный анализ; дефинитивный анализ; понятийная составляющая; *human rights*; права человека; юридический дискурс; Великобритания.

По мнению многих исследователей, «дискурс концентрируется вокруг некоего опорного концепта» [Демьянков 1979: 32]. Следовательно, анализ дискурса может быть сведен к анализу его ключевых концептов. Так, в рамках юридического дискурса исследователи выделяют целый ряд ключевых концептов: *право, закон, свобода, справедливость*. Этот ряд может быть дополнен концептом – *права человека – human rights*, который является не менее важным, а для британского общества, возможно, и ключевым. Данное предположение обуславливает актуальность работы.

Цель исследования состоит в раскрытии понятийной составляющей концепта *human rights*. Анализ производится на материале лексикографических источников. Исследование проведено с привлечением методов концептуального и дефинитивного анализа. В данном исследовании концепт включает «элементы сознания, действительности и языкового знака»... это «информационная структура, отражающая человеческий опыт» [Прохоров 2011: 28], «квант структурированного знания» [Кубрякова 1996: 90].

Многие исследователи отмечают, что концепт организован по полевому признаку: он состоит из ядра и периферии. Понятийная составляющая, которую представляют все

значения концепта *human rights*, образует ядро концепта. Впервые термин «*human rights*» был определен шотландским философом Джоном Локком как «*absolute moral claims or entitlements to life, liberty, and property*» [Business Dictionary].

С другой стороны, самой известной формулировкой понятия *human rights* является определение, данное в Вирджинской Декларации Прав: «*All men are by nature equally free and independent and have certain inherent rights, of which, when they enter a state of society, they cannot, by any compact, deprive or divest their posterity; namely, the enjoyment of life and liberty, with the means of acquiring and possessing property, and pursuing and obtaining happiness and safety*» [Bill of Rights].

Обратимся к современным трактовкам исследуемого понятия. По данным словаря «Business Dictionary» британского варианта английского языка, *human rights* определяется как «*the fundamental rights that humans have by the fact of being human, and that are neither created nor can be abrogated by any government*». В словаре «Macmillan» понятие *human rights* означает «*the rights that everyone should have in a society, including the right to express opinions about the government or to have protection from harm*». «Cambridge Dictionary» трактует *human rights* как «*the basic rights that it is generally considered all people should have, such as justice and the freedom to say what you think*». «Merriam-Webster» дает следующую формулировку исследуемому понятию: «*rights (as freedom from unlawful imprisonment, torture, and execution) regarded as belonging fundamentally to all persons*».

Одно из самых важных объяснений понятия *human rights* можно обнаружить в глоссарии «Glossary of the UK Government and Politics»: «*Those entitlements which allow us the minimum necessary conditions for a proper existence. ...they enable us to develop as individuals and achieve our potential, irrespective of the class, ethnic background, nationality, religion or sex to which we belong. They are innate and cannot be bestowed, granted, limited or bartered away*».

Представляется, что для раскрытия изучаемого концепта необходимо рассмотреть лексемы, с помощью которых он номинируется: *moral claims, entitlements, equally free, independent, inherent, basic, fundamental, innate rights; justice, freedom*.

При рассмотрении значений существительного *claim*, представленных в словарях «Cambridge», «Merriam-Webster» британского варианта английского языка (далее: словари), важно обратить внимание на следующие значения: *a right to have something or get something from someone; a right to something: specifically: a title to a debt, privilege, or other thing in the possession of another; a demand for something due or believed to be due*. Словари определяют *moral* как 1) *relating to beliefs about what is right or wrong*; 2) *behaving in a way that most people think is correct and honest*.

По данным словарных статей, *entitlement* означает: 1) *something that you have a right to do or have, or the right to do or have something: pension/holiday entitlements*; 2) *the condition of having a right to have, do, or get something*; 3) *the right to receive something or to do something*.

При рассмотрении денотативной структуры существительного *right*, необходимо обратить внимание на следующие его значения: 1) *the fact that a person or animal can expect to be treated in a fair, morally acceptable, or legal way, or to have the things that are necessary for life*; 2) *something that a person is or should be morally or legally allowed to have, get, or do*; 3) *freedom, immunity, power, or privilege, due to one by agreement, birth, claim, guaranty, or by the application of legal, moral, or natural principles*; 4) *liberty: right to something a right-holder cannot be prevented from, such as to speak freely or follow a particular belief*. Синонимами слова *right* в данных значениях являются следующие единицы: *entitlement, prerogative, privilege, advantage, due, birthright, liberty, authority,*

authorization, power, license, permission, dispensation, leave, consent, warrant, charter, franchise, sanction, exemption, immunity, indemnity (по данным словаря «Law Oxford»).

Существительное *justice* означает 1) *behaviour or treatment that is fair and morally correct*; 2) *the system of laws which judges or punishes people*; 3) *the quality of being just, impartial, or fair*; 4) *conformity to truth, fact, or reason*. Существительное *freedom* трактуется как 1) *the right to live in the way you want, say what you think, and make your own decisions without being controlled by anyone else*; 2) *the quality or state of being free*; 3) *a political right*.

Наряду с репрезентантами концепта, есть целый ряд лексем, которые представляют собой признаки концепта. К ним относятся прилагательные и наречия.

Наречие *equally* трактуется как 1) *in an equal or even manner*; 2) *to an equal degree or extent*; 3) *to the same degree or level*; 4) *into amounts or parts that are the same size*; 5) *the same way*. Прилагательное *free* определяется как: 1) *not controlled: able to live, happen, or exist without being controlled by anyone or anything*; 2) *having the legal and political rights of a citizen*; 3) *enjoying civil and political liberty: free citizens*; 4) *enjoying political independence or freedom from outside domination*; 5) *enjoying personal freedom: not subject to the control or domination of another*. Далее приводятся значимые (в рамках данного исследования) формулировки лексемы *independent*: *not subject to control by others: self-governing*; 2) *not controlled or ruled by anyone else*.

Прилагательное *inherent* интерпретируется как: 1) *existing as a natural and basic part of something*; 2) *belonging to the basic nature of someone or something*. Значимы следующие дефиниции прилагательного *fundamental*: 1) *relating to the most important or main part of something*; 2) *serving as a basis supporting existence or determining essential structure or function*. Анализируя определения прилагательного *basic*, важными представляются следующие трактовки: 1) *being the main or most important part of something*; 2) *of, relating to, or forming the base or essence: fundamental*.

Проанализировав все значения, представленные в лексикографических источниках британского варианта английского языка, а также синонимические ряды лексем-репрезентантов изучаемого концепта, становится возможным выделить лексические единицы, актуализирующие концепт *human rights*. К ним относятся *right / claim, entitlement, freedom, independence, justice, condition*. В номинативное поле исследуемого концепта могут входить следующие синонимы лексем-репрезентантов: *morality, correctness, equity, liberty, reason, truth, privilege, immunity, power, advantage, favour, need, birthright, lawfulness, fairness, honesty, law, evenness, impartiality, justness, reasonableness, state, demand, rule, standard, principle, base, foundation, basis, fact*.

По данным проведенного анализа, выделенные репрезентанты могут иметь следующие когнитивные признаки, определяющие имя концепта: *moral, honest, right (wrong), correct, just, truthful, fair, equal, impartial, true, basic, fundamental, inherent, essential, main, necessary, (all-) important, innate, natural, individual, alike, same, independent, free, liberated, absolute, uncontrolled, allowed, liberal, needed*.

Таким образом, концепт *human rights* имеет обширное номинативное поле, что отражает актуальность вербализуемого концепта для представителей данной лингвокультуры. Понятийная часть концепта может быть подвергнута дальнейшему исследованию и дополнена данными контекстуального, дискурсивного и других методов анализа, с помощью которых может быть осуществлено дальнейшее описание концепта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста. Вып. 1: Порождающая грамматика / В.З. Демьянков; под редакцией Ю.В. Ванникова. – М.: ВЦП, 1979. – 277с.

2. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1997. – 245с.
3. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2011. – 176с.
4. Business dictionary. URL:<http://www.businessdictionary.com/definition/human-rights.html> (дата обращения 02.2015).
5. The Virginia Declaration of Rights // Bill of Rights. URL: <http://www.archives.gov> (дата обращения 03.2015).
6. Cambridge dictionaries online. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/human-rights> (дата обращения 02.2015).
7. Glossary of UK Government and Politics // Academic Dictionaries and Encyclopedias. URL: http://politics_uk.enacademic.com/ (дата обращения 03.2015)
8. Macmillan dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/human-rights> (дата обращения 02.2015).
9. Merriam-Webster. URL: <http://www.merriam-webster.com/> (дата обращения 02.2015).
10. Roget's 21st Century Thesaurus, Third Edition Copyright © 2013 by the Philip Lief Group. URL: <http://www.thesaurus.com/> (дата обращения 02-03.2015).

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT HUMAN RIGHTS IN THE BRITISH LEGAL DISCOURSE: DEFINITIVE ANALYSIS

N.S. Ibatullina

*International law and international relations Department,
Institute of Law, BSU, Ufa, Russia
talka@list.ru*

The article analyzes the concept *human rights* as the key concept of the British legal discourse. The undertaken definitive analysis is aimed at singling out all the definitions of the concept name presented in the British English dictionaries and synonymic rows of the correspondent lexemes. The analysis of the notional constituent of the concept makes it possible to expose a wide range of the representants and cognitive signs defining the concept name. The article also offers a vision of further analysis of the concept under study.

Key-words: concept, conceptual analysis, definitive analysis, conceptual component, human rights, legal discourse, Britain.

РОЛЬ КЛЮЧЕВОГО И ГЛАВНОГО УЧЕБНОГО ЭПИЗОДОВ ПРИ РАБОТЕ С АУТЕНТИЧНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Иванова О.В.

*Соискатель кафедры русского языка для иностранных учащихся, филологический факультет МГУ имени Ломоносова, Москва, Россия
epistola_vip@list.ru*

В статье говорится о роли ключевого и главного учебного эпизодов при работе с аутентичным художественным фильмом в иностранной аудитории. В статье изложены значения понятий «ключевой эпизод» и «главный учебный эпизод», их главные особенности, различия и место в процессе работы с фильмом, а также предлагаются задания, которые могут быть использованы при работе с ключевым и главным учебным эпизодами.

Ключевые слова: аутентичный художественный фильм, ключевой эпизод, главный учебный эпизод, модель речевой ситуации, изложение с элементами сочинения, мини-монолог и мини-диалог.

В рамках данной статьи предлагаются некоторые методические рекомендации, которые могут быть полезны при работе с аутентичным художественным фильмом в иностранной аудитории.

Нам думается, что при подготовке аутентичного художественного фильма для занятий по РКИ целесообразным является составить и тщательно изучить его монтажную запись, условно разделить фильм на логические части, выявить лингвистические и экстралингвистические трудности, с которыми учащимся предстоит столкнуться во время просмотра фильма, а также отобрать лексико-грамматические единицы, которые должны войти в активный словарь учащихся по завершении работы с фильмом.

Условное разделение фильма на логические части значительно облегчает работу с ним также в том случае, если планируется смотреть фильм полностью, т.к. это помогает преподавателю составить план развития событий фильма. Логические части фильма должны быть приблизительно равными по продолжительности. По нашему мнению, средняя продолжительность одной логической части не должна превышать 35 минут.

При условном разделении фильма на логические части следует выделить ключевой, т.е. наиболее важный с точки зрения содержания эпизод каждой части. На ключевые эпизоды необходимо обратить особое внимание учащихся во время просмотра. Более того, возможен двукратный, а в некоторых случаях трёхкратный просмотр ключевых эпизодов для более глубокого понимания фильма. Важно помнить о том, что лексика, употребляемая героями в ключевых эпизодах, не должна вызывать затруднений у учащихся во время просмотра и, следовательно, должна быть разъяснена преподавателем перед просмотром. Важно также отметить, что ключевые эпизоды могут включать в себя как длинные, так и короткие диалоги, а иногда и отдельные, не связанные между собой реплики.

Кроме ключевых эпизодов во время подготовки аутентичного художественного фильма к работе в иностранной аудитории необходимо выделить несколько главных учебных эпизодов, а именно эпизодов,

содержащих наибольшее количество лексических единиц, которые должны войти в активный словарь учащихся. Главные учебные эпизоды могут как совпадать с ключевыми эпизодами фильма, так и не совпадать с ними. Кроме того, главный учебный эпизод может как нести большую смысловую и эмоциональную нагрузку с точки зрения содержания, так и не нести её совсем. Если ключевые и главные учебные эпизоды фильма совпадают, это значительно повышает эффективность работы с данным фильмом, т.к. при большем эмоциональном напряжении происходит более быстрое усвоение учащимися употребляемой в речи героев фильма лексики. Однако, как показывает опыт работы с аутентичными художественными фильмами на занятиях по РКИ, ключевые и главные учебные эпизоды часто не совпадают.

Обязательными характеристики главного учебного эпизода являются:

- наличие диалога или полилога;
- наличие чёткого распределения социальных ролей участников диалога или полилога;
- наличие в речи героев большого количества часто употребляемой носителями языка лексики;
- относительное соответствие используемой в диалоге или полилоге лексики уровню владения языком иностранными учащимися, в процесс обучения которых планируется включение данного фильма;
- возможность воспроизведения данного диалога или полилога в аудитории, а также возможность самостоятельного составления аналогичного диалога или полилога учащимися.

При работе с главным учебным эпизодом также возможен его двукратный или, при необходимости, трёхкратный просмотр учащимися. При этом внимание учащихся должно быть в большей степени сконцентрировано не на его содержании, а на речевом поведении героев при решении конкретной коммуникативной задачи (например, знакомства, приглашения собеседника на концерт, убеждения собеседника в чём-л. и т.п.) и употребляемой в их речи лексики.

В процессе работы с аутентичным художественным фильмом на занятиях по РКИ учащимся может быть предложено письменно изложить содержание одного из ключевых эпизодов фильма. Данный вид работы целесообразно применять в группах учащихся базового, первого и второго сертификационных уровней и выше, т.к. на элементарном уровне для выполнения данного задания активный словарь учащихся ещё недостаточно сформирован.

Важно отметить, что в большинстве случаев более целесообразным является предложить учащимся не просто изложение одного из ключевых эпизодов фильма, а изложение с элементами сочинения, т.к. данный вид работы даёт больше простора для творчества и, следовательно, является более интересным для учащихся. Кроме того, данный вид работы позволяет преподавателю глубже проверить степень усвоения учащимися изученного в процессе работы с фильмом лексико-грамматического материала.

В свою очередь, при работе с главным учебным эпизодом фильма в зависимости от задач обучения возможно составление и презентация мини-монологов и мини-диалогов по заданной модели. Использование данного вида работы является более эффективным в группах учащихся, достигших конца элементарного или базового уровней (A1-A2). Целью данного упражнения является развитие навыков говорения у учащихся.

Разумеется, модель мини-монолога или мини-диалога, целью которых может являться выполнение таких коммуникативных задач, как, например, описание внешности человека, помещения, ландшафта, рассуждение, знакомство, поход к врачу, убеждение в чём-л. собеседника и т.п., уже представлена в главном учебном эпизоде. Тем не менее, в процессе работы с фильмом следует тщательно разъяснять учащимся, как грамотно составляются тексты такого рода, а также может быть предложена дополнительная лексика, не использованная в речи героев фильма. Кроме того, учащиеся могут быть предложены дополнительные модели мини-текста как образца, по которым требуется составить аналогичный текст.

Итак, при подготовке аутентичного художественного фильма для просмотра в иностранной аудитории целесообразным является его условное разделение на логические части и выделение в нём ключевых и главных учебных эпизодов, на которые должно быть направлено основное внимание учащихся. При работе с ключевыми и главными учебными эпизодами фильма в зависимости от уровня владения языком учащимися и задач обучения возможно использование таких упражнений, как изложение содержания ключевого эпизода фильма, а также оставление и презентация мини-монологов и мини-диалогов по заданной модели.

ЛИТЕРАТУРА

Брагина А.А. Книга и фильм (о фильмах-экранизациях и кинотексте)./ Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 1989. 157 с.

THE ROLE OF THE KEY AND MAIN TEACHING EPISODE BY THE WORK WITH AUTHENTIC FEATURE FILM AT RFL LESSONS

O.V. Ivanova

*Russian as a foreign language Department, Philological Faculty, MSU, Moscow, Russia
epistola_vip@list.ru*

The article tells about the role of the key and main teaching episodes by the work with an authentic feature film in the foreign audience. The article explains the meanings of the concept of the “key episode” and the “main teaching episode”, their main peculiarities, the difference between them and their place in the process of work with the film. This article also offers some exercises that can be used by the work with the key and main teaching episodes.

Keywords: Authentic feature film, the key episode, the main teaching episode, the model of speech situation, mini-monologue, mini-dialogue.

КОНЦЕПТ «КОМФОРТ» В РЕЧЕВОМ ЖАНРЕ ОБЪЯВЛЕНИЯ О ПРОДАЖЕ НЕДВИЖИМОСТИ

Игнатьева Т.В.

канд.филол. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Рязанский институт (филиал) Университета машиностроения (МАМИ), Рязань, Россия
Ignatjeva.ryazan@yandex.ru

Брызгунова Н.С.

канд.пед. наук, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Рязанский институт (филиал) Университета машиностроения (МАМИ), Рязань, Россия
Natasha_81_m@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования концепта «комфорт» в рекламных текстах, а также реализации этого понятия в структуре текста.

Ключевые слова: концепт, речевой жанр, язык рекламы.

Под концептом традиционно понимается образование, в котором выделяется ценностная, образная и понятийная стороны [Карасик 2002: 129]. Концепт представляет собой содержательно оформленную единицу, изучение которой предполагает разносторонний анализ содержания языковых единиц. Речевые жанры также предполагают анализ содержательного плана. Кроме того, по мнению Г. Г. Слышкина, речевой жанр является полем реализации определенного спектра социальных ценностей [Слышкин 2005]. Подтверждением этих положений служит рассмотрение речевого жанра объявления.

Важнейшим средством деловой коммуникации является объявление о продаже недвижимости [Игнатьева 2015]. Такие тексты имеют разнообразие характеристики. С одной стороны, это частные объявления, размещаемые в печатных изданиях и Интернете. Частные объявления можно разделить на две категории: редактируемые и нередатируемые. Нередатируемые объявления демонстрируют специфическое представление авторов об особенностях жанра и эффективных языковых средствах. С другой стороны, для сообщений о продаже недвижимости в некоторых изданиях выделяют целые полосы, обычно это информация о продаже элитной недвижимости. Эти сообщения характеризуются изысканной выразительностью и отточенным стилем. Их язык обычно противоречит распространенному представлению о краткости рекламных текстов. В центре внимания как частных объявлений о продаже недвижимости, так и подготовленных копирайтерами рекламных текстов находится концепт «комфорт», понимание которого испытывает влияние экстралингвистических факторов. Однако безусловной является связь концепта «комфорт» с рядом моральных ценностей, например, благополучие, стабильность и др. В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой комфорт – это «условия жизни, пребывания, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют» [Ожегов 2008: 289].

В эффективном рекламном объявлении на русском языке присутствуют три основных элемента: заголовок, текст, эхо-фраза, или кода (концовка). Важнейшая

конкретная информация сообщается в первых строках, что позволяет усилить рекламное воздействие. В заголовках объявлений о продаже недвижимости можно выделить несколько смысловых единиц: сообщение о товарной категории, площади, цене и районе размещения. Набор этих компонентов является вариативным, часто сообщение о товарной категории замещается информацией о площади.

Основной текст объявлений о продаже недвижимости, как правило, отражает перечень выгод, характеристик, аргументов, доказательств, стимулирующих покупку. Здесь обычно содержится информация о местонахождении объекта (область, город, район, улица), основных характеристиках объекта недвижимости (площадь, этажность, ремонт, техническое состояние, коммуникации, инфраструктура), цене объекта.

Рассмотрим пример объявления о продаже недвижимости.

«3-к квартира, 54 м², 14/16 эт.

3-комн. квартира, в мкр. Дашиково-Песочня, Касимовское шоссе, дом 38, район с очень развитой инфраструктурой (рядом 2 школы, 4 дет сада, магазины, аптеки, рынок, парк и т.д), общая площадь 54,4 кв.м.; комнаты смежно-изолированные 16,6 + 12 + 10,6 кв.м, кухня 6,3 кв.м, 14 этаж 16-этажного монолитно-блочного дома, не угл, с/у раздельный, тамбур на 4 квартиры, б/балкона, состояние среднее, покупателю остается новая кухня, возможна продажа по ипотеке. Срочно. Цена 2 млн. руб.» [4].

В основном тексте сообщается о площади и местоположении квартиры, подробно описывается инфраструктура района, а затем характеризуется планировка. Такая последовательность раскрывает этапы анализа товара потенциальным покупателем. Кроме того, стоит отметить дублирование важной информации в заголовке и основном тексте. В рассмотренном сообщении особый акцент сделан на комфортности района и хороших характеристиках планировки.

Представление о комфорте поддержано теми же характеристиками и в объявлении о продаже квартиры в новостройке, составленном на английском языке. Комфорт предусматривает удачную планировку и инфраструктуру района, в котором расположено жилье.

«Located on the 11th floor in the stunning development of City Island, this apartment that we are pleased to market offers 2 double bedrooms, built-in wardrobes, European oak engineered floors, bathroom, open plan living area and modern kitchen with composite stone worktops. This unique new riverside development affords spectacular views over West, towards the river. The area provides a wide range of facilities such as an outdoor swimming pool alongside the Waterside Park, green spaces, lively new bars and modern restaurants, artist studios, chic boutiques, schools and an astonishing private club» [5].

Автор сообщает, что объект расположен в прекрасно развитой части города, где также доступны различные услуги, такие как открытый бассейн, современные рестораны, художественные студии, бутики, школы, частные клубы и др.

Объявление о продаже квартиры в Нью-Йорке раскрывает те же основные характеристики комфортного жилья, но в данном случае автор текста стремится привлечь внимание покупателя, вступая с ним в диалог.

New York

47-55 39th Place, Sunnyside - New York - New York - United States

2 Bedrooms - 1 Bathrooms - 750 ft² - U\$S399900

Property code: pro20130628213446

This is presentation of unique two bedrooms condominium apartment on the third floor of the 6 floor high brick building with elevator, air-conditioned, small office equiped with computer, printer and telephone. It has been thoughtfully renovated - all new electric wires - with high quality finishes and appliances. Located on a quite, tree-lined block in a prime and secure location. Convenient to Metro station, bus and taxi (5 minutes walk). Travel by Metro to

Manhattan is four stops (10 minutes by Metro train) to Central Park and 5th Avenue, close to shopping, restaurants and school.

Let's talk. Inquire and discover other many extras and details. Reason for sale is RELOCATION. Price is negotiable. It is the best move you will ever make! (Давайте поговорим. Узнайте подробности. Причина продажи – ПЕРЕЕЗД. Цена договорная. Это будет лучшее решение, которое вы когда-либо принимали).

Эхо-фраза (кода, концовка) – это важнейший элемент наряду с заголовком. Она придает рекламе законченный вид. Кода пробуждает покупателя к немедленному действию: покупке, запросу более подробной информации и т.д.

Эффективность объявлений о продаже недвижимости определяется несколькими факторами: 1) полнотой описания продаваемого объекта (площадь, количество комнат, качество коммунальных услуг и ремонта помещений); 2) наличием информации о местоположении объекта (центр, пригород и т.д.); 3) выразительностью эмоциональных оценок, содержащихся в тексте (оценка инфраструктуры района, соседей и т.д.).

Объявление о продаже недвижимости представляет собой стандартизованный текст, понимание которого в высокой степени обусловлено дискурсом информации о состоянии жилья. Автор каждого объявления стремится подчеркнуть достоинства объекта продажи, например, улучшенную планировку, хорошее состояние коммуникаций, наличие качественного ремонта. В ряду характеристик, которые должны окончательно убедить покупателя, оказываются хороший район и развитая инфраструктура. Все эти характеристики формируют представление о комфорте. Понимание концепта «комфорт» отражает знания человека об уровне развития материальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алджабаева С.В., Игнатьева Т.В. Специфика частных объявлений о продаже недвижимости // Новые технологии в учебном процессе и производстве: Материалы XIII межвузовской научно-технической конференции / Под ред. к.т.н. Паршина А.Н. Рязань: Рязанской институт (филиал) Университета машиностроения, 2015. 359 с.
2. Игнатьева Т.В. Объявление о продаже недвижимости как рекламный текст // Современные тенденции в фундаментальных и прикладных исследованиях: Сборник научных трудов по материалам Второй Международной научно-практической конференции (г. Рязань, 30 апреля 2015г.) Рязань: ООО «Центр фундаментальных и прикладных исследований», 2015. С. 112-115
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Объявления на сайте domofond.ru / <http://www.domofond.ru> (дата обращения: 26.01.2015)
5. Объявления на сайте intermarksavills.ru / http://intermarksavills.ru/real_estate_search/international/england/london/? (дата обращения: 27.09.2015)
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им.В.В. Виноградова. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 994 с.
7. Слышкин Г.Г. Речевой жанр: перспективы концептологического анализа// Жанры речи. Саратов, 2005. Вып. 4: Жанр и концепт. С. 34–50.

THE CONCEPT "COMFORT" IN THE SPEECH GENRE ANNOUNCEMENTS OF PROPERTY SALE

T.V. Ignatieva

Humanitarian disciplines Department, Ryazan institute (branch) of University of mechanical engineering (MAMI)

Ignatjeva.ryazan@yandex.ru

N.S. Bryazgunova

The article is devoted to a problem of formation of the concept "comfort" in advertizing texts, and also realization of this concept in structure of the text.

Keywords: concept, speech genre, advertizing language.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ¹

Ильин Д.Ю.

*докт. филол. наук, зав. кафедрой русского языка и документалистики,
ВолГУ, Волгоград, Россия
dilyin99@mail.ru*

Рассматриваются причины переименования географических объектов, обусловленные комплексом факторов интра- и экстралингвистического порядка; подчеркивается при обучении иностранцев русскому языку важность лингвокультурологических знаний.

Ключевые слова: лингвокультурология, ономастика, топонимика.

Региональный топонимикон, определяемый как «совокупность лексем, которые используются для наименования географических объектов, расположенных на данной территории, и, отражая особенности конкретной местности, обладают своеобразным семантико-смысловым потенциалом, реализуемым в процессе функционирования» [Ильин 2012: 339], включает ономастические единицы, хранящие «презумпцию осмысленности и надежду на ее реализацию – на раскрытие скрытого смысла» [Топоров 2004: 374], что представляется важным в лингвокультурологии при обучении иностранцев русскому языку.

Разнообразную информацию, позволяющую инофонам представить использование местных географических названий, дают публикации газет, в связи с чем привлекаются факты, зафиксированные в текстах областной газеты: «Царицынский Вестник» (далее – ЦВ), «Сталинградская правда» (далее – СП) и «Волгоградская правда» (далее – ВП).

Важным при обучении РКИ представляется подчеркнуть, что проблема трансформации географического названия как одного из процессов искусственной номинации «имеет три стороны: политическую (шире – идеологическую), которая вызывает переименование, экономическую (финансовую), которая его обеспечивает, и языковую (топонимическую), которая обуславливает вхождение, встраивание названия в топонимическую систему, его соответствие нормам языка и культурно-эстетическому идеалу» [Матвеев 2009: 101].

Переименование географического объекта может быть обусловлено стремлением уйти от диалектных черт в названии поселения. Например, хутор Подкаравичи, названный по распространенному в местности дереву *караич* – «вяз лиственный, берест», получил название *Вторая Березовка*.

Причиной трансформации географического наименования служит скрытый пейоративный смысл старых названий. Так, именованный по названию местного

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-14-34004а «Функционально-семантические и ортологические особенности топонимических наименований Волгоградской области».

трактира хутор Вчерашние Ши в силу стилистически сниженной окраски она стала называться Калиновкой, например: *В 1904 г. в хуторе Вчерашние Ши (в 1953 г. село стало называться Калиновкой) впервые открыла школа свои двери для сельских ребятишек* (ВП, 06.11.2003). Таким образом, за эмоциональной мотивированностью смены названия населенного пункта скрывается стремление изменить ассоциативные связи прежнего наименования.

Переименование населенного пункта в ряде случаев вызвано стремлением преобразовать топоним в рамках типичной деривационной модели. Так, *станция Устинская*, в названии которой внутренняя форма связывается с местным географическим термином *устье* – «узкое место в реке», стала именоваться Усть-Бузулукская по типу других населенных пунктов (Усть-Грязнуха, Усть-Хоперская), где имеется указание не только на устье, но и на название реки, по берегам которой основано поселение.

При обучении иностранцев русскому языку представляется существенным подчеркнуть значимость причин внеязыкового характера при перемене географических названий.

Присвоение населенному пункту другого названия может быть вызвано политическим волонтаризмом: в связи с началом первой мировой войны МВД России в 1914 г. выпустило циркуляр о ликвидации немецкоязычной топонимики, на основании чего в Поволжье населенные пункты, имеющие названия, этимологически восходящие к немецкому языку, получают другое наименование, что отражено в публикациях «Царицынского Вестника»: *По распоряжению министерства внутренних дел, Саратовское губ. присутствие определило: колонию «Розенбергъ» переименовать въ село «Уметъ», «Унтердорфъ» – въ «Веселовку», «Эрленбахъ» – въ «Ременниково», «Иозефсталь» – въ «Скрипалево», «Обердорфъ» – въ «Куцово»* (ЦВ, 24.01.1915).

В силу причин политического характера претерпело изменения название областного центра современной Волгоградской области. Основанный в 1589 г. Царицын в 1925 г. был переименован в Сталинград, что наглядно подтверждается текстами «Сталинградской правды»: *Отмечая славное двадцатипятилетие со дня переименования Царицына в Сталинград, каждый из нас преисполнен чувства радости и гордости* (СП, 09.04.1950). Во время кампании десталинизации в 1961 г. в результате естественной оттопонимической деривации город стал Волгоградом, и в такой форме название функционирует в газетах: *Музей по-своему уникален. Это единственное место в городе, где собран материал о жизни детей Царицына, довоенного и огненного Сталинграда, современного Волгограда* (ВП, 17.12.1998). Переименование по идеологическим мотивам представляет собой сложный лингвокультурный процесс.

Наименование населенного пункта может быть изменено и в связи с историческими и памятными событиями, значимыми для жизни общества или государства. Так, ряд ойконимических названий в топонимиконе Волгоградской области связан с событиями 1917 г. и дальнейшим становлением коммунистического строя, в результате чего появляются идеологически окрашенные наименования: основанный в 1897 г. *поселок Новоалексеевский* в 1957 г. стал именоваться *поселок Октябрьский*.

Трансформация названия населенного пункта может быть детерминирована стремлением увековечить память об исторических личностях, внесших определенный вклад в историю или культуру страны либо региона. Так, в 1919 г. *село Пришиб* было переименовано в честь вождя пролетариата в *город Ленинск*. Казачья *станция Усть-Медведицкая* в 1933 г. была преобразована в *город Серафимович* по имени уроженца этого населенного пункта – советского писателя А.С. Серафимовича, однако неоднозначность данного переименования и трансформация общественно-политического строя, сопровождаемая сменой настроения социума, приводят к

одновременной фиксации в текстах современных газет двух названий географического объекта: *Творческую группу уже ждали в Усть-Медведицкой (Серафимовиче). Усть-медведицы не могут простить земляку, что при жизни он воздвиг «памятник» самому себе, отняв историческое имя у родной станицы* (ВП, 01.10.1998).

С учетом фоновых знаний у иностранцев, обучающихся русскому языку, подчеркнем, что появление нового названия населенного пункта может быть связано со спецификой территории, обычаями и различными поверьями, бытующими среди местного населения. Так, расположенная в Дубовском районе Волгоградской области *станция Александровская*, основанная в 1783 г. после Пугачевского восстания волжскими казаками, учитывая характерные особенности ландшафта и протекающей рядом реки, сначала в устной речи, а затем и официально получила название *Суводское*, образованное от *суводь* – «круговорот, пучина, водоворот».

Таким образом, переименование названий населенных пунктов может быть обусловлено факторами различного порядка при ведущей роли экстралингвистических признаков. При трансформации ойконимов необходимо принимать во внимание и критерии языкового порядка: историзм, уникальность, информативность, эстетичность, приспособленность к фонетике и морфологии языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, Д.Ю. Топонимическая лексика в текстах региональных газет конца XIX – начала XXI века: динамические процессы. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. 408 с.
2. Матвеев, А.К. Тенденции и практики в современной российской урбономинации / А.К. Матвеев // Вопросы ономастики. 2009. № 7. С. 100–105.
3. Топоров, В.Н. Из теоретической ономастики // В.Н. Топоров. Исследования по этимологии и семантике. М., 2004. Т.1.

CULTURAL LINGUISTICS AND PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN TOPONYMIC LEXICON

D.Yu.Ilin

*Russian language and documentaries Department,
Volograd State University, Volgograd, Russia
dilyin99@mail.ru*

The causes of the renaming of geographical objects, due to a complex of factors intra- and extralinguistic order; It emphasizes in teaching Russian to foreigners cultural linguistics the importance of knowledge.

Keywords: cultural linguistics, onomastics, toponymy.

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА ПРОЕКТНЫХ РАБОТ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ «УДИВИТЕЛЬНЫЙ МИР НАУКИ» В УО «ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ» (РЕСПУБЛИКА БЕЛАРУСЬ)

Кавинкина И.Н.

*канд. филол. наук, зав. кафедрой естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь
irinikav@mail.ru*

Бэкман Е.В.

*магистр пед. наук, преподаватель кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Беларусь
malkova27@yandex.ru*

В статье описана специфика организации проектной деятельности при проведении конкурса проектных работ в рамках обучения русскому языку как иностранному в вузе. Предложены варианты проектной деятельности студентов в зависимости от цели обучения. **Ключевые слова:** проектная деятельность, русский язык как иностранный, конкурс проектов, диалог.

В современных условиях преподавание русского языка как иностранного в высшей школе требует поиска новых технологий, использования инноваций в образовательном процессе, поскольку иностранцы – выпускники высших учебных заведений должны обладать не только коммуникативными компетенциями, но и такими качествами, как мобильность, умение работать в команде, способность к самообучению, готовность к самостоятельной познавательной работе, а также навыками по осуществлению поиска и обработки информации. На наш взгляд, технология, способствующая выработке данных умений и навыков, – это технология проектной деятельности. Основная цель ее использования в преподавании РКИ – предоставление студентам-иностранцам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Таким стимулом вполне может стать проектная работа. Мотивация лежит в самом проекте. Студенту предоставляется возможность использовать приобретенные языковые навыки в новых реальных ситуациях [Пустошило 2015: 61].

В мае 2015 года кафедра лингвистических дисциплин и методик их преподавания (ГрГУ им. Я. Купалы) провела первый Региональный конкурс проектных работ среди студентов-иностранцев. Целью данного конкурса было развитие и совершенствование у студентов-иностранцев навыков публичного выступления, раскрытие их личностного и творческого потенциала, а также формирование положительного образа страны изучаемого языка (Беларуси) у студентов-иностранцев нефилологических специальностей. В конкурсе приняли участие студенты 2-4 курсов дневной и заочной форм обучения участие трех учебных заведений г. Гродно: УО «Гродненского государственного университета имени Я. Купалы», УО «Гродненского торгового колледжа» Белкоопсоюза, УО «Гродненского государственного медицинского университета» (35 участников 8 национальностей).

В общем конкурсе участвовали как индивидуальные, так и групповые проекты. Защита каждого проекта сопровождалась компьютерной презентацией Power Point. Тема проектной работы определялась в соответствии со сферой интересов участников, однако она обязательно должна быть в русле общей темы конкурса – «Удивительный мир науки». Студенты-иностранцы для проектной работы отбирали тот материал, который предполагает решение проблемы, имеет практическую, теоретическую и познавательную значимость. При оценке учитывались подготовка и демонстрация устного выступления, его лингвистическое оформление (уровень владения русским языком как иностранным в ходе предъявления презентации), а также практическое исполнение: адекватное использование компьютерных мультимедийных программ и технологий. Критерии оценивания проектов:

- 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- 4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);

5) использование исследовательских методов: «мозговой штурм»; определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов проекта и т. п.

Следует отметить, что представленные проекты были разнообразны по тематике: «Адам Мицкевич», «Биоинженерия – наука будущего», «Достижения архитектуры», «Десятка – создаем группу в соцсетях», «Использование брэндинга на потребительском рынке», «Компьютер – друг или враг» (2 место), «Космос», «Никола Тесла», «Самсунг», «Спорт и здоровый образ жизни», «Смертная казнь в современном мире» (2 место), «Современное белорусское искусство» (3 место), «Строительство АЭС в Беларуси», «Стивен Хокинг» (2 место), «Региональные особенности туркменской свадьбы» (3 место), «Этимология названий русских и туркменских растений: общее и различия» (1 место) и другие.

Поскольку коммуникативная деятельность предполагает диалог, обязательным элементом конкурса явилась дискуссия. Авторам проектов активно задавались вопросы как студентами-участниками, так и присутствующими. Аргументация доводов, последовательность изложения, богатство словаря, благозвучие и правильность речи – обязательные критерии ведения дискуссии. Следует отметить, что наиболее обсуждаемыми темами конкурса (вне зависимости от национальности студентов) были «Смертная казнь в современном мире» и «Региональные особенности туркменской свадьбы».

По нашему мнению, опыт проведения конкурса проектных работ среди студентов-иностранцев может быть транслирован, так как его организация (как и организация проектной деятельности в целом) позволяет совершенствовать учебный и внеучебный процесс, в частности привлекает студентов-иностранцев к самостоятельной исследовательской деятельности, повышает уровень их владения русским языком, активизирует коммуникативную компетенцию обучаемых, обеспечивая обращение к актуальным темам коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пустошило, Е.П. Технология проектной деятельности в преподавании русского языка как иностранного в высшем учебном заведении / Е.П. Пустошило, Е.В. Бэкман // Модели коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании лингвистических дисциплин: сб. науч. ст. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. С. 61-70.

THE SPECIFICITY OF THE REGIONAL PROJECTS COMPETITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS "THE WONDERFUL WORLD OF SCIENCE" IN "GRODNO'S STATE UNIVERSITY NAMED OF YANKA KUPALA" (REPUBLIC OF BELARUS).

I.N. Kavinkina

*natural sciences and linguistic disciplines and methods of their teaching department of GrGU
named after Ya. Kupala, Grodno, Belarus
irinikav@mail.ru*

E.V. Bekman

*natural sciences and linguistic disciplines and methods of their teaching department of GrGU
named after Ya. Kupala, Grodno, Belarus
malkova27@yandex.ru*

The article describes the specific features of the project activity during the competition of the project works in the framework of the discipline "Russian as a foreign language" at the University. The proposed options project work of students depending on the learning objectives.

Keywords: project activities, "Russian as a foreign language", the project's competition, dialogue.

БЛЕНДИНГ МЕНТАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ И ПРОБЛЕМА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ

Какзанова Е.М.

докт. филол. наук, профессор РУДН, Москва, Россия

kakzanova@post.ru

В статье затрагивается понятие блендинга ментальных пространств, следствием которого является образование новых смыслов. Доказывается, что показанные на примере шуток новые смыслы не подлежат переводу с передачей той же игры слов. В то же время делается вывод, что адекватный перевод возможен на близкородственные языки.

Ключевые слова: блендинг ментальных пространств, безэквивалентность в переводе, наложение смыслов, игра слов

По мнению Дж. Лакоффа, ментальное пространство является средством концептуализации мыслительной деятельности [Lakoff 1987: 282]. Разработанные Ж. Фоконье и М. Тернером теория ментальных пространств и её продолжение теория концептуальной интеграции включают в себя, в частности, смешанные пространства (blended space) [Fauconnier, Turner 2002: 41] (от англ. blend – «смесь, сочетание»). О.К. Ирисханова называет смешанные пространства (бленды) гибридными, или интегрированными, пространствами и отмечает, что они, наследуя роли и свойства от нескольких исходных пространств, приобретают собственную структуру и новые свойства [Ирисханова]. Таким образом, происходит постоянное приращение смысла. Данное действие концептуальной интеграции можно наблюдать на таких языковых явлениях, как, в частности, шутки и анекдоты. В настоящей статье мы рассмотрим возможности или невозможности перевода новых смыслов, новых, смешанных пространств, образованных в результате концептуальной интеграции, на материале шуток и анекдотов.

Любой практикующий переводчик в своей практике неизбежно сталкивается с проблемой лакун, или безэквивалентности в переводе. Нельзя не согласиться с В. Коллером, который по этому поводу сказал: «В тысячелетней полемике по переводческим проблемам нет вопроса, который бы обсуждался интенсивнее и ставился противоречивее, чем теоретическая и практическая возможность или невозможность перевода» [Koller 2004: 159].

Н.С. Автономова говорит об ограниченности любого перевода, о том, что ни один перевод не переводит абсолютно всё, что-то неизбежно остается непереуведенным [Автономова 2014: 319]. При этом Н.С. Автономова просто отмечает неидеальность любого перевода, как бы это ни было прискорбно для каждого опытного переводчика.

Допустим, мы согласимся с Н.С. Автономовой, что в любом переводе есть непереуводимые (или непереуведенные?) элементы. А как быть с целым текстом, который вообще не поддается переводу на другой язык?

Выделяя соотношения, существующие между исходным языком и языком перевода, Л.К. Латышев допускает возможность отсутствия даже частичного соответствия единиц языка перевода для единиц исходного языка [Латышев 2001: 162]. Именно такую невозможность перевода мы продемонстрируем на нескольких шутках¹, в которых отмечается блендинг ментальных пространств.

¹ Шутки заимствованы из подборки А.В. Анисенко.

Шутка 1. *Жили-были Брови, которые были совсем не против, чтобы их подводили.* В этой шутке пространство глагола «подводить» в значении «не оправдать ожиданий или надежд, причинив тем самым какую-либо неприятность ожидавшему» накладывается на пространство словосочетания «подводить брови» в значении «подкрасить каким-либо косметическим средством, подчеркнув тем самым формы». Я не могу донести смысл этой шутки ни на одном языке германской группы, ни на одном языке романской группы. Можно предположить, что донести смысл этой шутки нельзя и на языках других языковых семей.

Шутка 2. *Жил был Узел. «Я в завязке», - отнекивался он от предложений составить компанию.* Пространство существительного «завязка» в значении «результат завязывания какого-либо гибкого предмета, предназначенного для завязывания» накладывается на пространство фразеологизма «быть в завязке» в значении «бросить что-либо делать, навсегда отказаться от чего-либо». Я также не могу донести смысл этой шутки ни на одном языке германской группы и ни на одном языке романской группы, как и на языках других языковых семей.

Шутка 3. *Жила-была Яма. Она любила Котлован, но вышла замуж по расчету – за Бугор.* Пространство синонимичных существительных «яма» и «котлован» в значении «вырытое в земле углубление» противопоставляется пространству антонимичного существительного «бугор» в значении «земляное возвышение, горка», являющегося компонентом устойчивого словосочетания, употребляющегося в значении «за границу».

Шутка 4. *Жила-была Девичья Коса. Такая распушенная!* Пространство прилагательного «распушенная» в значении «безнравственная, недисциплинированная» накладывается на пространство прилагательного «распушенная» в словосочетании «распушенная коса» в значении «ниспадающая с плеч».

Шутка 5. *Жил-был Приступ. Такой сердечный!* Пространство прилагательного «сердечный» в значении «отзывчивый, добрый, чуткий» накладывается на пространство прилагательного «сердечный» в словосочетании «сердечный приступ» в значении «инфаркт миокарда» или «коронарный тромбоз».

Если рассматривать блендинг ментальных пространств как игру слов, то нужно согласиться с А. Гийомом, утверждающим, что «тонкости игры слов в письменной и устной форме абсолютно непереводимы» [Гийом 2011 : 55].

С другой стороны, можно ли в данной ситуации говорить об абсолютной непереводимости приведенных в статье примеров? Мы пытались перевести эти шутки на германские и романские языки, а также на языки других языковых семей. В этом случае приведенные примеры действительно оказались безэквивалентными. Но если взять языки славянской группы, в которую входит русский язык (например, польский, украинский), то адекватный перевод сделать можно.

Таким образом, даже в трудных случаях, когда безэквивалентность перевода, казалось бы, очевидна, можно говорить лишь об относительной, а не об абсолютной непереводимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н.С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров. М. СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2014. 509 с.
2. Гийом А. Перевод в Средние века: чехарда смыслов // Вестник МГУ. Сер. 20. Теория перевода. 2011. № 1. С. 3-16
3. Ирисханова О.К. Ментальное пространство // Электронный ресурс. Режим доступа: http://scodis.com/?q=ru/mental_space
4. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: НВИ: Тезаурус, 2001. 280 с.
5. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities. New York, 2002. 466 p.
6. Koller, W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Wiebelsheim: Quelle & Meyer, 2004. 349 S.
7. Lakoff G. Women, fire and dangerous things: What Categories Reveal About the Mind. The University of Chicago press. Chicago, London, 1987. 632 p.

BLENDING OF MENTAL SPACES AND THE PROBLEM OF UNTRANSLATABLES IN TRANSLATION

E.M. Kakzanova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

kakzanova@post.ru

The article deals with a concept of blending of mental spaces with new meanings being formed as a consequence. It has been suggested that new meanings of jokes shown as examples aren't subject to translation that communicates the same play on words. At the same time, the conclusion is made that an adequate translation is possible on closely related languages.

Keywords: blending of mental spaces, untranslatables in translation, meaning blending, play on words.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ИРАНЕ

Калаши Нахиде Мохаммад

преподаватель кафедры русского языка, университет «Аль-Захра», Тегеран, Иран

n.kalashi@alzahra.ac.ir

За последние годы, идея технологизации и информатизации учебного процесса приобрела значительное развитие в Иране. Всем известно, что сегодня электронный формат проявляет себя во всех сферах обучения, в том числе и в сфере преподавания иностранных языков и русского как иностранного.

В статье рассматриваются различные подходы к использованию компьютерных технологий в обучении РКИ и приёмы работы с современными компьютерными средствами обучения. Характеризуются различные виды ИКТ, которые используются в иранских вузах, приемы работы с современными компьютерными средствами обучения.

Ключевые слова: ИКТ, обучение, русский язык, интернет, компьютерные технологии, Иран.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Что такое "ИСТ в образовании"? Это информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), используемые в образовании. Сегодня ИКТ играют важную роль в развитии инноваций, повышении производительности, конкурентоспособности <...> . Это касается прежде всего распространения Интернета и связанных с ним коммуникационных технологий. [Красильникова 2006: 231].

Исследователи считают, что использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку даёт дополнительные возможности общения на изучаемом языке, в том числе и с носителями языка [Азимов 2011:45].

Преподавание РКИ на продвинутом этапе для студентов, изучающих русский язык, требует особого подхода как в методике преподавания языка, так и в отборе учебного материала.

ИНТЕРНЕТ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В настоящее время при изучении иностранных языков в вузе на передний план выходит практическое овладение иностранным языком, т.е. формирование у студентов коммуникативной компетенции или умения говорить в соответствии с речевой ситуацией.

Современные технологические возможности, ориентированные на массового пользователя компьютера, позволяют преподавателю иностранного языка создавать

собственные электронные учебные материалы и задания для конкретных групп студентов. Разумеется, благодаря внедрению технологии можно думать и решить по-другому.

Новые методические разработки свидетельствуют об актуальности использования различных игровых заданий на разных этапах изучения иностранного языка, что позволяет повышать и поддерживать интерес и мотивацию студентов, стимулировать учебную и коммуникативную деятельность [Яковлева 2012].

Для того, чтобы успешно применять ИКТ в методической работе (как учебно-методической, так и научно-методической направленности) преподавателю иностранного языка необходимо владеть программными средствами и быть хорошо осведомленным в различного вида информационно-коммуникационных технологиях и уметь практически в процессе чтения лекций и проведения уроков применять мультимедиа-проектор, электронную доску и компьютер, материалы, скачанные из сети Интернет.

ИКТ В ИРАНСКИХ ВУЗАХ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

В организации системы обучения русскому языку в Иране приоритет отдаётся грамматико-переводному, сознательно-практическому и сознательно-сопоставительному методам обучения РКИ.

Внедрение компьютерных и мультимедийных средств обучения в учебный процесс в иранских вузах позволит смоделировать среду общения на русском языке.

Сейчас в иранских вузах создаются так называемые мультимедиа-аудитории, представляющие собой комплексно оснащенные учебные аудитории с аудио, видео, компьютерной техникой, в которых каждое рабочее место подключено к сети Интернет. Например, на факультете иностранных языков и литературы университета «Аль-Захра», где работает автор, функционирует три аудитории, которые имеют 80 рабочих мест. В мультимедиа-аудиториях можно проводить занятия почти по всем аспектам языка: аудированию, переводу, разговорной практике, чтению газет, базовому курсу, грамматике русского языка и т.д. Кроме того, имеются обычные аудитории, где вместо доски используются большие экраны. Преподаватели берут с собой ноутбук, подсоединяют его к большому экрану, и выводят на экране весь приготовленный материал. При помощи программы PowerPoint, Word, преподаватели готовят определенные учебные курсы [Калаши 2013:125].

В сфере обучения языкам в наших вузах применяются следующие виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия, компьютерные презентации (демонстрации), универсальные обучающие среды и инструменты для создания учебных материалов, электронные библиотеки, порталы и веб-страницы образовательных учреждений по русскому языку (gramota.ru, gramma.ru, slovari.ru, mylanguage.ru, russianforall.ru, sokr.ru, russianedu.ru, russianword.ru, pushkin.edu.ru, cie.ru, russian4foreigners.ru) и т.д.

Все вышеперечисленное позволяет уже практически решать проблемы создания специального электронного (образовательного пространства для изучающих РКИ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время значительное развитие многосторонних отношений между нашими странами привело к росту интереса изучения русского языка, к повышению престижности его преподавания.

Многочисленные исследования по всему миру показали, что ИКТ может улучшить результаты обучения учеников и качество преподавания учителей.

Основная цель деятельности ЮНЕСКО в сфере образования – сделать качественное образование реальностью для каждого ребёнка, молодого человека и взрослого. С этой точки зрения, надеемся, что организации МАПРЯЛ в Иране и в России, могли бы осуществлять методическую поддержку русистов, помогая им в профессиональном совершенствовании, в регулярном обновлении учебной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом № 6, М., 2011 г.
2. Калаш Нахиде Мохаммад О преподавании русского языка в Иране // Вестник ЦМО МГУ, 2013. № 3. Русский язык в мире, с.125.
3. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Учебное пособие. М.: Дом педагогики, 2006. 231 с.
4. Яковлева Т.А. Современные методы преподавания немецкого языка как иностранного (по материалам стажировки в Институте Международной Коммуникации в Дюссельдорфе) Сборник научных трудов. № 48. М.: МГИМО, 2012.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE THEORY AND PRACTICE OF TEACHING RFL IN IRAN

Kalashi N.M.

*Russian Language Department, Member of the Academic Association of Alzahra University, Tehran, Iran
n.kalashi@alzahra.ac.ir*

In recent years, the idea of technologization and informatization of the educational process has been significantly developed in Iran. Everyone knows that nowadays the electronic format shows itself in all fields of education, including in the field of teaching foreign languages and Russian as a foreign language. The article discusses the various approaches to using of computer technology in education of Russian as a foreign language (RFL) and the methods of working with modern computer teaching tools. The various types of Information and Communication Technologies (ICT) are characterized which are used in Iranian universities, the methods of working with modern computer teaching tools.

Keywords: ICT, education, Russian language, Internet, computer technology, Iran

ГРАММАТИЧЕСКАЯ РИФМА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ РИТМА В ДРЕВНЕРУССКОЙ ПРОЗЕ

Калинин К.А.

*магистрант, кафедра русского языка и литературы, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, Набережные Челны, Россия
filologkka@mail.ru*

Данная работа посвящена изучению способов создания грамматической рифмы в ритмичных текстах древнерусских произведений XI – XVII веков.

Ключевые слова: древнерусская литература, ритм, грамматическая рифма.

Ритмичность текстов древнерусской художественной прозы – явление очевидное, отмеченное многими исследователями, языковедами и литературоведами. Особенно ярко это явление проявляется в произведениях торжественного и учительного красноречия, в памятниках, которым присуща большая эмоциональность, лиричность, в агиографических произведениях. Также явление ритмизации хорошо прослеживается в таких произведениях, которые возникли на стыке книжной и фольклорной традиций.

В исследовании нами проанализированы шесть произведений древнерусской прозы: «Слово о законе и благодати» митр. Илариона (XI в.), «Слово на новую неделю по Пасхе» Кирилла Туровского (XII в.), «Слово о полку Игореве» (XII в.), «Моление Даниила Заточника» (XII или XIII в.), «Слово о погибели Русской земли» (XIII в.) и «Повесть о Горе-Злочастии» (XVII в.) – с точки зрения их ритмической организации.

Как показывает анализ ритмичных древнерусских текстов, главными приёмами создания ритмичности текстов являются грамматический параллелизм и различного

вида повторы. Наряду с другими приёмами организации ритмичной древнерусской прозы рифма занимает немаловажное значение: она разбивает текст на определённые синтаксические конструкции и создаёт эффект целостности текста.

Наиболее часто встречается грамматическая (морфологическая) рифма, которая образуется путём рифмовки слов одной части речи в одинаковой грамматической форме: «от сна молодец пробуждаетца, // в те поры молодец озирается» (ПГЗ) [Прокофьев 1980: 368]. Чаще всего она обусловлена наличием грамматического параллелизма, лексического и синтаксического повторов.

При этом необходимо быть очень внимательными при определении грамматической рифмы в древнерусском тексте. Трудности могут возникнуть при выявлении рифмы в древнерусской прозе, так как не всегда однозначно понятно, куда падало ударение в тех или иных словоформах.

Разработка исторической акцентологии ведётся, например, такими учёными, как В.В. Колесов, А.А. Зализняк, но она встречает на своём пути множество трудностей и противоречий. Одна из основных проблем состоит в том, что мы не можем услышать звучание древнерусского языка. Попытку восстановить ударение XII века «Слова о полку Игореве» предпринял В.В. Колесов в статье «Ударение в «Слове о полку Игореве» [Колесов 1974].

В проанализированных текстах нами выявлено около пятидесяти случаев появления грамматической рифмы.

Самый многочисленный пласт примеров грамматической рифмы в ритмизированной древнерусской прозе отражает использование авторами текстов *глагольной* грамматической рифмы, реализуемой в формах:

а) имперфекта: «которые дотечаше, та преди пѣснь пояше» (СПИ) [Прокофьев 1980: 74]; «не 10 соколовъ на стадо лебедѣй пушаше, нъ своя вѣщия прѣсты на живая струны въскладаше» (СПИ) [Прокофьев 1980: 74];

б) аориста: «два солнца помѣркости // оба багряная стѣпа погасоста» (СПИ) [Прокофьев 1980: 81];

в) наст. времени: «Нынѣ солнце красуяся къ высотѣ въсходитъ и радуяся землю огрѣваеть, ввѣде бо намъ отъ гроба праведное солнце Христось и вся вѣрующая ему спасаеть» (СННП) [Прокофьев 1980: 72]; «Что ми шумить, что ми звенить» (СПИ) [Прокофьев 1980: с.79]; «ни в житница собирають, но уповають на милость божию» (МДЗ) [Прокофьев 1980: 96];

г) будущ. времени: «Иже бо в печали кто мужа призрит, то аки водою студеною напоит в день зноя» (МДЗ) [Прокофьев 1980: 98]; «кабаком по Горе избудетца, // да то злое Горе-Злочастье останетца: // за нагим то Горе не погоница, // да никто к нагому не привяжеца» (ПГЗ) [Прокофьев 1980: 371];

д) инфинитива: «Лучше бы ми желѣзо варити, нежели со злою женою быти» (МДЗ) [3, с.100] и проч. В текстах более позднего происхождения используется единственная форма прошед. времени, восходящая к перфекту, которая появляется вследствие разрушения старой системы прошед. времён [Иванов 1990: 327]: «и я от них, Горе, миновалось, // а Злочастье на их в могиле осталось. // Еще возгаяло, я, Горе, к иным привязалось» (ПГЗ) [Прокофьев 1980: 371].

Именная грамматическая рифма часто встречается в ритмизированных текстах древнерусской прозы. Рифмоваться могут, например, имена существительные: «старому Ярославу, храброму Мстиславу» (СПИ) [Прокофьев 1980: 74]; имена прилагательные: «и на мою бедность великия, // многия скорби, неисцелныя, // и печали неутешныя, // скудность, и недостатки, и нищета последняя» (ПГЗ) [Прокофьев 1980: 370] и др.

В ритмизированных текстах древнерусской прозы встречается внутренняя грамматическая рифма: «веселяся сладким питиемъ, облачяся в красоту риз твоих» (МДЗ) [Прокофьев 1980: с.99].

Рифмоваться могут и стоящие рядом слова: «богательства и убожества не даи же ми, Господи; обогатѣв, восприиму гордость и буесть» (МДЗ) [Прокофьев 1980: с.98].

Как видно, грамматическая рифма является важным приёмом ритмизации во всех проанализированных нами текстах древнерусской художественной прозы: она организует языковой материал так, что у читающего или слушающего складывается ощущение ритма, которое обусловлено употреблением сходных в ритмическом отношении словоформ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесов В.В. Ударение в «Слове о полку Игореве» // ТОДРЛ. Л.: Наука, 1974. Т.31. С. 23–77.
2. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: Учебное пособие для вузов. М.: Просвещение, 1990. 399 с.
3. Прокофьев Н.И. Древняя русская литература. Хрестоматия. М.: Просвещение, 1980. 399 с.

GRAMMATICAL RHYME AS THE WAY OF CREATING RHYTHM IN OLD-RUSSIAN PROSE

K.A. Kalinin

*Russian language and literature Department, Naberezhnye Chelny Institute of Socio-Pedagogical Technologies and Resources, Naberezhnye Chelny, Russia
filologkka@mail.ru*

This scientific research is devoted to learning the ways of creating grammatical rhyme in rhythmic texts of old-Russian works dated to the XI–XVII centuries.

Keywords: old-Russian literature, rhythm, grammatical rhyme.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Калинина В.В.

*ассоциированный профессор факультета гуманитарных и искусствоведческих наук, Лиепайский университет, Лиепая, Латвия
valentina.kalinina@liepu.lv*

В докладе рассматриваются возможности использования поэтического текста на занятиях русским (иностранном) языком с латышскими студентами нефилологических специальностей. Объектом внимания является коммуникативная задача текста. Возможности и опыт работы с поэтическим текстом излагаются и анализируются с позиций обучения речевой деятельности

Ключевые слова: иностранный язык, поэтический текст, коммуникативная задача, речевая деятельность, социокультурная информация

Текст является феноменом, исследование которого допускает возможность разного подхода, разных целей, разных аспектов рассмотрения. Для лингвометодической теории и практики обращение к тексту в рамках учебной текстологии является неотъемлемой составляющей исследовательского процесса.

Взгляд на роль и место художественного текста в обучении русскому языку как иностранному на протяжении истории развития методики существенно менялся. В настоящий период наблюдается возврат и стабилизация представления, которое было выдвинуто в самом начале становления практического курса русского языка, – о

важности и незаменимости художественного текста в обучении русскому языку. Это положение вписывается в контекст социокультурных характеристик обучения:

- характерное для переживаемой эпохи стремление повысить роль гуманитарного знания в технократическом информационном обществе;
- бесспорная важность обращения к художественной литературе в рамках учебного процесса при снижении роли чтения вне рамок организованного обучения;
- достижения филологической науки, систематизация и обобщение данных в лингвистике текста;
- обобщение лингводидактического опыта в области преподавания русского языка.

Активизируя мыслительную деятельность человека и чувственную сферу, художественный текст вызывает образы, наглядно-чувственные представления, ассоциации, т.е. содержащаяся в нём информация передаётся по многим каналам. Это делает чтение художественного текста процессом, охватывающим разные стороны деятельности человека. [Домашнев 1989]

Включение в обучение иностранным языкам художественных произведений предполагает и культурологический подход к обучению языкам. Такие тексты содержат лексический и грамматический материал для адекватного описания типичных жизненных ситуаций и в какой-то мере могут восполнить отсутствующую языковую среду. Художественные тексты представляют большую руссиеведческую ценность, без которой всякое изучение русского языка было бы неполным.

Особая роль среди художественных текстов принадлежит текстам поэтическим.

Поэтический текст лингвисты определяют как *человеческую речь, особым образом сконструированную в связи с необходимостью создания особо сложных моделей-знаков для сверхсложных явлений денотатов.*

Значение подобных текстов изменяется и возрастает по мере углубления языковых умений обучаемых. На начальном этапе отбор лингводидактического материала осуществляется с полным приспособлением к рецептивным возможностям обучаемого (например, поэтический текст дается фрагментарно, сопровождается переводом и комментариями, предшествующими чтению, и др.) На продвинутом этапе освоения иностранного языка можно пользоваться поэтическими текстами в оригинальном виде.

Слова и грамматические формы приобретают в поэтическом языке динамичность как с точки зрения плана выражения, так и с точки зрения плана содержания, и при этом отражают всю сумму структурных отношений в языке. Благодаря компрессии языкового смысла поэтический текст способен «выражать невыразимое». По этой причине возрастает количество передаваемой такими текстами информации, и она приобретает эстетический статус.

Специфика изучения языковых явлений и фактов на основе поэтического текста заключается в том, что в отличие от естественного языка, поэтический язык представляет собой *«вторичную моделирующую систему»* [Лотман 1996], в которой знак сам моделирует свое содержание. В таком тексте элемент любого уровня организации языковой системы стремится стать семантически мотивированным и может быть оценен с точки зрения выполнения им эстетической, или, по терминологии Р.Якобсона, поэтической функции. Внешняя обыденность поэтического языка, которая тоже имеет место в литературе (именно такие произведения в первую очередь становятся дидактическим материалом для занятий), сама воспринимается на фоне ожиданий необычности формы как особый эстетический прием.

В современной русской лингводидактике разработаны принципы обучения чтению и моделированию текста, сфера действия которых затрагивает область обучения чтению. Мы рассмотрим их реализацию при работе с поэтическим текстом. С

методической точки зрения это важно, так как предлагаемая концепция связана в первую очередь с пониманием при чтении.

Презентация поэтического текста на занятии и организация методически продуманной работы с ним позволит преподавателю формировать речевые навыки, способность к переносу, к продуктивной деятельности студентов. Это проявляется в самостоятельной работе студентов (написание эссе, стихотворных текстов, переводы) и творческой самореализации.

Наша педагогическая практика подтверждает высокую эффективность использования в обучении русскому как иностранному поэтических текстов. Их многофункциональный характер состоит в том, что они являются богатым источником, во-первых, разнообразных упражнений в устной и письменной речи, во-вторых, нравственных и эмоциональных переживаний, и, в-третьих, знакомят с особенностями характера и менталитета русского человека. Таким образом, поэтические тексты как материал для занятий выполняют все дидактические функции: познавательную, эстетическую, воспитательную.

ЛИТЕРАТУРА

1. Домашнев А.И и др. Интерпретация художественного текста: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1989. 208 с.
2. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэт. текста/ Ю.М.Лотман; М.Л. Гаспаров. СПб.: Искусство-СПб, 1996. 846 с.

USAGE OF POETRY TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

V. Kalinina

Liepāja University, Faculty of Humanities and Arts, Liepāja, Latvia
valentina.kalinina@liepu.lv

The use of literary works in teaching Russian as a foreign language has always been neglected in the field of linguodidactic. Therefore, in many cases a course included poetry and its analysis used to be given to Russian philology students. The author of the article consider the possibility to use poetry teaching general Russian to all students not philology students only. The focus is only on some approaches to using poetry with different learners at all levels; examining ways in which the teaching of poetry could be possible: exploring theoretical and practical dimensions of integration language and literature, analysis of literary texts as content and context, culture teaching through poetry, nouns, idioms, customs / rituals /traditions, historic background. The paper focuses on author's personal professional teaching experience. Therefore, a sample application will be suggested for use in the Russian language classes.

Keywords: foreign language, poetic text, communicative task, speaking activity, sociocultural information.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА УДМУРТОВ

Каракулов Б.И.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского, удмуртского языков, литературы и методики преподавания, Глазовский государственный педагогический институт, Глазов, Россия
boris2757@mail.ru

В статье рассматриваются фразеологизмы как носители культурной информации – норм, правил общежития в культурах разных народов как опыт, передаваемый из поколения в поколение, не присущий конкретной культуре, конкретному этносу. Сегодня пропаганда универсальных ценностей культуры в виде правил и норм общежития, отраженных в этих языковых единицах, как никогда актуальна.

Ключевые слова: культура, фразеология, нормы, правила общежития

Президент РФ В.В.Путин в одном из своих посланий Федеральному собранию отмечает: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Убежден, общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров» [Послание Президента РФ. 2007].

В эпоху социальных потрясений, а вместе с тем переоценки ценностей в условиях растущей глобализации, размывания межкультурных границ вопросы сохранения национальной культуры, языковой самобытности каждого отдельного народа, развития гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России приобретают все большую актуальность.

В этих целях важно изучить опыт многих народов, не умаляя значения малочисленных, таких как удмуртов, которые, пройдя многовековую историю, испытав ужасы многих войн, смогли выжить, сохранить свою культуру, язык.

Тот многовековой их опыт самосохранения отразился в их национально-психологических традициях, зафиксировался в языке, в пословицах, поговорках, во фразеологизмах в виде наставлений и правил общежития. Думается, в период глобализации, проблема проживания в общем доме (на Земле) острее ставит задачи изучения общих традиций, норм, которые бы не разъединяли народы, а больше консолидировали. В этом плане интерес представляют фразеологизмы, которые отражают не только специфические, но и общие, универсальные, человеческие нормы.

Лингвокультурологи, выделяя фразеологизмы в качестве одного из своих предметов исследования, в своих работах чаще демонстрируют национально-культурное своеобразие этих единиц (см., например, [Маслова 2001:43]). В нашем же случае фразеологизмы интересны в качестве носителей культурной информации – норм, правил жизни (общежития) в культурах разных народов как опыт, передаваемый из поколения в поколение, присущий не одной культуре, не одному этносу.

Для проживающих в общем доме – Российском государстве, который носит многонациональный характер, взаимопонимание продолжится, если в языковой картине мира различных народов определятся общие установки, единые правила общежития, которыми будем руководствоваться.

Народы мира давно заметили значение и силу коллектива: *Вместе болеют, друг друга жалеют, вместе горюют друг друга спасают (китайская); Огкылысь табун кионлэсь уг кышка (удмурт.) «Дружный табун волка не боится»; Калык чош басьтиськыз ке, тыэз но интыысьтыз воштоз (удмурт) «Если народ возьмется вместе и озеро перенесёт»; башкир.: Скотину, брошенную стадом, волк пожирает, человека, брошенного народом, могила забирает.*

Любому человеку, живущему в обществе, важно не отделяться от других членов коллектива, иначе его осуждают: *русск. белая ворона, удм. йоспортэм «плохой», букв.: не такой, как все; первоначально: йос «люди» портэм «различный», т.е. различающийся от людей.* Удмурты замечают: *Калыклэсь люкиськыса эн улы «Не живи, отделившись от народа».*

Они строят отношения с людьми, ориентируясь на общие, коллективные ценности (*йоскадь «хороший», букв. «как все, как люди»*). Пренебрежение общих норм осуждается окружающими, народом. *Калык мар ишюз «что народ скажет», - перед каждым действием, поступком думает удмурт.* Ведь *Кин кыче – сое калык сизьым борд пыр адзе «Кто какой, это народ сквозь множество (букв. семь) стен видит».* Каждый член общества должен трудиться сообща: *Калык жуяку – ужа, юмиаку – юмиа «Когда народ работает –*

работай, когда гуляет – гуляй». Также не хвались собой (своей работой), пусть народ тебя похвалит (оценит твою работу): *Астэ ачид эн уишья, калык мед уишьялоз.*

Человек, не желавший в зрелом возрасте заводить семью, вызывал у людей подозрение. У русских только две причины считались уважительными – болезнь или желание уйти в монастырь. Они соответственно оценивают значение семьи: *«Не женат – не человек», «В семье и каша гуще», «Семье в куче не страшна и туча».* В удмуртском языке термин супруг, супруга имеет буквальное значение: *половина пары*, а один (одна) не желавший (не желающая) войти в пару, считается одиноким (букв. половинчатым) человеком – *пал*, который чаще осуждается: *пал тури «одинокий журавль», пал вайыж «одинокая оглобля», варгас зазег «одинокий гусь» (чаще о неженатом).*

В культуре удмуртов замечается доброжелательность во взаимоотношениях с другими (родственниками, соседями, другим народом): *Ведь народная мудрость их учит: с соседом надо ладить. С соседом надо поддерживать друг друга и в беде и в радости: Ишан ке но, зеч ке но, узыр ке но, куанер ке но, бускельтэк улэмед уз лу «Хотя (он) призрак, хотя хороший, хотя богатый, хотя бедный, без соседа не проживёшь»; Иськавын–боляктэк улыны уг лу «Без родни жить нельзя»; Иськавын – боляк доры котьку мыныны луэ «Родне всегда можно обратиться»; башкир.: *Когда сосед мирный, и душа спокойна, К соседу, если не за мукой, так за золой заглянешь,**

Ценится взаимопомощь и доброжелательность в отношениях: *Эш доры котьку мыныны луэ «Другу всегда можно обратиться», Огъя кылысь капчи улыны «В согласии жить легко», Ачид понна гинэ эн улы, мурт понна но тыршы «Не живи только для себя, делай и для другого».*

Удмурты миролюбивы. Согласно менталитету удмуртов им не свойственно навязывать своё мнение другим. На это указывают и следующий фразеологизм, который показывает толерантность удмуртов:

Калыклэсь кылзэ (вераськон кылзэ) кур карыса, солэсь сюлэмзэ кур кариськод «Унижая язык народа, причиняешь боль его сердцу».

Известная мудрость *В чуждой монастырь со своим уставом не ходят* также распространена среди разных народов в разных вариантах. *«Do in Rome as Romans do» (Веди себя в Риме так, как себя ведут римляне),* – говорят англичане. Эту же мысль чувашки выражают фразеологизмом, имеющий буквальный перевод *«В мире семьдесят и семь языков, семьдесят и семь народов», башкиры - У каждого цветка – свой аромат, у каждого народа – свой нрав и лад, удмурты – Куное лыктыса уг ченгешио «В гостях не спорят»; Котькуд калыклэн улонэз аслаз « У каждого народа жизнь своя (своеобразна)».* А китайцы – идиомой, которая имеет два толкования: 1. *«На какую гору поднялся – такую песню пой»; 2. «На каждой горе свои песни».*

Идиомы раскрывают отношение к Родине, к своему народу: *удмурт.: Свою родную землю, как своих родителей, на чужбине не найдёшь, На чужбине счастья не найдёшь, Забывший свою Родину - заблудившийся человек; башкир.: Нет мужчины, что не печется о стране своей, нет коня, что не рвется к табуна своему, Порядочный человек Родину не покинет, Скотина не забывает свой выгон, а человек – свою родину.*

Отношением к труду также не различаются народы. Русская идиома *Труд – здоровье человека* семантически соответствует латинскому *Labor omnia vincit «Труд побеждает всё».* Удмурты и красоту человека видят в трудолюбии, умении работать: *Адыми уженыз чебер, музьем – будосэн «Человека красит труд, землю - зелень».* Удмурт видит себя только в работе, она его и учит, она – его богатство: *Уж ачиз дышетэ «Работа сама учит», Арам арам уз лу «Богатство человека в труде»,* букв.: *«убранный хлеб не считают изьяном».* У болгар *Труд для человека – здоровье и жизнь, у немцев – Труд побеждает не только болезнь, но и старость, у башкир – Без труда не будешь*

иметь табун скота, у турок – Трудиться – значит быть счастливым, у казах – Хорошая работа – душе отдых, у русских - Труд – здоровье человека.

Народ давно заметил, что человеку не всё под силу, его возможности ограничены. Об этом русские говорят: *Выше головы не прыгнешь. У удмуртов ограничение другое: Гогьедлэсь вылэ уд тэтчы «Выше своего пупа не прыгнешь», а немцы говорят: Через тень не прыгнешь.* С этим выводом близки и другие, которые связаны с перевоспитанием: *Плешивость, характер да слоновою болезнь одна смерть излечит (бенгальская); Горбатого могила исправит (русская).*

Человек ценит в себе в первую очередь здоровье: *удм. тазалык – байлык «здоровье – богатство», русск. главное здоровье, а дела, как погода: то вёдро, то ненастье.*

В установке удмуртов замечается надежда только на свои силы: *Ас кужымедлы од ке оскы – бырод «Если не надеяться на свои силы - пропадёшь».* Поэтому, даже проходя мимо работающего человека, удмурт в отличие от русского не скажет *Бог в помощь*, а обратится пожеланием *Кужмо кариськы! «Будь сильным!»*.

Представляется, учить этому общечеловеческому опыту начинать надо с детства, так как знания и опыт, полученные в детстве являются определяющими. Об этом же удмуртская поговорка гласит: *Если с молоком матери не поумнел, от козьего молока не поумнеешь.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2001. 208 с.
2. Послание Президента РФ Владимира Путина Федеральному собранию Российской Федерации // Парламентская газета. 2007. 27 апреля.
3. У врача лечись – у мудрого учись. Баку: Азербайджан.гос изд-во, 1982. 159 с.
4. Удмурт калык половицаос, поговоркаос. Ижевск: Удм. кн. изд-во, 1961.188 с.

UNIVERSAL MORAL GUIDANCE IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD THE UDMURTS

B.I. Karakulov

*Department of Russian, Udmurt language, literature and methods of teaching,
Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia
boris2757@mail.ru*

Phraseological units as carriers of cultural data are examined In the article – norms, rules of dormitory in the cultures of different people however inherent experience, transferrable from a generation in a generation, is a concrete culture, concrete etnosu. Today propaganda of universal values of culture as rules and norms of dormitory, reflected in these linguistic units, as never actual.

Keywords: culture, phraseology, norms, rules of dormitory

МЁРТВЫЙ, НО ЖИВОЙ (латинский язык и современность)

Каракулова М.К.

канд.филол. наук, доцент кафедры русского, удмуртского языков, литературы и методики преподавания, Глазовский государственный педагогический институт им.

*В.Г. Короленко, Глазов, Россия
margaritakarakuova@gmail.com*

В эпоху так называемой глобализации, в эпоху торжествующей экспансии английского языка по всему миру не исчез и латинский язык, он по-прежнему присутствует в жизни современного человека. Несмотря на то, что это язык мертвый.

Ключевые слова: мертвый язык, латынь, варваризм

В современном русском языке периодически встречаются латинские устойчивые выражения и слова с соблюдением графики и орфографии языка-источника. Часто они служат для названия чего-либо в современной жизни. Поскольку они в этом случае оказываются вне контекста, то нужно рассчитывать только на то, что они общеизвестны.

Alma mater – Вестник высшей школы

Dura Lex – телепередача на ТВЦ.

Постскриптум - программа на канале ТВ Центр

«*Фактотум*» – художественный фильм. Франция-Германия-Швеция-Норвегия, 2005

"*Dona nobis pacem*" ("Даруй нам мир") – спектакль Татарского театра и балета имени Мусы Джалиля по Мессе си-минор Баха

Reductio ad absurdum – название раздела в книге "Концептуальные основы психологической культуры" (Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. С. 378).

Varia – V раздел книги Р.А.Будагова "Язык, история и современность"

Terra incognita – название раздела книги В.Харченко "Поведение: от реального к идеальному".

В иных случаях латинское слово и сочетание бывает включено в контекст названия на русском языке, например:

"Русский путь: *pro et contra*" – серия издательского проекта, которая с 1994 года представляет собой историю российского самосознания, следовательно, своего рода целостное изложение русской интеллектуальной истории.

"Образование в XXI веке: *Quo vadis?*" Международная заочная научная конференция, к участию в которой приглашает издательство Доленко" (ЛГ. 2012. №8).

"От Адама к *confusio linguarum*" – название раздела книги У.Эко "Поиски совершенного языка".

Латинские выражения иногда передаются в русском тексте и кириллическими буквами. Некоторые из них особенно частотны, такие, как *homo sapiens* (и *хомо сапиенс*), *alter ego* (*альтер эго* и *альтер-эго*), *alma mater* (*альма-матер*), *persona non grata*. Например:

"Хотя дар речи и паразителен и изо всех видов живых существ им обладает лишь *Homo sapiens*, это еще не повод выделять человека из области изучения биологии, поскольку потясающие и уникальные способности – не редкость в царстве животных" (С.Пинкер. Язык как инстинкт. М. 2013. С.11).

"Прошла информация: Павел Бородин собирается на инаугурацию нового президента США Барака Обамы. И вроде купил уже для этого специальный билет. А ведь он *persona non grata* в США" (АиФ. 2009. №3).

"Каждый вуз хочет стать *альма-матер* для возможно большего числа выпускников, и школьники с родителями бегают из одной аудитории в другую, пытаясь не ошибиться в выборе" (Здравствуй, альма-матер, и прощай. // ЛГ. 2013. №16).

Показателем общеизвестности и популярности некоторых латинских выражений является их использование для языковой игры. Например:

«Всякий язык представляет собой алфавит символов, употребление которых предполагает некое общее с собеседником прошлое», – говорит Борхес. Это рассказ «Алеф», *sapientia sat*. Для тех, кто почему-то не *sapientia*, напомню сюжет..." (Т.Толстая. Пар в коридорах: бесконечная жалость // Т.Толстая. День: Личное. М. 2002. С.323)

"Мы теперь знаем прочно, что *Dura lex, sed lex* – «Суров закон, но это закон». ... Вот такой лекс выходит. ... А нам остается твердить про себя заклинание про лекс, который дура душой (Гр-н Правомыслов. Парашютисты в законе // ЛГ. 2009. №31).

"Отзыв замечательный и характернейший. /.../ Автор, не сказав ничего о романе, обрушивается на авторов. Которых якобы нет, потому что их нет в Интернете. Это такой усовершенствованный цифровой эпохальный материализм: я в Интернете –

следовательно, я существую (*Interneto – ergo sum*)" (Б.Якеменко. *Interneto – ergo sum*. // ЛГ. 2013. №14).

Общеизвестные латинские слова используются для создания новых словосочетаний. Особенно часто используется слово *homo u femina*..

"В России советского периода, как утверждает Д. Мур, происходило обесценивание русской и других этнических идентичностей и растворение их в *homo Sovieticus*" (Леонтович О.А. Парадоксы межкультурного общения. М. 2005. С. 200).

"Такая «реформа» (в образовании – К.М.), способствующая быстрому превращению *homo sapiens* в *homo экономикус*, человека мыслящего в человека рыночного, – для России страшнее любого нашествия... (В.Непомнящий. Речь не о Пушкине // ЛГ. 2009. №23).

"На днях по каналу ТВ Центр демонстрировался документальный фильм про Любовь Орлову «Сказка о Золушке, или *Фемина советника*» (ЛГ, 2008. №10).

В некоторых случаях автор текста как бы на всякий случай дает перевод в самом в тексте (или в скобках, или через запятую, или через тире):

"О манипуляциях, борьбе с ними, защите от них сегодня говорят много. Что это такое вообще манипуляция? Достижение мошеннической цели с помощью психологического трюка... Худшая манипуляция – это *argumentum ad ignorantia* – довод, рассчитанный на неосведомленность" (Т Воеводина. Мастера уступчивости: Заметки на полях // ЛГ. 2012. №41).

Если же латинское выражение недостаточно распространено, то перевод дается в подстрочной ссылке.

В связи с использованием в русском тексте иноязычны вкраплений вообще и латинских в частности стоит естественный вопрос: зачем они используются, когда, как правило, есть русские эквиваленты или уже освоенные заимствования с близкими значениями. Почему язык допускает множественность обозначения практически одного и того же? Ведь, как хорошо известно, в языке действует тенденция к устранению дублетных наименований или же их дифференциации.

Одна из причин: в перевод может закрасться иной смысл. По словам У.Эко, "в любом переводе неизбежно теряется характер открытий, сделанных на языке оригинала" [Эко 2007: 129-129].

Другая причина: слова-эквиваленты в разных языках имеют разные социокультурные коннотации: за словом в конкретном языке стоит не простое значение, за ним целый шлейф культурных ассоциаций. Часто варваризм, как и вообще заимствованное слово, по сравнению с русским аналогом, по мнению носителей языка, являются более престижным и обозначают они более высокое понятие. Прочитую одно тонкое наблюдение В.Токаревой:

"Но в этот утренний час, когда солнце еще не добралось до середины неба, когда море дышало неглубоко и злобный вирус заигрывал с рыбами, забыв об основной работе, – в этот час на берег вышла *фемина*. Не женщина, а именно фемина, потому что у простых советских женщин не бывает такой спины!" (В.Токарева. На черта нам чужие // В.Токарева. Террор любовью. М., 2011. С.270).

Или другой яркий пример, заимствованный у С.Г.Тер-Минасовой, правда, не с латинским языком, а с испанским: переводчик сонета Мигеля Эрнандеса с испанского на русский язык Л.Г. Герценберг, оставил испанское слово *toro*, хотя русское соответствие этого слова – *бык*:

"Как *toro* я рожден для траура
И для горя, как *toro*..."

При это переводчик снабдил сонет примечаниями с тонкими наблюдениями: "... слово *toro* оставлено в переводе из-за неуместных здесь коннотаций русского слова *бык*.

Например, по-русски *бык* – это мощный, сильный, упрямый "муж коровы". Испанское слово *toro* благодаря корриде, как неотъемлемой части национальной культуры, превратило "мужа коровы" в бойца, Героя, романтического и прекрасного, которого воспевают поэты, рисуют художники, ваяют скульпторы. (См. об этом: [Тер-Минасова 2007:152-153]).

Итак, латинский не просто один из мертвых языков, это язык классический, на котором созданы тексты, сохраняющие максимально высокую социально-культурную ценность и в силу ценности написанных текстов ставший надэтническим. Именно это обстоятельство, возможно, является важнейшей причиной, объясняющей сохранение латинского языка в современности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М., 2007. 288 с.
2. Эко У. Поиски совершенного языка в европейской культуре. СПб., 2007. 423 с.

DEAD BUT ALIVE (Latin and modernity)

М.К. Karakulova

*Department of Russian, Udmurt language, literature and methods of teaching, Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia
margaritakarakuova@gmail.com*

In the era of so-called globalization, in the era of the triumphant expansion of English around the world has not disappeared, and the Latin language, it is still present in modern life. Despite the fact that it is a dead language.

Keywords: dead language, Latin, barbarism.

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТИ (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕДИАДИСКУРСОВ С УЧАСТИЕМ А. ВАСИЛЬЕВА)

Каримова Р.А.

*доктор наук, профессор кафедры современного русского языкознания
БашГУ, Уфа, Россия
srya409@mail.ru*

В докладе по данным медиадискурсов освещается речевая деятельность индивида как преломление свойств коммуникативной личности.

Ключевые слова: коммуникация, медиадискурс, вербализация смыслов, коммуникативная личность.

Сферу устного публичного общения, которая расширилась и дифференцировалась в связи с изменениями в современном сознании, весьма активно представляют СМИ. Видное место в них занимают материалы, отражающие общественно значимую масштабную деятельность индивидов, творческих личностей, – они стимулируют укрупнение дискурсивного анализа, базирующегося на факторах эффективности общения, один из которых – уровень коммуникативной личности.

При этом с необходимостью учитываются положения методологии науки, согласно которым коммуникация не ограничена сферой деятельности, но, с другой стороны, связана с проблематикой культурной и социальной идентичности, находится в гуманитарном русле, в сфере когнитивных наук [Лекторский, Гараи 2015: 30].

Объектом наблюдений над феноменом коммуникативной личности, ее освещением с когнитивно-коммуникативной позиции служат медиапрограммы с

участием А.А. Васильева (историка моды, театрального художника, телеведущего): коммуникацию в процессе совместной деятельности представляют беседы с Сати Спиваковой («Сати. Нескучная классика» ТВ канал «Россия. Культура»), с Ксенией Лариной (радио «Эхо Москвы», «Дифирамб») и ведение «Модного приговора» (ТВ «Первый канал»); общение как самостоятельный вид взаимодействия – беседа с А. Васильевым Юлии Меншиковой (ТВ «Первый канал»).

В целом А. Васильев предстает перед массовым адресатом как разносторонняя, творческая личность, носитель ценностей высокого порядка, как видный деятель культуры. Характеристика же А. Васильева – речевого субъекта – как элитарной коммуникативной личности, как носителя полнофункционального типа речевой культуры обуславливается владением им стилем публицистической речи, также данным фоностилем (наряду с другими литературными стилями), ее стратегией, что проявляется в эффективных по информативности, по воздействию речевых произведениях, продуцируемых им. Как следует из наблюдений, это базируется на свойствах его когнитивного стиля (полнезависимого и сложного), реактивности, активности связи рабочей памяти и долговременной памяти, динамизме внимания.

Названные свойства индивида находят проявление в его дискурсе, который рассматривается с учетом таких параметров, как ситуация общения, способы и средства речевого представления деятельности субъектов, реализация функции воздействия. Так, содержательная насыщенность дискурса о связи моды и музыки, представленная богатством его микротем, их развитием (от истоков причинной связи музыки, музыкального театра и моды до взгляда говорящего (А. Васильева) на проявления сотворчества оперного режиссера и театрального художника) отмечена многообразием носителей смыслов. Это ключевые номинации (КС и сочетания), доминанта, образ, элемент ситуации и др. [Новиков 2007:134]. Из них на первый план выдвигаются КС (и сочетания), которые как смысловой ступок микротем образуют коммуникативно-семантическое поле, объединяющее актуализованные номинации данной деятельности, ее субъектов/агентов, объектов деятельности (общего или конкретного свойства) и ее способов в соответствующие микрополя, что обеспечивает целостность дискурса. Актуализация элементов поля осуществляется комплексом средств: выдвижением в препозицию ремы высказывания (или ее элемента); степенью членности высказываний, вплоть до пословной; просодией (выделительными ударениями), динамикой интонации.

С референтной областью дискурса (популяризируемой музыкальной классикой), его медийностью связано включение в коммуникативно-семантическое поле части, отражающей специальные знания говорящего, терминологизованные общеупотребительные лексемы в составе ключевого сочетания (псевдоегипетские украшения, мода на менуэт), составные термины (вольная интерпретация), метафоры (взрыв удивительных цветов) и др., причем здесь просматриваются лексемы (и сочетания), входящие в активный словарь говорящего (по Л.В. Златоустовой). Значительна в дискурсе индивида также смысловая нагрузка образа (напр. Татьяна, Лиза, Наташа; Кармен), прецедентного имени (Пьер Карден, Мария Каллас).

Следующий, подчиненный номинативному, уровень организации устного дискурса представляют семантико-грамматические средства, формирующие в соответствии с интенциями говорящего речевые регистры (прежде всего информативный и объяснительный, также оценочный), набором которых он эффективно пользуется. Грамматическую основу регистров являют реализации моделей действия (с участием каузативных конструкций), моделей состояния, а также ментальных (включающих средства оценки/мнения, сравнения) и др., служащие раскрытию различных сторон деятельности индивида, в том числе проблемных ситуаций, их разрешения. Эти средства, представляющие в дискурсе кластер категорий:

оценки/мнения; сравнения (или сходства/подобия); сопоставления; каузативности (в текстовой развертке), – являют на языковом уровне, в дискурсе знания индивида о мире, формирующиеся посредством мыслительных операций, с участием эмоций, так что благодаря своей природе данные средства весьма активны в осуществлении функции воздействия.

С характером наблюдаемого дискурса связана его насыщенность оценками, которые семантически носят сложный, синкретичный, конкретизируясь в ситуации.

Оценкам в этом дискурсе свойственна главным образом атрибутивная функция; по тематической направленности на первый план выдвигаются оценки объектов-артефактов, сравнительно редки оценки субъектов творческой деятельности и другие; оценки, обусловленные непосредственной ситуацией восприятия, отличаются эмоциональностью; ею отмечены также оценки в составе метафорических сочетаний.

Устному дискурсу, как показывают данные материалы, свойственно функционирование оценки, понимаемой в широком смысле, т.е. в ее сферу включается и модальная оценка, представленная лексемами (возможно, вероятно; должен, обязан; конечно, очевидно; действительно и др.); в выражении ее участвуют также синтаксические средства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лекторский В.А., Гараи Л. О теориях деятельности: диалог о том, чем они богаты и чего в них недостает // Вопросы философии, 2015. №2. С.25-37.
2. Новиков А.И. Вместо заключения. Теория смысла (тезисы) // А.И. Новиков. Текст и его смысловые доминанты. М., 2007. С. 132-135.

THE COMMUNICATIVE ASPECT OF PERSONALITY (ON THE MATERIALS OF MEDIADISOURCES WITH A. VASILYEV)

R.A. Karimova

*Department of modern Russian linguistics, Bashkir State University, Ufa, Russia
srya409@mail.ru*

The report considers the problem individual speech activities as reflection of characteristics of a communicative person.

Keywords: Communication, mediadiscourse, verbalization of senses, communicative person (individual).

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В МЕДИАТЕКСТЕ

Касабиева С.В.

*преподаватель кафедры русского языка, филологический факультет,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
sofya.vl@mail.ru*

Статья посвящена описанию словообразовательных окказионализмов, встречающихся в современных медиатекстах. Описываются структура окказиональных новообразований и способы их деривации. Особое внимание в статье уделено окказионализмам нестандартной структуры, усиливающим экспрессивность медийного текста.

Ключевые слова: словообразовательный окказионализм, деривация, словообразовательный дериват, словообразовательная структура, модель, словотворчество, экспрессивизация, медиатекст, СМИ.

Словообразовательные окказионализмы – яркое явление современного медийного текста. Интерес к ним в современной науке связан прежде всего с активным словотворчеством в журналистской деятельности, так называемым «словомейкерством» [Шапенко 2003]. Именно новообразования стандартной и нестандартной словообразовательной структуры, то есть окказиональные слова, служат сильным средством экспрессивизации, выразительности текста [Самыличева 2011], благодаря которому происходит усиление субъективного, авторского начала в современных средствах массовой информации [Рацибурская 2003]. Изучение русского медийного текста чрезвычайно интересно и важно и в аспекте преподавания русского языка как иностранного.

Наряду с потенциальными словами, образованными по действующим в языке типовым моделям и образцам (*хитяра, паранормальщина, антидиванный, недоинновации, псевдоаристократично, суперурожай, джазовость, засентиментальность*) значительное количество новообразований в СМИ появляется в результате нарушения словообразовательных закономерностей. В частности, окказионализмы могут быть результатом семантико-стилистических отступлений от условий словообразовательных типов, что будет проявляться в достаточно свободном комбинировании корневых и аффиксальных морфем. Так, в окказионализмах *жигулята, москвичата, бульдозерность, антиШредер* происходит нарушение семантических ограничений в сочетаемости морфем, поскольку аффиксы присоединяются к основам иной семантики, чем это принято в языке: суффикс *-ат(а)* со значением невзрослости сочетается с основами неодушевленных существительных — названий марок машин «Жигули» и «Москвич», суффикс *-ость* со значением отвлеченного признака сочетается с основой не качественного, а относительного прилагательного, префикс *анти-* — с основой не нарицательного, а собственного имени. В других окказионализмах *мухляж, вручант, прессуха* нарушаются стилистические ограничения в сочетаемости морфем, поскольку заимствованные суффиксы *-аж*, *-ант* присоединяются к основам исконных нейтральных или стилистически сниженных слов *вручать, мухлевать*, а стилистически сниженный суффикс *-ух(а)* присоединяется к книжной основе *пресс-*.

К особенностям словотворчества в современных медиатекстах можно отнести и обилие сложных новообразований. Многие из них образуются по существующим словообразовательным типам и моделям как способом чистого сложения (*обезьянолюди, землеподобие, свежееугнанный*), так и сложно-аффиксальными способами (*грантодатель, серокостюмный, обильноволосый*). Кроме того, сложные новообразования часто появляются в результате заменительной деривации, которая обычно отождествляется исследователями с деривацией по конкретному образцу (*дипперпломан* – по образцу *битломан*). Однако некоторые ученые настаивают на разделении этих понятий, поскольку при деривации по конкретному образцу новообразование, воспроизводя формант слова-образца, имеет иную, отличную от последнего производящую базу и, следовательно, иные корневые морфемы, а при заменительном словообразовании сложный дериват, имея тот же формант, что и конкретное узуальное слово, отличается от последнего лишь одной корневой морфемой или одной из своих частей. При этом узуальное слово выступает не как конкретный образец, а как исходное для деривата слово, в котором заменяется одна из базовых частей [Рацибурская и др. 2015: 71]. Подобный процессмены основ исследователи иногда называют трансрадикацией. Заменительная деривация широко представлена в современном медийном тексте: *кетчупозависимость, взяточнотойчивость, скандбол, фальшивотаблетчики, европрепка, майдано-денежные (отношения)*.

В то же время сегодня в массмедиа наблюдается активизация невузальных способов образования сложных слов. В научной литературе они определяются по-разному: междусловное наложение [Янко-Триницкая 2001], контаминация [Николина 2013, Панюшкин 1993], гибридизация [Костюков 1986]. При междусловном наложении происходит совмещение соседних частей исходных слов на основе их формального тождества: *СШАкалы* ← *США* + *шакалы*; *туарегистрация* ← *туареги* + *регистрация*; *тандемонстрация* ← *тандем* + *демонстрация*. Междусловное наложение, согласно Н.А. Янко-Триницкой, «состоит в том, что на конец основы одного слова накладывается омонимичное начало другого слова. Таким образом, возникает сложное слово особого типа, включающее в свое значение семантику обоих объединившихся слов, а в свою основу — основы обоих объединившихся слов, причем в качестве определяемого выступает второе слово, а в качестве определяющего — первое» [Янко-Триницкая 2001, с. 471]. Такое совмещение может сопровождаться усечением финали первого или/и начала второго слова: *киприотизм* ← *Кипр* + *патриотизм*; *мамнезия* ← *мама* + *амнезия*; *потопительный (сезон)* ← *потоп* + *отопительный*. При контаминации соединяются начальная и конечная части исходных слов: *губермобиль* ← *губернатор* + *автомобиль*; *змерь* ← *змея* + *зверь*.

Междусловное наложение и контаминацию чаще всего рассматривают как частные случаи гибридизации. Еще одним частным случаем гибридизации является тмезис, при котором одно исходное слово вставляется внутрь другого: *Анафигнадырь* ← *Анадырь* + *на фиг надо* (шутливое название города). При тмезисе также возможно совмещение соседних формально тождественных частей исходных слов. В ряде гибридных новообразований происходит полное совмещение одного из исходных слов с частью другого, что на письме может быть выделено графически: *обШАРПанный* ← *обшарпанный* + «*ШАРП*» (в значении «сделанный под известную марку телевизора»).

Новообразования-гибриды отличаются не только произвольным характером внутрисловных, межморфемных границ, но и увеличением семантического объема, семантической компрессией, что отражает стремление автора к максимальной информационной емкости текста в рамках ограниченного пространственно-временного континуума, а также желание автора достичь определенного стилистического (часто комического) эффекта. В связи с этим многие сложные дериваты, созданные невузальными способами, отмечены явной установкой на языковую игру (каламбур) и имеют оценочный характер (*Саркозел отпущения*, *Жепардые*, *Дисконтизация всей страны*, *Бульварвары*, *Путингующие*, *Грекопадение*).

Таким образом, современное словотворчество, отраженное в медиатекстах, демонстрирует разные способы создания новообразований. Дериваты в СМИ, кроме построенных по существующим в языке словообразовательным типам и моделям, создаются с нарушением условий словообразовательных типов, а также невузальными способами. При создании окказионализмов активно используются заменительная деривация, различные виды гибридизации, приемы каламбурного словообразования. Все это, безусловно, способствует отмечаемому исследователями возрастанию личностного начала в речи, а также большей экспрессивности, выразительности медийного текста. Окказиональные слова являются в средствах массовой информации не только способом отображения социально и культурно значимых реалий современной жизни общества, но и экспрессивным средством их оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Е.А. Литературная норма и невузальное словообразование // СРЯ: Система – норма – узус. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 207-253.
2. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996.

3. Костюков В.М. Об одной разновидности индивидуальных авторских слов // Русский язык в школе. 1986. No 4.
4. Николина Н.А. Контаминация в системе способов современного словообразования // Актуальные проблемы современного русского словообразования. М., Н. Новгород: ННГУ, 2013. С. 73-81.
5. Панюшкин В.В. Семантика новообразований, созданных способом контаминации // Семантика языковых единиц. М., 1993. Ч. II.
6. Рацибурская Л.В., Самыличева Н.А., Шумилова А. В. Специфика современного медийного словотворчества: Уч. пособие. М., 2015. 136 с.
7. Самыличева Н.А. Экспрессивность как базовое свойство окказиональных слов // Вестник НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2011/4. С. 354-360.
8. Шкапенко Т. Русский «тусовочный» как иностранный: Уч. пособие. Калининград, 2003. 200 с.
9. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке. М., 2001.

FEATURES DERIVATIONAL OCCASIONALISM IN MEDIA TEXTS

S.V. Kasabieva.

Department of Russian Language, Moscow State University, Moscow, Russia

sofya.vl@mail.ru

The article describes the word-formation nonce words in modern media texts. Describes the structure of occasional tumors and methods of derivation.

Keywords: occasionalism, derivation, derivational structure, derivational model, word-formation, media text.

ОБРАЗ СТЕПИ В ПОЭЗИИ Б. КАНАПЬЯНОВА

Касымова Р.Т.

докт. пед.наук, профессор кафедры русской филологии, русской и мировой литературы КазНУ имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

rashida-kas@mail.ru

В статье рассматривается концепт «степь» как одна из основных единиц пространственно-временной структуры в поэзии казахстанского поэта Б. Канапьянова. Особое внимание уделяется полисемантической образности степи, который наполнен национально-смысловыми ассоциациями.

Ключевые слова: концепт, ассоциация, образ степи.

Обращение к языковой личности поэта, выраженной в письменных текстах и через язык, представляет особый научный интерес, потому что в порождаемых текстах (стихотворениях, переводах) отражается не только жанрово-стилевое разнообразие поэтической речи, но и тезаурус самого поэта. Сквозным мотивом творчества известного казахстанского поэта Бахытжана Канапьянова является любовь к родной земле, к родному очагу. Андрей Вознесенский писал об этом поэте: «Степь рождает не только большие караванные пути и великие ветры. Она дает миру поэтов. Их стихи работают «поверх барьеров». Поэт Бахытжан Канапьянов – один из тех, кто делает это вопреки сумасшедшему времени» [цит. по: На стыке веков 2001: 302].

Одним из основных единиц пространственно-временной структуры художественного мира Канапьянова является концепт «степь», который получает целый ряд существенных характеристик, заключенных в словах *пространство, круг, горизонт, даль*. Ведь слово «степь» – «...это не просто слово с национально-культурным компонентом семантики. А по существу две разных лексических единицы с несовпадающими понятийными полями. Неразделимость человека и природы, человека

и космоса, обусловленная спецификой кочевой жизни под открытым небом, в открытом пространстве (войлочная, легко складывающаяся и легко разрушаемая юрта, напоминающая зонтик, - ненадежная защита человеку от всепроникающих сил космоса), рождает особое созерцательное слияние с миром, полную растворенность в природе, в степи, живущей с человеком в одном ритме» [Селиванова 1991: 46].

В сознании поэта *степь* представлена в разных ипостасях:

– как определенное пространство, простор («*Выйду из поезда – степь / На все стороны света*») [Здесь и далее цит. по книге: Канапьянов 1999];

– как символ Родины («*Я жив, я эту степь не разлюбил...*»);

– как живое существо (*степь подступает, проплывает, зачарованно слушает, ответит, не виновата, благословляет*);

– как кормилица («*Степь поила меня молоком молодой кобылицы*»).

В качестве параметров, описывающих и характеризующих *степь*, выступают:

– зрительные образы: «*Поезд тронется, степь / Проплывает с обеих сторон*»;

– звуки: «*Родной степи мелодия слышна; «Споют степную аллилуйю»*;

– запахи: «*горький запах полыни*»; «*И степью запахло. Верблюды / Горды, не чванливы ничуть*»; «*В юрту вхожу – / Пахнет кошмой и чаем*»;

– вкус: «*Степь поила меня молоком молодой кобылицы / Помню, полынью горчило оно. / И тянет и тянет из чаши той вечной напиток. / Поезд в степи. Тамбур. Я и окно*».

– размер, расстояние (*большой / малый, близкий – далекий* и др.): «*Во Вселенной кочевье мое*».

Ковыль, полынь, кара шенгель предстают как культовые растения для степняка.

Сравните:

Степь поила меня молоком молодой кобылицы

Помню, полынью горчило оно.

И тянет и тянет из чаши той вечной напиток.

Поезд в степи. Тамбур. Я и окно.

Действия, связанные со степью, описываются такими предикатами, как: *степь подступает, благословляет степь, степью запахло, степь проплывает, степь дана, степь не виновата, быть в степи, степь слушает, степь ответит, рухнул в степи, вспыхнул по всей степи, ухожу в степь, идите в степь, останусь в степи, степь поила, родится над степью*. В таких стихотворениях, как «Домбра», «Золотое кольцо», «Степь», «Панфиловец», поэт представляет степь в виде живого организма: *И степь зачарованно слушает / Кюю Курмангазы. Или: Люди! – бьют в ответ колокола. / Люди! – степь копытами ответит*. Для поэта степь служит олицетворением кровной связи человека с родной землей, родным очагом, его местом на земле: «*Вся земля была для кочевника вращающимся шаром, потому что он кочевал по кругу в семьсот километров от джайляу (летовки) к куздеу (осенней точке откочевки), от куздеу к кыстау (зимнему месту жилья), от кыстау к коктеу (весеннему месту жилья) и от коктеу снова к джайляу. Круг замыкался во вращательном движении, и сам кочевник становился колесом, кружащим по космическому пространству – степи*» [Каракузова, Хасанов 1993: 17]. И так, концепт *степь*, наполненный национально-смысловыми ассоциациями, предстает и как круг человеческой жизни в этом огромном пространстве, и как круговорот природных явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Здесь и далее цит. по книге: Канапьянов Б.М. Над уровнем жизни. М., 1999. 526 с.
2. Каракузова Ж.К., Хасанов М.Ш. Космос казахской культуры. Алматы, 1993. 80 с.
3. На стыке веков / Сост. Р.О. Батырбекова, Н.А. Муканова. Алматы: Гылым, 2001. 356 с.

4. Селиванова С.И. Национальные образы мира // Русский язык в СССР. 1991. № 12. С.43-46.

IMAGE OF THE STEPPES IN THE POETRY OF V.KANAPYANOV

R.T.Kassymova

*Department of Russian Philology, Russian and world literature,
KazNU named after al-Farabi, Almaty, Kazakhstan
rashida-kas@mail.ru*

The article discusses the concept of «steppe» as one of the basic units of spatial and temporal structure in the poetry of Kazakh poet V. Kanapyanov. Particular attention is paid to the polysemy of the image of the steppe, which is filled with national semantic associations.

Keywords: concept, association, steppe image.

ОГЛАВЛЕНИЕ МОНОГРАФИИ ИЛИ УЧЕБНИКА КАК ОСОБЫЙ ВИД ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Касьянова В.М.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
естественных факультетов, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
vkasianova@mail.ru*

В статье предлагается новый в методическом отношении материал для работы над научным стилем речи – оглавление монографии или учебника, показаны основные этапы этой работы и ее перспективность в группах иностранных аспирантов.

Ключевые слова: методика РКИ, текст, научный стиль речи, оглавление, аннотация.

Одним из основных вопросов преподавания русского языка как иностранного является вопрос отбора текстов при обучении иностранцев научному стилю речи.

Работа над текстами по специальности начинается сразу после того, как учащиеся овладеют начальными сведениями о грамматической системе русского языка. В существующих пособиях представлены тексты по разным специальностям, обычно характеризующиеся высокой степенью адаптации или составленные авторами с учетом конкретной аудитории и снабженные заданиями – предтекстовыми (связанными с отработкой произношения слов и словосочетаний, семантизацией лексических единиц, активизацией некоторых грамматических конструкций) и послетекстовыми (нацеленными на проверку понимания общего содержания текста преимущественно путем ответа на вопросы разного характера). При этом с реальными научными потребностями иностранных учащихся содержание текстов обычно мало связано, так как их цель – познакомить иностранцев с наиболее частотной общенаучной лексикой и отработать традиционные клише научного стиля речи типа *что является чем, что представляет собой что, что содержится в чем, что состоит из чего* и т.д.

Но в последнее десятилетие преподавателю все чаще приходится работать с иностранными учащимися, в частности аспирантами, которые приезжают в Россию на ограниченное время (2–3 года) и очень слабо (на уровне подготовительного факультета) владеют русским языком, но по учебному плану должны сдать кандидатские экзамены уже в конце второго года обучения. Русский язык при этом воспринимается ими всего лишь как инструмент для познания своей (достаточно узкой) темы научного исследования. И преподаватель вынужден практически сразу же погружаться в стихию физики, химии, биологии, географии (если речь идет о естественных факультетах), причем не просто физики, а ядерной, не просто географии, а географии землепользования и т.д. Прагматизм современных иностранных учащихся, которые в

большинстве своем сами оплачивают обучение, приводит к тому, что очень часто они хотят читать только учебник, рекомендованный научным руководителем, то есть книгу заведомо узкую в тематическом плане, изначально адресованную носителям русского языка. В какой-то степени такая установка понятна: современная наука безгранична и постичь все ее разделы не представляется возможным.

Необходимость отхода от традиционного текстового наполнения пособий диктуется и тем, что в аспирантуру приезжают уже сложившиеся специалисты, которые в родной стране не просто окончили университет, а преподавали, читали лекции, имеют научные публикации. Именно поэтому у них не возникает никакого желания читать примитивные в содержательном отношении тексты, в которых рассказывается, например, о том, что *Физика – это наука о природе*. Возникает, казалось бы, неразрешимое противоречие: уровень общего владения русским языком у иностранных аспирантов часто достаточно низкий, а мотивация к чтению текстов по специальности, наоборот, крайне высокая. В сложившейся ситуации нужно искать новый в структурно-содержательном отношении материал в пределах конкретной специальности иностранных учащихся.

Основной недостаток существующих пособий по научному стилю речи в их чрезмерной фокусировке на конкретных грамматических конструкциях, отсюда и набор «псевдонаучных» с ограниченным (в силу методических установок) количеством новых слов. Между тем, по мнению лингводидактов, понимание научного текста в гораздо большей степени обеспечивается словарным запасом, умением соотносить однокоренные слова и видеть среди них производящие и производные, нежели безошибочным использованием грамматических клише, подобных приведенным выше. Именно поэтому длительная работа над адаптированными в лексико-грамматическом плане текстами в группах аспирантов малоэффективна и не способствует включению инофонов в учебный процесс на факультете, так как практически никак не связана с литературой, знание которой необходимо иностранцам для работы над диссертацией.

На протяжении ряда лет в группах аспирантов, имеющих базовый уровень знаний по русскому языку, используется весьма своеобразный материал – оглавление учебника или научной монографии по той проблеме, которой занимается иностранный аспирант. Как показал опыт, столь неожиданный подход оказался весьма плодотворным.

Оглавление учебного или научного издания представляет собой своеобразный текст, в котором сфокусированы и общее видение проблемы, и частные его проявления. Начинать работать над подобным материалом можно сразу после того, как изучены основные грамматические явления русского языка. Очень важно, что оглавление по своей сути представляет собой набор номинативных предложений с одним смысловым центром, в силу этого внимание учащегося не рассеивается, а сосредоточено на конкретных словах, словосочетаниях, на понимании содержательной составляющей книги, к чтению которой он перейдет впоследствии. Наконец, в оглавлении находит отражение повторяемость ключевых для конкретной книги слов, что обеспечивает их запоминание и закрепляет правильное произношение.

Детальный анализ оглавления помогает представить общее содержание книги, знакомит иностранцев с ее составными частями и их названиями (*том, часть, раздел, глава, параграф*), знание которых поможет ему при ориентировке в научной литературе вообще. А так как части любой книги пронумерованы и указаны страницы, где они расположены, то параллельно проходит интенсивная отработка числительных.

Попутно вводятся и такие важные для научной работы аспиранта понятия, как *выходные данные, год и место издания, автор – соавтор, количество страниц, тираж*. Обращается внимание на роль скобок и запятых уточняющего характера (например, перед союзом *или*).

Очень важно и то, что работа по такому тексту позволяет за короткое время расширить словарный запас иностранного учащегося, сформировать у него представление о терминосистеме конкретного раздела науки, научить ориентироваться в цепочках родительных падежей, которыми изобилуют научные тексты (*Агрономическое значение органического вещества почвы*).

Общий алгоритм работы по данному текстовому материалу может быть сведен к следующим этапам:

1) синтагматическое членение названия разделов с демонстрацией слитности чтения предлогов и союзов с последующими словами и правильного произношения слов (в том числе сложных, имеющих основное и дополнительное ударение) и словосочетаний;

2) составление словообразовательных пар, начиная с лексемы, представленной в тексте: *существительное – глагол* (например: *изменение – изменяться, влияние – влиять*), *прилагательное – существительное* (например: *магматический – магма, горный – гора*), и фиксирование наиболее устойчивых моделей;

3) составление вопросов по моделям: *О чем говорится / рассказывается в первой главе? В какой главе говорится / рассказывается о ... ?* и расширение подобных вопросов за счет использования синонимических элементов: *Чему посвящена первая глава? В какой главе можно найти информацию о ... ? Почему первая глава называется ... ? Первая глава состоит из ... параграфов. Сколько глав в первом разделе? Сколько параграфов в первой главе?*

4) конструирование предложений с использованием однокоренных существительных и глаголов (*Регулирование водного режима – В этой главе рассказывается 1) о регулировании водного режима, 2) о том, как регулируется водный режим* и т.д.)

5) построение высказываний на материале данного текста с использованием вводных слов и конструкций (*конечно, несомненно, наверно, видимо и др., мне кажется, я думаю, нужно отметить и др., прежде всего, во-первых, во-вторых, например, кроме того, далее и др.*) и клише, помогающих выразить собственное мнение, типа: *Я считаю, что самая важная глава – это глава... Мне кажется, что самая интересная глава – это ... Я думаю, что самая трудная глава – это ... Прежде всего я хотел бы прочитать главу ... Мне кажется, что эта книга очень полезна для ...* и т.д. Уверенное владение подобными конструкциями поможет иностранному аспиранту быстрее включиться в беседу в ситуации реальной коммуникации с носителями русского языка.

Так как в период работы над текстом продолжается изучение грамматики (в частности таких разделов, как причастия и деепричастия), то после детальной проработки оглавления целесообразно проанализировать аннотацию, представляющую собой важнейший жанр научного стиля речи, которому пока практически не уделяется внимания на практических занятиях по РКИ.

Аннотация выступает как опора для пересказа содержания учебной или научной книги. Поэтому самое главное – научить иностранных учащихся выделять представленные в ней ключевые лексические единицы, в том числе постоянные для подобного жанра: краткие страдательные причастия типа: *посвящен, показан, изложен, описаны* и др. – и возвратные глаголы настоящего времени: *посвящается, показывается, излагается, описывается* и др., а также определять возможного адресата (*для студентов медицинских вузов... для студентов-физиков... и др.*).

Таким образом, работа над текстом-оглавлением монографии или учебника и над аннотацией к ней очень перспективна и может сыграть большую роль в обучении иностранного аспиранта особенностям русского научного стиля речи на примере его специальности. После подобной пропедевтической работы переход к чтению собственно

научного текста станет менее болезненным и – главное – более продуктивным, так как многие трудности, связанные с лексическим наполнением специальных текстов и их конструктивным оформлением, уже будут сняты.

THE MONOGRAPH OR TEXTBOOK TABLE OF CONTENTS AS A SPECIAL TYPE OF TEXT IN THE SPECIALTY

Vera M. Kasyanova

The Department of Russian language for foreign students of natural faculties, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
vkasianova@mail.ru

The new from the methodological point of view material for working on scientific style of speech is suggested in the article i.e. the monograph or textbook table of contents; the main stages of this work and its perspectives in the groups of foreign graduate students are shown.

Keywords: Russian as a foreign language teaching methodology, text, scientific style of speech, table of contents, abstract.

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С РУССКОЙ ИНТОНАЦИЕЙ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ (ТРКИ II, ТРКИ III, ТРКИ IV) НА ПРИМЕРЕ ИК-5

Киржанова С.В.

ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
kirzh@mail.ru

В докладе рассматривается проблема обучения интонации устного спонтанного дискурса разговорного стиля, для которого характерна «размытость» интонационных единиц. В центре внимания находятся эмоциональные реализации ИК-5, представляющие собой переходные интонационные типы. Приводятся результаты научно-теоретических и экспериментальных исследований ИК-5. Для учащихся продвинутого уровня предлагаются нетрадиционные формы работы с интонацией.

Ключевые слова: интонационная конструкция, эмоциональная реализация, дискурс, интенсивность, темп, тембр, доминирующий параметр, произносительный стиль.

Нерелевантность канонических образов ИК и реального речевого поведения

Как известно, в практике РКИ при обучении интонации применяется система интонационных конструкций (ИК), предложенная Е.А. Брызгуновой [РГ 1982]. На сегодняшний день, несмотря на глубокую теоретико-методическую разработанность данной системы в рамках РКИ, остаются проблемы, которые выявляются в процессе работы с учащимися продвинутых уровней (от ТРКИ II и выше). Эти уровни, особенно ТРКИ III и ТРКИ IV, по уровню владения русским языком приближенные к уровню носителей языка, предполагают более свободное и более разнообразное интонационное оформление речи, чем те возможности, которые предоставляют известные типы ИК. Дискурс устного спонтанного разговорного диалога и монолога характеризуется «размытостью» интонационных единиц, т.е. когда встречаются переходные типы ИК (ИК-2³, ИК-5⁷ и т.д.), когда неоднозначен статус акустически выделенных единиц – то ли это уже самостоятельная ИК, то ли выделенный дополнительный центр внутри ИК. Таким образом, существует значительный разрыв между интонационными образами, которые представлены в учебных пособиях, и конкретными их реализациями в живой речи. Особенно это касается таких ИК, как ИК-4, ИК-5, ИК-6, ИК-7, т.е. характерных для эмоционально и «лично» окрашенных дискурсов. Учащиеся не раз обращались

с просьбой дать еще более точные, однозначные критерии, помогающие вычлнить и интерпретировать интонационную информацию в потоке речи, и правила употребления того или иного типа ИК, в первую очередь – эмоционально-модальной реализации ИК.

В связи с вышесказанным представляется важным выработать методику работы с ИК на среднем и продвинутом этапах обучения, направленную на уменьшение разрыва между каноническими учебными интонационными образами и их возможными реализациями в реальном речевом общении. Поскольку наибольшее число вопросов возникало по поводу ИК-5 и ее реализаций, было решено начать такую работу на примере ИК-5.

Проблема выделения интонационных единиц в научной и учебной литературе

Изучение теоретических [Светозарова 1982, Бондарко 1991, Кодзасов 2009, Торсуева 1972 и др.] и учебно-методических работ, посвященных интонации [Муханов 1989, Короткова 2006, Одинцова 2011, Бархударова, Панков 2015 и др.], показало разнообразие точек зрения на количество интонационных единиц, на возможность их содержательной интерпретации и выявления их формальных показателей. Что касается интонационной единицы по типу ИК-5 (звучащие фрагменты с восклицательным и выделительным значением), то ученые отмечают следующие формальные признаки: общая повышенная интенсивность, крайне высокая средняя длительность, усиление и удлинение ударного слога, понижение тона на последнем слове может сопровождаться небольшим усилением словесного ударения, что нередко расценивается как второй центр; мелодический контур имеет дугообразную фигуру; темп речи может быть замедлен. Кроме того, оговаривается, что возможно варьирование по степени выделенности центров и уровню тона и что для разговорного стиля дугообразность тона нехарактерна [Николаева 1977, Русская разговорная речь 1973, Брызгунова 1969].

Экспериментальное исследование ИК -5 в нефилологической среде носителей языка

В целях уточнения вышесказанных данных на сегодняшний момент, был проведен эксперимент среди носителей русского языка, нефилологов, на восприятие и интерпретацию ИК-5. В эксперименте участвовало 10 человек. Ими были прослушаны отдельные фразы и фразы (синтагмы) внутри текста из пособий по интонации и из фильмов, спектаклей, аудитекстов, просодическое оформление которых, по мнению автора, близко к ИК-5. Результаты эксперимента дали следующие сведения: 1) темп может варьироваться как в сторону медленного, так и ускоренного; 2) интенсивность либо соотносится аудиторами с повышенной интенсивностью центров, либо отмечается на всей длине речевого фрагмента; 3) большое разнообразие движения тона, но большинство синтагм все-таки с ровным контуром, понижающимся к концу, при этом отмечают выделенность одного центра как по параметру интенсивности, так и в сочетании интенсивности с понижением или повышением тона; 4) при медленном темпе многие отмечают различные фонации (придыхание, напряженность).

Принципы работы с эмоциональными реализациями ИК

Таким образом, в результате того, как была проделана научно-исследовательская работа, были разработаны принципы работы с эмоционально-модальными реализациями ИК на продвинутом этапе обучения.

Во-первых, дискурсивно-стилистический принцип. Необходимо постоянное сопоставление полного и неполного произносительных стилей, поскольку учащиеся продвинутого уровня как правило за образец, к которому надо стремиться, принимают фонетику и интонацию устного спонтанного дискурса разговорного стиля. А также необходимо точнее очерчивать дискурсивные условия для выражения необходимой интенции, а именно: эмоциональное состояние участников разговора, учитывать особенность в манере говорения. Во-вторых, принцип доминирующего параметра [Цеплитис 1974]. 1) Работа с опорой на доминирующий акустический параметр ИК. В случае с ИК-5 – это усиление интенсивности и удлинение звучания одного, затем двух и

более центров. 2) Работа с опорой на артикуляционный параметр. Для ИК-5 важен параметр тембра. Тембровые характеристики (фонации) возникают в результате артикуляционных изменений, трудно осознаваемых (сужение или расширение глотки, увеличение-уменьшение мускульной напряженности и др.). Традиционный же комплексный образ ИК основывается в первую очередь на мелодическом параметре.

В-третьих, принцип коллективной интерпретации. Проверка и коррекция звучания высказывания учащегося другими учащимися под руководством преподавателя. Зона интерпретации «размытых», переходных просодических явлений в большой степени зависит от интерпретации говорящего, поэтому важно работать над восприятием и пониманием самих учащихся. Это позволит сузить зону их интерпретаций, научит слушать себя и будет способствовать развитию языкового чутья.

Итак, работа с учащимися средне-продвинутого и продвинутого уровней требует выхода за рамки традиционного подхода в обучении интонации. Предлагаемые формы работы находятся на начальной стадии разработок, которые будут продолжены для остальных типов ИК.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. По-русски – с хорошим произношением: Практический курс русской звучащей речи. 2-е изд. – М., Русский язык. Курсы, 2015. – 193 с.
2. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики: Учеб. Пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. – 152 с. Л., 1991.
3. Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., Изд.Моск.ун-та, 1984.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1969.
5. Торсуева И.Г. Интонация и смысл высказывания. М., Наука, 1972.
6. Кодзасов С.В. Исследования в области русской просодии. М.: Языки славянских культур, 2009. – 496 с. – (Studia philologia).
7. Короткова О.Н. По-русски – без акцента! Корректировочный курс русской фонетики и интонации: Для говорящих на китайском языке. – СПб.: Златоуст, 2006.
8. Муханов И. Л. Пособие по интонации для иностранных студентов-филологов старших курсов. Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус.яз., 1989.
9. Николаева Т.М. «Фразовая интонация славянских языков», 1977.
10. Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация: учеб. пособие. 4 изд. – М.: Флинта: Наука, 2011.
11. Русская грамматика. Т. 1. М., 1982.
12. «Русская разговорная речь», М., 1973.
13. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Изд. Ленинградского ун-та, Л., 1982.
14. Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. Рига, 1974.

PRINCIPLES OF WORK WITH RUSSIAN INTONATION IN AN ADVANCED COURSE OF STUDY (TRKI II, TRKI III, TRKI IV) BY THE EXAMPLE INTONATIONAL CONSTRUCTION

S.V.Kirzhanova

*Philological Department of Russian language for foreigners,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
kirzh@mail.ru*

The article deals with Russian intonation in oral spontaneous discourse in conversational style. The main subject is the emotional realizations of intonational construction type 5. Some problems of perception and production this intonational construction by advance foreigners are dealt with in the article. Some recent experimental data are observed and analyzed too. Finally, three principles of work with emotional realizations are proposed for consideration.

Keywords: intonational construction, tempo, intensity, discourse, emotional prosody, timbre, dominating characteristic, pronunciation style.

ТЕКСТ И ДИСКУРС КАК ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ

Киров Е.Ф.

докт. филол. наук, зав. кафедрой общего и русского языкознания Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
evg-kirov@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы разграничения текста и дискурса в научном плане и вопрос о работе с текстом и дискурсом на занятиях РКИ. Текст понимается как потенциальный дискурс и вводится понятие «дискурсотекст» как соответствие устной спонтанной речи.

Ключевые слова: текст, дискурс, преподавание РКИ, время в тексте, реальное время, таксис.

Касаясь вопроса о том, что является предметом обучения в процессе преподавания РКИ – текст или дискурс, следует отметить, что данный вопрос подобен вопросу: что изучается: высказывание или предложение. Из сопоставления данных вопросов следует, что текст и дискурс соотносятся как предложение и высказывание, но каждый на своем уровне языковой структуры и речевой деятельности.

Что касается дискурса, то ему предпослано много определений и это в конечном итоге сделало этот предмет расплывчато-определенным, в предельном случае совпадающим с текстом в своей редуцированной дефиниции. Н.Д. Арутюнова в «ЛЭС» определяет дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическим и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте [ЛЭС 1990: 136-137].

Не подлежит сомнению, что текст и дискурс очень тесно связаны друг с другом. Говоря просто, текст – это другая сторона дискурса, понимаемого воплощение текста в реальном процессе коммуникации. Но все же текст и дискурс – это не одно и то же. В этой связи мы можем сделать первый вывод о бытийной (онтологической) разнице между текстом и дискурсом: дискурс протекает в реальном времени как цепочка «оязыковленных» речевых актов, т.е. связан со стрелой времени (это красивая философская метафора, являющаяся в то же самое время и термином). Весьма позитивной для анализа художественного дискурса является концепция субъективно-психологического времени, разработанная С.А. Аскольдовым [Аскольдов 1999]. Ее суть сводится к утверждению, что время представляет собой другое имя изменения и имеет прошлое, настоящее и будущее только в том случае, если регистрируется сознанием.

Важно подчеркнуть, что в тексте же время совсем иное, оно не связано с реальным временем и носит релятивный характер. Итак, текст возникает до или после дискурса. Если заранее подготовить некий связный речевой континуум, который будет отличаться завершенностью, логичностью, когезией и когерентностью, то мы получим текст, который еще не стал дискурсом, он представляет собой потенциальный дискурс, текст превратится в дискурс, если будет включен в реальный процесс коммуникации, т.е. будет прочтен или проговорен. Таким образом, если мы этот текст озвучим, т.е. прочтем, то мы превратим на время чтения текст в дискурс. После завершения чтения текст снова превратится в текст (спящий дискурс), но мы его можем еще раз прочесть где-то в другом месте – и на это время чтения и именно только на это время текст опять превратиться в дискурс. После чтения текст вернется в статус текста, являющегося потенциальным дискурсом.

Из этого можно сделать вывод, что любой текст – это потенциальный дискурс и ничто иное. Текст может на долгое время затаиться и существовать в записанной форме, но как только его обнаружит некто и начнет читать, на этот период чтения текст вновь

превратится в дискурс, а после окончания вновь затаится в полной готовности снова стать дискурсом, если его обнаружит и прочтет некий новый читатель.

Особое явление представляет собой устный спонтанный текст. Устный текст – это и есть дискурс (назовем его спонтанный дискурсотекст), при этом – если его позже не записать, он больше не существует как реальность дискурсотекста, но может перемещаться в виде фрагментов в память (иногда запоминается и слово в слово, т.е. целиком). Поэтому выражение «устный текст» специфично, поскольку любой звучащий в реальном времени спонтанный текст есть не что иное, как дискурс, или дискурсотекст. Текст как таковой (в строгом смысле слова) может существовать только в письменной форме как затаившийся дискурс, превращающийся в дискурс в момент и на время чтения.

Важнейшей характеристикой дискурса является его принципиальная перформативность. Следует расширить само понятие перформативности, усматривая ее в любом без исключения высказывании дискурса. Так, например, когда произносится какое-либо высказывание, например: «Сегодня на улице плохая погода», т.е. ассертивное или любое другое высказывание, то над ним как бы всегда витает в нулевой форме имплицитное перформативное высказывание «Я утверждаю, что Р», при этом Р – это и есть пропозиция. А само перформативное высказывание как бы вынесено за скобки, но еще лучше говорить в таком случае о нулевой перформативной пропозиции, которая предшествует любому высказыванию и иногда материализуется в явленной форме в случаях типа: «ну я тебе и говорю, то ...Р». Нулевые перформативные пропозиции в целом типичны для дискурса.

В тексте все несколько иначе, потому что имплицитные перформативные высказывания типа «Я утверждаю, что Р» в тексте могут быть эмплицированы, и тогда возникнет чисто текстовая версия прямой речи типа: «*Маша сказала Саши с негодованием: «Как Вы смеете!»*» Реплика «*Маша сказала Саши с негодованием*» является перформативной по своей сути, и в реальном дискурсе будет опущена. Трудно представить себе ситуацию, когда Маша обращается к Саши так: **Саши, я говорю тебе с негодованием: «Как ты смеешь!»*.

В тексте мы можем обнаружить внутритекстовое время и прежде всего такую его разновидность, как таксис. Г.А. Золотова разработала и ввела в науку типологию регистров внутритекстового времени [Золотова, 1999]. В дискурсе настоящего прорастает зерно, брошенное в ткань дискурса в прошлом (интердискурсивность существует, подобно интертекстуальности) – подобное можно сказать и о событиях, которые воплощают то, что было заложено как возможность новых событий в событиях прошлого времени.

Возвращаясь к вопросу – чему же мы учим на занятиях РКИ, приходим к выводу: анализу текста как реализованного дискурса и практике спонтанного текстодискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Время и его преодоление// Мысль. 1922. №3. С. 80-83.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. Золотова Г.А. Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.,1999.

TEXT AND DISCOURSE AS A SUBJECT OF STUDY

E.F. Kirov

*State Russian Language Pushkin Institute
evg-kirov@yandex.ru*

The article deals with the delineation of text and discourse in scientific terms and the issue of working with text and discourse learning Russian as foreign language. The text refers to a potential discourse and introduces the concept of «discourse-text» as compliance with oral spontaneous speech.

Keywords: text, discourse, teaching RaFL, time in the text, real time, taxis.

К ВОПРОСУ О ТИПАХ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Китанина Э.А.

*докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка и культуры речи,
РГЭУ (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия
ella.kitanina@mail.ru*

В статье анализируются типы лексических и грамматических заимствований в современном русском языке, рассматриваются особые проблемы ассимиляции заимствований в русской лексике и грамматике.

Ключевые слова: иноязычные заимствования, грамматическая система, ассимиляция, аналитичность, морфологические элементы.

Из всех уровней языка наименее проницаемой для иноязычных заимствований традиционно считается грамматика: это положение составило один из основных постулатов сравнительно-исторического языкознания, гласящий, что наличие материально сходных элементов, выражающих одно и то же грамматическое значение, может служить доказательством родства языков. Однако результаты скрупулезного анализа взаимодействия языков с течением времени поколебали незыблемый постулат о непроницаемости грамматической системы языка. Случаев полного перенесения из одного языка в другой всей грамматической парадигмы с ее формантами никто не наблюдал, но перенесение отдельных морфем из одного языка в другой вполне возможно [Астен 2003: 128]. То обстоятельство, что морфема осознается как показатель иной грамматической системы, может особым образом обыгрываться для достижения комического эффекта. Так, в пародии на телеведущего передачи «В мире животных» Николая Дроздова очень выразителен оборот «*гадюкус обыкновенный*» (ОРТ, «Кривое зеркало», 5 марта 2004 г.), пародирующий «латинскую ученость» и псевдонаучную точность номинации.

В коллективной монографии «Языковые ситуации и взаимодействия языков» к числу наиболее часто приводимых примеров грамматических заимствований авторы относят показатели множественного числа (такие, как *-lar, -ler* в албанском из турецкого, формы множественного числа в английском, заимствованные из латыни: *criterion - criteria, phenomenon - phenomena, medium – media, alumna - alumnae* и т.д.) [Языковые ситуации и взаимодействие языков 1989: 123] Дискуссионным остается вопрос, считать ли заимствованными именно форманты множественного числа *-ia, -ae* или логичнее признать заимствованными целиком лексемы?

Аналогией в русском языке может служить небольшая группа заимствований из испанского и английского языков - несклоняемых слов с исходом на *-z, -s*.

Проблему заимствования морфем рассматривал Э. Сепир. Он отмечал, что, хотя английский язык перенял от французского некоторое количество морфологических элементов, а также усвоил некоторые аффиксы из латыни и греческого, это не есть доказательство морфологического влияния одного языка на другой. Не говоря уже о том, что они относятся к сфере деривационных значений и не затрагивают центральной морфологической задачи выражения реляционных идей, они ничего не внесли нового в специфическую структуру английского языка. А вот если бы в английском языке

развилось новое будущее время по образцу синтетического будущего французского языка, тогда можно было бы говорить о настоящем морфологическом влиянии. Но такие далеко идущие влияния не наблюдаются. В принципе существенное морфологическое влияние «не вполне, быть может, невозможно, но во всяком случае его действие настолько медлительно, что оно едва ли может быть прослежено на том сравнительно малом отрезке языковой истории, который доступен нашему наблюдению»; а «для глубоких морфологических потрясений извне необходимы особо благоприятные условия, скажем, исключительная неустойчивость языкового типа или же необычная степень культурного взаимообогащения» [Сепир 1993: 182].

К грамматическим заимствованиям многие авторы причисляли независимый деепричастный оборот и другие модели, свойственные французскому языку и не распространенные в русском языке. К последним, как известно, относят [Гак 1998: 747] конструкции с абсолютным существительным типа:

Когда с угрозами и слезы на глазах,

Мой проклинаю век... (А. Пушкин «Андрей Шеньев»)

Этот оборот у Пушкина лексически соответствует французскому употребительному *les larmes aux yeux*, и данная конструкция вообще распространена во французском при описании позы или переживаний персонажа, составляя 5% всех обстоятельств образа действия в тексте. Другой пример «незаметного галлицизма» – оборот с прилагательным *прощальный* в пушкинской «Песне о вещем Олеге»: *И друга он гладит прощальной рукой*. Французские наречия, образуемые от прилагательных с суффиксом – (e)ment, громоздки, малопоэтичны. Поэтому действие часто характеризуется не наречием, а прилагательным, относящимся к слову, обозначающему часть тела, которая участвует в данном действии. Французские руководства по стилистике рекомендуют подобными оборотами заменять наречия. Возможно, у Пушкина это именно заимствованная модель с оригинальным лексическим наполнением [Гак 1999: 269–270].

В.В. Виноградов [Виноградов 1939, 1978: 270] подробно анализирует грамматические явления (ныне архаичные), которые появились в русском языке под иноязычным (французским) влиянием: прямое дополнение вместо за + вин. пад. - *отмстить поруганную дочь* (А. Пушкин), расширенное употребление родительного определительного – *дева веселья, дева красоты* (А. Пушкин), абсолютная причастная конструкция – *Воспитан-ная в аристократических предрассудках, учитель был для нее род слуги или мастерового* (А. Пушкин). Л.А. Булаховский [Булаховский 1954: 149] относит к галлицизмам конструкции с сочетанием *слишком...чтобы* – *Сильвио был слишком умен и опытен, чтобы этого не заметить* (А. Пушкин), предполагает французское происхождение союза *тем не менее*. А.В. Филлипов [Филлипов 1988: 58–62] относит к грамматическим заимствованиям в русском языке такие факты, как распределение по родам заимствованных существительных под влиянием рода слова-этимона (*мой какао, серый пальто*), заимствованные *pluralia tantum* типа *духи, капли, очки, мемуары*, авторское *мы* вместо *я* и *вы* вежливости и под. Многие авторы к грамматическим заимствованиям относят несклоняемость существительных в русском языке. Так, У. Вайнрайх [Вайнрайх 1999: 30] пишет о «неассимилированном заимствованном «пальто» (хотя в русском языке и имеется полноценное склонение слов на –о); другой же крайностью он считает случаи сохранения заимствованием словоизменения языка-источника (в немецком некоторые латинские слова изменяются так, как в латыни). Более типично «компромиссное допущение заимствованных слов в открытые грамматические классы языка-рецептора».

У. Вайнрайх [Вайнрайх 1999: 23] задавался вопросом: может ли контакт сказаться на общем грамматическом складе языка? Убедительных данных по этому

вопросу не собрано. Соблазнительно было бы взглянуть на тенденцию к аналитизму как на единый исторический процесс, однако языковые факты не подтверждают масштабности процесса. Тем не менее ясно, что «быстро развивающееся двуязычие как таковое, независимо от склада участвующих в нем языков, ведет к росту аналитичности в том случае, если условия способствуют поддержанию интерференции. Например, креольские языки часто более аналитичны, чем их «предки».

ЛИТЕРАТУРА

1. Астен Т.Б. Аналитизм в морфологии имени: когнитивный и прагматический аспекты. - Ростов-на-Дону., 2003. 260 с.
2. Булаховский Л.А. Русский литературный язык первой половины XIX века (Фонетика. Морфология. Ударение. Синтаксис). - М., 1954. 320с.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. Вып. 111. Избранное. - М.: Прогресс, 1999. С.7 - 42.
4. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX вв., М. 1939. 254 с.
5. Виноградов В.В. История русского литературного языка. М.: Наука. 1978. 360 с.
6. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Языки русской культуры, 1998. 763 с.
7. Гак В.Г. Новаторство, заимствование, совпадение // Язык, культура, гуманитарное знание. Научное наследие Г.О. Винокура и современность. М.: Научный мир, 1999. С. 267– 277.
8. Сепир Э. Язык // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Пер. с англ. А.Е.Кибрика. М.:Прогресс, 1993. С. 19– 220
9. Филиппов А.В. Грамматические заимствования в русском языке // Русский язык в школе, 1988. № 6. С. 58– 61.
10. Языковые ситуации и взаимодействие языков. Киев: Наукова Думка, 1989. 280 с.

TO THE QUESTION OF THE TYPES OF LEXICAL AND GRAMMATICAL BORROWINGS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

E.A. Kitanina

*Department of Russian language and culture of speech, RSUE, Rostov-on-Don, Russia
ella_kitanina@mail.ru*

The article analyzes the types of lexical and grammatical borrowings in the modern Russian language, discusses the special problems of assimilation of borrowings in the Russian vocabulary and grammar .

Keywords: foreign language borrowings, grammatical system, assimilation, analytic, morphological elements.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОХРАНЕНИИ ЯЗЫКА И РАЗВИТИИ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ

Кнежевич Мара Стоянович

*доктор литературоведения, профессор педагогического факультета, Сомбор,
Новисадский университет, Новисад, Сербия
maraknez@sbb.rs*

Речь является самым совершенным умением общения между людьми. Это способ общения с помощью артикулированных словесных сигналов, характерных только для человека. Первые звуки и слова ребёнок произносит будучи рядом с матерью. Среда, в которой ребенок начинает говорить – семья. Семейная эмоциональная связь обеспечивает хорошие условия для изучения языка и общения детей с родителями. Развитие речи тесно связано с развитием их мышления и поощряет развитие мышления, а мышление влияет на развитие и обогащение речи, что является важным фактором в развитии социализации и формирования личности. Язык и мышление развиваются на протяжении всей жизни в процессе активного общения в социальной среде. Это: семья, детский садик, школа, рабочее место, средства массовой информации, интернет. Непрерывность языкового образования детей и развития речи у них – это задача образовательного процесса в

дошкольном возрасте в детских садах, в начальных и средних школах. Роль учителя в деле укрепления языка и культуры речи учащихся в соответствии со стандартами языка и учебными программами является наиболее важным фактором в достижении этой цели.

Ключевые слова: язык, культура речи, учитель, ученик.

Развитие языка и речи у учащихся наиболее эффективно реализуется через систему образования. Роль учителя в этом является незаменимой, несмотря на все современные средства коммуникации. Реализация преподавания языка обусловлена компетентным, способным и творческим учителем, который будет умело передавать свои знания ученикам. Учитель должен быть образцом для подражания ученикам – его речь, и не только речь, его поведение, нравственные качества, его образ жизни в целом. Учитель должен постоянно учиться, развиваться, идти в ногу со временем, использовать современные учебные ресурсы, которые необходимы для качественного преподавания.

Речь учителя должна быть правильной, чёткой, в соответствии со стандартами современного литературного языка (фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса). Учитель обучает своих учеников, но и он должен постоянно учиться, усовершенствоваться в соответствии с развитием науки и образования. При развитии речи и расширении словарного запаса, кроме школьных уроков, которые реализуются по конкретным школьным программам, значительное место занимают и внеклассные занятия: чтение наизусть стихов и текстов в прозе, упражнения по ораторскому искусству, драматизация. Для развития языка и речи необходимы устные и письменные упражнения, которые вызывают эмоции, показывают психологическое состояние учащихся, стиль, умение и мастерство выражения. Для развития языка и речи необходимо чтение литературных текстов. Художественная ценность литературного произведения не зависит от выбора темы, она зависит от способа выражения, от культуры языка. Читая литературные произведения ученик-читатель обнаруживает богатство слов и фраз, эмоционально переживает художественное произведение, замечает фигуры речи, запоминает слова, мысли, предложения и эмоционально переживает язык писателя. Необходимо мотивировать учащихся к чтению литературных произведений. *«Словарный запас речи необходимо поднять до словарного запаса письменной формы выражения, то есть до словарного запаса чтения. Секрет каждого литературного произведения, в первую очередь – это тайна языка. В языке художественного произведения происходит все, и поэтому необходимо раскрыть этот язык, чтобы узнать, как функционирует литературный текст как искусство»* [Милатович 1998: 443]. Ученик тогда сможет отличить язык общения от литературного языка. Язык и литература являются предпосылкой для развития культурного и национального самосознания народа. Представление литературного произведения в учебных программах обеспечивает ему правильно понять произведение и правильно толковать его. Литературное произведение отражает дух народа, к которому он принадлежит.

Развитие культуры речи является не только функцией учебного процесса, она является обязанностью всего общества и государства. Часто на развитие речи отрицательно влияют средства массовой информации, телевидение, театр, политические и общественные мероприятия, которые, к сожалению, все меньше и меньше заботятся о языке. Изучение иностранных языков, особенно доминирующего, английского языка, стало обязательным для коммуникации в глобальном масштабе. Но доминанция одного языка над другими приводит к риску потерять родной язык, и, тем самым, потерять традиции и культуру народа, потерять идентичность у людей.

Первые учителя у сербов.

Первыми учителями у сербов были русские Максим Суворов и Эмануэль Козачинский. Так как образование влияет на воспитание и культуру народа, то вполне

логично переплетание культуры двух народов. Русская душа, сербская душа, одна вера, поэтому художественные произведения более понятны и легче принимаются, потому что в них мы узнаём друг друга. *«На образование сербов в XVIII веке значительное влияние имела русская школа. Русские учителя приехали в Сербию, чтобы учить сербов в сфере речи, религии, культуры. По призыву Синода Сербской православной церкви, Синод русской православной церкви, приказом Петра Великого, послал в 1724-ом году сербам Максима Суворова, широко образованного человека, который занимался и переводческой деятельностью. Суворов приехал в город Карловцы в 1726-ом году с большим количеством книг, словарей, грамматик, 400 букварями известного русского просветителя Феофана Прокоповича. Русские учителя останавливались не только в Карловцах, они основали школы и в других городах: в Белграде, Осиеке, Вуковаре..., где жили сербы [Кнежевич 2012: 52]. Историческое развитие людей обусловлено их разнообразием, их взаимными связями, переплетением различных культур, развитием науки, культуры жизни. Русский язык и ЛИТЕРАТУРА встречались и переплетались в течение своего развития с сербским языком и сербской литературой, что оказало большое влияние на формирование сознания о национальной и культурной идентичности народов двух стран. В языке отражается духа народа, он помогает понять культуру и традиции народа.*

Заключение.

Основным условием сохранения языка является его введение в педагогическо – образовательную систему. Русский язык должен завоевать своё место среди других языков, которое ему по праву принадлежит, будучи языком великого народа у которого важные исторические, культурные и технические достижения. Русский язык необходимо сохранить, чтобы сохранились культура славянских народов и славянский дух. Богатое наследие русской культуры и духовности можно лучше почувствовать зная русский язык. Язык является отличительной чертой каждого человека, общества и государства. Сохранить язык - это значит сохранить личную, образовательную, культурную и национальную идентичность.

Сохранить язык – это значит сохранить своё государство и народ. Русский язык, будучи славянским языком с неопределимым культурным наследием и традицией, обязан сохранить самобытность славянских языков. Русский язык, с помощью образовательной системы и повышения квалификации преподавателей, остается прочным сокровищем в процессе связывания культур всех славянских народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамовић З. Социологија и књижевност Београд Рашка школа 2008 г.
2. Вучковић М. Култура језичког изражавања и могућности њеног побољшања, Београд, Институт за педагошка истраживања /Завод за уџбенике и наставна средства, 1998 г.
3. Кнежевић М. Стеван В. Поповић у српској култури, Сомбор, Педагошки факултет, 2006 г.
4. Кнежевић М. Образовање и васпитање у процесу глобализације, Вршац, Висока школа за образовање васпитача/ Темишвар Универзитет Тибискус, 2010 г.
5. Кнежевић М. Образовање као услов развоја савременог друштва, Ново Место, Словенија, 2011 г.
6. Миљатовић, В. Књижевни текст у настави богаћења речника и развоја језичке културе ученика, Београд, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 1998 г.

THE TEACHER'S ROLE IN PRESERVATION OF LANGUAGE AND IN STUDENTS' SPEECH DEVELOPMENT

Knežević Mara

University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

The main condition for preserving some language is its introduction into the educational system. The role of the teacher in fostering language and culture of speech is responsible and important one. The teacher's knowledge, creativity, dedication to the vocation, impact the quality of realization of assignments in the field of language learning. Language is an important characteristic of identity of an individual, people, state and society. To preserve language means to preserve a people and the state. Russian language must strive for the place which it deserves, being the language of a great nation with great historical, cultural and technological achievements. Precious heritage of Russian culture and spirituality could be best perceived by acquainting with Russian language, which, through the educational system, with qualified teachers, could remain a permanent worth in preservation of Slavic culture.

Keywords: Russian language, culture of speech, teacher, identity.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЁННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКОГОВОРЯЩИХ ТРЕТЬЕКУРСНИКОВ-РУСИСТОВ

Кожевникова Е. В.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся, Институт международного образования, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия
elvlad2010@mail.ru

Трубчанинова М. Е.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся, Институт международного образования, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия
m.e.trubchaninova@mail.ru

В докладе рассматриваются проблемы преподавания русского языка китайским студентам включённой формы обучения. Предлагается модель адаптационного курса, рассчитанного на два первых месяца учёбы в российском вузе, а также система упражнений и заданий, направленных на формирование у китайских учащихся навыков в различных видах речевой деятельности на русском языке (II сертификационный уровень).

Ключевые слова: тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ), адаптация, национально-ориентированная методика обучения, виды речевой деятельности.

Активно развивающееся сотрудничество между российскими и китайскими вузами проявляется в частности в постоянном росте академической мобильности как преподавателей, так и студентов. Третьекурсники наиболее мобильны среди китайских студентов, изучающих русский язык в университетах КНР, что объясняется прежде всего особенностями китайской образовательной системы: в течение первых двух лет обучения китайские студенты-русисты овладевают основами русского языка под руководством китайских преподавателей, применяющих переводные методы обучения, сдают государственный экзамен по русскому языку (4 уровень, соотносимый с ТРКИ-1) и лишь затем получают возможность выбирать удобный для них способ освоения русского языка – постигать основы речевой коммуникации в языковой среде или углублять и развивать грамматические навыки вне языковой среды, готовясь к сдаче государственного экзамена 8 уровня и дальнейшей самостоятельной трудовой деятельности в китайской компании.

Выбор в пользу годичного обучения в России на третьем курсе, как правило, совершают родители тех студентов, которые нацелены на работу по специальности (в

негосударственных структурах), но ещё не определили сферу своей будущей деятельности. Те же, кто по окончании бакалавриата планирует поступать в магистратуру китайских вузов или на государственную службу, предпочитают готовиться к вступительным экзаменам в КНР (подробнее о системе выпускных и вступительных экзаменов в китайских вузах см. [Кожевникова 2013: 235–242]). Значит, обучение китайских третьекурсников в российском вузе должно иметь практическую направленность и содержать элементы профессионально ориентированного подхода. При этом необходимо учитывать, что в середине четвёртого курса всем китайским студентам-русистам предстоит сдать в КНР государственный экзамен по русскому языку (8 уровень), эквивалентный в большинстве разделов («Чтение», «Аудирование», «Письмо») материалам ТРКИ-2, но в разделе «Грамматика» приближающийся к ТРКИ-3. Поэтому на кафедре русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования Воронежского государственного университета при работе с китайскими стажёрами традиционно придерживаются аспектного подхода – модели, которая в целом соответствует и учебным планам третьего курса факультетов русского языка китайских вузов. Однако в условиях обучения в языковой среде требует некоторой корректировки сама программа учебных курсов и их содержание.

Во-первых, практический курс русского языка должен содержать адаптационный блок, а именно цикл занятий, направленных на развитие навыков общения (вербального и невербального) с носителями русского языка. Практика работы в группах китайских учащихся показывает, что адаптация у большинства из них продолжается полтора-два месяца. В этот период они сталкиваются со следующими проблемами: 1) непривычный режим дня (нерегулярный приём пищи, отсутствие жёсткого контроля за выполнением заданий и поведением учащихся, меньшая регламентация свободного времени, поздний отход ко сну в общежитии и др.); 2) взаимодействие с работниками сферы обслуживания и торговли (оплата наличными или по карте; система бонусов, акций, скидок; где и как торговаться; сколько, кому и как давать чаевых и др.); 3) поведение на дорогах (схемы движения, маршруты и график работы общественного транспорта, работа такси и др.). Эти объективные трудности усугубляются слабой осведомленностью китаговорящих учащихся в вопросах конвенциональных норм русскоязычного общения, социальных и гендерных взаимоотношений, принятых в России, дресс-кода и т. п., а также установкой китайцев на сохранение лица и ориентацией на постоянный контроль со стороны взрослых соотечественников, отсутствием знаний о мотивах и причинах поступков окружающих. Не меньшее недоумение и раздражение, чем непривычный ритм жизни, у китайских учащихся вызывают объяснения правил поведения со стороны русскоязычных партнёров, редуцированные до стандартной формулировки *«Это Россия!»*. Чтобы сформировать у китайских студентов позитивное отношение к российской действительности, необходимо прежде всего развивать у них навыки прогнозирования ситуации и умение самостоятельно найти выход из затруднительного положения. Такой тренинг уместен на занятиях по аудированию и говорению. Правильный подбор текстов для чтения поможет раскрыть причины потенциальных деструктов [Кашкин, Трубочанинова 2010: 262–280]. Комментированное чтение фрагментов художественных и публицистических произведений может быть дополнено практикой написания сочинений на актуальные темы (*«Решение жилищной проблемы в России и в Китае»*, *«Развитие городского транспорта в России и в Китае»* и др.).

Во-вторых, формы работы с учебным материалом должны максимально отражать типологию заданий, используемых в российских системах образования и тестирования. Из всех форм китайским стажёрам хорошо известны две: используемые в

субтестах «Чтение», «Аудирование», «Лексика. Грамматика» тестовые задания с множественным выбором и устное монологическое высказывание (рассказ на заданную тему, предлагаемый в субтесте «Говорение» I сертификационного уровня). В своей будущей трудовой деятельности выпускник китайского вуза должен уметь задать вопрос и аргументированно ответить на поставленный вопрос; принять участие в беседе, уместно употребляя конвенциональные средства русского языка (в письменной и устной формах); провести презентацию проекта; составить документ, используя имеющуюся модель. С нашей точки зрения, этим формам необходимо отдавать предпочтение при работе с китайскими учащимися и составлении учебных пособий, предназначенных для курсового и включённого обучения/

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашкин В.Б., Трубчанинова М.Е. Гетеростереотип китайцев как источник возможных деструктем в межкультурной коммуникации // Китайская лингвокультура в современном глобальном мире: кол. монография / сост., общ. ред., предисл. О.А. Леонтович, ред. Ли Иньин. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. С. 262–280.
2. Кожевникова Е.В. Специфика образовательной системы и преподавания русского языка в КНР // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: кол. монография / под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск: Изд-во ТПУ, 2013. С. 232–250.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES IN TEACHING RUSSIAN TO 3rd YEAR CHINESE EXCHANGE STUDENTS

E. V. Kozhevnikova

*Department of Russian as a foreign language (pre-university course), Institute of international Education, Voronezh State University, Voronezh, Russia
elvlad2010@mail.ru*

M.E. Trubchaninova

*Department of Russian as a foreign language (pre-university course), Institute of international Education, Voronezh State University, Voronezh, Russia,
m.e.trubchaninova@mail.ru*

The study explores controversial issues of teaching Russian as a foreign language to exchange students from China. The authors describe the model of a two-month adaptation course. The course includes exercises and tasks aimed at the development of the Russian language skills (B2 level). The two-month course is intended for the 3rd-year Chinese students in Russia.

Keywords: Russian as a foreign language, adjustment, national-oriented methods of teaching, level of language proficiency.

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ТЕКСТОВ К ПОСОБИЮ «Я ШАГАЮ ПО МОСКВЕ»

Кольовска Е.Г.

*канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка ИРЯиК
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
egkol@rambler.ru*

Кульгавчук М.В.

*канд. филол. наук, зав.кафедрой общеобразовательных предметов
ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
kulgavchukmv@mail.ru*

Рассматриваются принципы, положенные в основу разработки текстового контента авторского учебного пособия по русскому языку как иностранному «Я шагаю по Москве». Описываются такие структурные компоненты уроков пособия, как учебный текст, задания и упражнения. Пособие может быть использовано в качестве дополнительного информационно-дидактического материала, адресованного учащимся первого и второго уровней владения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, достопримечательности Москвы, русская культура, учебное пособие, цикл уроков, учебный текст.

Принципы, которыми необходимо руководствоваться при отборе материала, используемого в процессе создания учебных пособий по русскому языку как иностранному, часто оказывались в центре внимания методистов. Именно от того, насколько продуманы лексико-грамматическая составляющая, тематика и содержательное наполнение текстов, зависит конечный результат.

Лингвострановедческое пособие «Я шагаю по Москве», работа над которым продолжается в настоящее время, построено как описание цикла прогулок по Москве, первая часть – это прогулка по Бульварному кольцу. Каждый урок посвящён одному из московских бульваров, студенты имеют возможность прочитать текст, который знакомит их с самыми интересными зданиями, украшающими Бульварное кольцо и ставшими свидетелями ярких событий русской истории и культуры. Авторы ставили своей задачей создать учебные материалы, которые могли бы способствовать формированию и развитию прежде всего таких составляющих коммуникативной компетенции, как языковая и страноведческая. Уроки сопровождаются иллюстрациями – фотографиями, картами, облегчающими восприятие материала. После прочтения текстов студенты выполняют задания, контролирующее понимание (им предлагается дать ответы на вопросы), упражнения, позволяющие отработать различные грамматические навыки. В каждый урок включены также задания, направленные на развитие навыков аудирования, письма и говорения (образец урока представлен в [Кольовска, Кульгавчук 2015: 115–120]).

Авторы стремились к тому, чтобы лексико-грамматическая составляющая текстов соответствовала уровню, на который они были рассчитаны. Большинство текстов пособия «Я шагаю по Москве» доступны для студентов, овладевших русским языком на уровне В1, но некоторые рассчитаны на уровень В2. Данные тексты и задания к ним выделены в раздел «Хотим идти дальше». Однако принцип лексико-грамматической доступности не должен приводить к чрезмерной облегчённости материала. Лексика, используемая в пособии, в силу его тематики выходит за пределы указанных уровней, эти трудности снимаются с помощью словаря; грамматический же материал соответствует рамкам, предусмотренным Стандартами и Программами, задания призваны способствовать закреплению уже изученного языкового материала. Разумеется, некоторые грамматические темы в силу направленности пособия встречаются в заданиях чаще, чем другие. Это касается, например, употребления глаголов движения, использования пассивных конструкций, употребления и склонения числительных, как порядковых, так и количественных, и т. д.

Особое внимание при составлении текстов уделялось их содержательной и формальной целостности, последовательности изложения материала, строгой логической взаимосвязи частей, методически обоснованному соотношению терминов и использованию значимых для истории русской культуры имён.

Рассматривая информационно-содержательную сторону текстов, следует сказать, что авторы прежде всего руководствовались принципом познавательной ценности. Дома, люди, которые в них бывали, история Москвы и России – вот то, что легло в основу текстов. Несмотря на то что объём пособия невелик, была создана довольно

обширная текстотека, в которую вошли материалы из оригинальных источников – научно-популярных книг, справочно-энциклопедических изданий, путеводителей. Эти аутентичные материалы были переработаны в соответствии с задачами обучения. А «географическая ограниченность» пособия дала возможность избежать информационной избыточности: Бульварное кольцо, состоящее из десяти бульваров протяжённостью 9 километров, позволяет ограничить информативный материал «территориально». В то же время в уроках упоминаются и некоторые культурные объекты, расположенные за пределами Бульварного кольца, – в том случае, если логически они связаны с какой-либо темой, затрагиваемой в текстах. Так, например, в завершение «прогулки» по Никитскому бульвару упоминается о расположенных по соседству особняках, в которых находятся музеи А.Н. Толстого и А.М. Горького. Это обусловлено «литературной направленностью» предыдущей части текстового материала. Подобное расширение связано с возможностью использования пособия в качестве своеобразного путеводителя с грамматическими комментариями. В этом же уроке есть упоминание о Московской консерватории, к которой можно пройти, свернув с Никитского бульвара на Большую Никитскую улицу.

С одной стороны, авторы пособия стремились максимально насытить тексты интересными фактами, сведениями об известных деятелях русской культуры, показать при необходимости влияние исторических событий на формирование архитектурного облика Москвы, с другой стороны – воздержаться от чрезмерно глубокого проникновения в область истории культуры и, в частности, литературы. Необходимо помнить о принципе интеллектуальной доступности, но в угоду этому принципу нельзя жертвовать информативностью и чрезмерно упрощать материал. Авторы не считают целесообразным подробное описание архитектурных особенностей отдельных зданий, ведь потенциальные «пользователи» совершенно не обязательно должны иметь искусствоведческую подготовку, но предполагается, что такие понятия, как классицизм, модерн, конструктивизм, имена русских футуристов, Рахманинова и Высоцкого (памятники им можно увидеть, например, на Страстном бульваре), обогатят представления иностранцев о русской культуре и о России.

В процессе отбора материала необходимо следовать принципу соответствия интересам обучаемых. Именно поэтому авторы стремились к тому, чтобы избежать какой-то одной «профессиональной направленности»: пособие не следует рассматривать как материал для обучения искусствоведов, историков, филологов и т. д., хотя, безусловно, оно будет полезно и студентам данных специальностей, способствуя формированию их предметной компетенции. В процессе отбора материала было важно не забывать о том, что тексты должны быть прежде всего интересны для тех, кто готов «шагать» по Москве с книгой (или её электронным вариантом) в руках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 168 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В. В городе и о городе: цикл занятий по русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 1. С. 115–120.
4. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11–18.
5. Носонович Е.В., Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6–12.

THE PRINCIPLES OF SELECTION OF THE MATERIAL IN THE PREPARATION OF THE TEXTS TO THE MANUAL "WALK ABOUT MOSCOW"

E.G. Kolovska

*Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosow Moscow State University, Moscow, Russia
egkol@rambler.ru*

M.V. Kulgavchuk

*Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosow Moscow State University, Moscow, Russia
kulgavchukmv@mail.ru*

The principles underlying the development of textual content of the textbook on Russian as a foreign language "Walk about Moscow" are considered. It describes such structural components of lessons as training texts and exercises. The textbook can be used as some additional information and didactic material, addressed to the students of the first and second levels of Russian language proficiency.

Keywords: Russian as a foreign language, Moscow sights, Russian culture, textbook, series of lessons, training text.

СИСТЕМА РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ-БИОГРАФИЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Кондрашова О.В.

*докт. филол. наук, зав. кафедрой русского языка КВВАУЛ, Краснодар, Россия
ovkondrashova@freemail.ru*

Шельдешова И.В.

*канд. филол. наук, профессор кафедры русского языка КВВАУЛ, Краснодар, Россия
sheldeshova_iv@mail.ru*

Рассматривается последовательность работы с текстами-биографиями как с одним из видов учебных текстов.

Ключевые слова: профессионально ориентированный текст, текст-биография, системный подход, алгоритм учебной работы.

В Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова при подготовке иностранных военных специалистов-летчиков русский язык изучается в течение трех семестров (192 часа занятий с преподавателем), после чего курсанты сдают экзамен и далее продолжают обучение по специальности без сопроводительных языковых дисциплин. При столь сжатых сроках освоения русского языка его преподавание должно вестись предельно целенаправленно и системно.

Одной из главных дидактических задач преподавателей-русистов является обучение курсантов оптимальным приемам работы с учебными текстами, разными по содержанию и структурно-языковым свойствам. На практических занятиях в соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык (русский)» используются тексты трех тематических групп: 1) связанные с изучаемыми дисциплинами естественнонаучного и технического профиля; 2) отражающие тематику общевоенных и авиационных дисциплин, т.е. «специальные»; 3) связанные с областью будущей профессиональной деятельности обучаемых – так называемые «профессионально ориентированные».

Главная цель текстов первых двух групп – ввести и закрепить научную и специальную терминологию, познакомить курсантов с особенностями изложения материала в учебно-научном стиле. Такие тексты однотипны с функционально-смысловой точки зрения: все они представляют собой описательные структуры с возможным включением рассуждения. Отсюда ограничения в использовании глагольных словоформ (преимущественно несовершенный вид, настоящее время), текстовую информацию труднее представить как основу для дискуссии и для создания учащимися собственных речевых произведений. Гораздо более продуктивны в этом плане профессионально ориентированные тексты, которые, являясь в основном повествовательными, позволяют решать методические задачи, трудно реализуемые на материале общенаучных и специальных текстов. Профессионально ориентированные тексты, преимущественно публицистического характера, представлены в теме «Выдающиеся ученые и изобретатели России».

Изучение текстов-биографий известных россиян, внесших значительный вклад в научно-технические области, связанные с авиацией и космонавтикой, представляется важным, поскольку такого рода материалы в дальнейшем будут изучаться на занятиях по разным предметам, а также при самостоятельной работе над рефератами, курсовыми работами и т.д. Тематический цикл, состоящий из семи уроков, последовательно и целенаправленно ведет учащихся от знакомства с типовыми образцами текстов-биографий, изучения их языкового наполнения к выявлению правил построения и, далее, к составлению собственного пространного текста об ученом по заданной модели и предложенному фактологическому материалу. Покажем алгоритм работы.

Тема открывается значительным по объему обзорным текстом «Развитие научно-технической мысли в России» (3365 знаков без пробелов), который решает следующие пропедевтические задачи: показать круг важных для армии и авиации проблем, приоритет в решении которых принадлежал ученым и изобретателям России, а также представить связанные с их деятельностью отрасли науки и техники. Следующие шесть текстов знакомят с биографиями Д.И. Менделеева, К.Э. Циолковского, Н.Е. Жуковского, А.С. Попова, с фактами из жизни и научной деятельности И.В. Курчатова и Л.Д. Ландау.

Работа со всеми текстами ведется системно и последовательно, складываясь в определенный канон предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Предтекстовые задания актуализируют частично известную учащимся лексику и при этом активизируют комплексные речевые навыки синхронного аудирования и письма (*Запишите под диктовку словосочетания*), чтения с анализом графического облика слова (*Прочитайте написанные словосочетания и сверьте их с напечатанными*), говорения с одновременным обдумыванием и подбором средств выражения мысли (*Объясните значения известных вам слов и словосочетаний*). Решение предлагаемых речемыслительных задач способствует усвоению новых слов и систематизации тезауруса учащихся (*Проанализируйте состав сложных слов, выделите их значимые части: основоположник, приборостроитель ...*), установлению грамматической вариативности способов выражения (*Перестройте словосочетания, заменив существительные со значением процесса соответствующими глаголами, например: использование ядерной энергии – использовать ядерную энергию*).

Непосредственное знакомство с текстом начинается с внешней его характеристики (*Посмотрите текст и скажите, есть ли у него название, сколько в нем абзацев. Пронумеруйте абзацы.*). Далее следует чтение текста вслух по абзацам с отработкой произношения личных имен собственных, географических наименований и дат. По ходу чтения первых двух текстов-биографий Д.И. Менделеева и К.Э. Циолковского преподаватель объясняет незнакомые слова, задает общие вопросы на понимание содержания прочитанного, обращает внимание учащихся на предикаты,

характеризующие значимые моменты жизни человека (*родился, провёл детство, учился, поступил, окончил, работал* и т.д.). Соответствующие предложения следующих двух текстов (биографии Н.Е. Жуковского, А.С. Попова) имеют пропуски таких предикатов, которые восполняются учащимися во время чтения.

По завершении чтения вслух проводится структурно-семантический анализ текста. Он начинается с определения соответствия расположения абзацев логике изложения материала, и в случае нарушения последовательности устанавливается правильный порядок частей. В подтверждение своего мнения об этом учащиеся определяют, по каким общим признакам текст членится на абзацы и всегда ли абзацное членение соответствует смысловому. Затем составляются главные вопросы к тексту (вопросный план), из которых путем грамматической трансформации предложений выводятся названия частей текста (назывной план).

Послетекстовые задания нацелены на проверку усвоения полученной информации (*Определите, какие из данных утверждений являются верными / неверными*) и продуцирование собственных мини высказываний по содержанию текста с элементами рассуждения (*Можно ли назвать Циолковского первооткрывателем и почему?*) Важной составляющей в работе с текстом-биографией является его грамматический анализ, который в соответствии с тематическим планом сосредоточен на видо-временных формах глаголов и способах выражения предиката (*Определите время глаголов в первом абзаце. В форме какого времени используются глаголы в других абзацах и почему? Объясните, почему в тексте много глаголов и причастий совершенного вида?*). Развивает языковую компетенцию наблюдение за изменением авторской задачи при грамматической трансформации фрагмента текста (*Замените в указанном абзаце глаголы совершенного вида глаголами несовершенного вида, употребив их в настоящем времени. Как теперь представлены далекие события?*). Анализ текстов-биографий заканчивается рассуждением об их типе (*Текст, который мы прочитали, является повествовательным, потому что в нём 1) рассказывается о событиях, которые ...; 2) поэтому в нём используются в основном глагольные формы ...; 3) использование настоящего времени возможно, если автор хочет ...*).

Алгоритм работы с текстами этого типа предусматривает на завершающем этапе составление биографий И.В. Курчатова и Л.Д. Ландау по представленным фактам с привлечением изученного языкового материала и в соответствии с типовым планом, отражающим этапы жизни и деятельности ученого. Материал по теме закрепляется в ситуативной игре «Конференция о достижениях российской науки».

THE SYSTEM OF WORKING WITH BIOGRAPHIES AS THE TRAINING TEXTS AT THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

O.V. Kondrashova

*Russian language Department, Krasnodar higher military aviation school for pilots, Krasnodar, Russia
ovkondrashova@freemail.ru*

I.V. Sheldeshova

*Russian language Department, Krasnodar higher military aviation school for pilots, Krasnodar, Russia
sheldeshova_iv@mail.ru*

The article presents a method of using biographies as the training texts.

Keywords: professionally oriented text, biography, system approach, training activity algorithm.

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СИНТАКСИС В ПОСОБИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Копров В.Ю.

докт.филол.наук, зав.кафедрой русского языка для иностранных учащихся основных факультетов, ВГУ, Воронеж, Россия
koprov@mail.ru

Сушкова И.М.

канд.филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов, ВГУ, Воронеж, Россия
abyrvalgon@mail.ru

В статье рассматриваются основные лингвометодические положения семантико-функционального синтаксиса, которые были использованы при разработке учебного пособия для иностранных учащихся медико-биологического направления. Разноуровневые синтаксические единицы изучаются в виде семантико-функциональных полей (объектного и обстоятельственных отношений).

Ключевые слова: семантико-функциональный синтаксис, простое предложение, сложное предложение, сложное синтаксическое целое, медико-биологические тексты.

Преподавателям РКИ на продвинутом этапе обучения хорошо известно, что работа с текстами по специальности, в частности использование книжных языковых средств при организации специального высказывания, нередко вызывает затруднения у учащихся.

Данное пособие составлено с учётом основных положений модели семантико-функционального синтаксиса русского языка, разрабатываемой на кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета [Копров 2001; 2010].

В соответствии с основной установкой данной модели – движению «от системности к коммуникативности» – на продвинутом этапе обучения иностранных студентов русскому синтаксису разграничиваются два модуля:

1) системно-описательный, на котором устройство синтаксических единиц рассматривается в направлении «от простого предложения к сложному»; предполагается, что этот модуль в той или иной степени уже отработывался на довузовском или начальном этапе обучения, но в силу ряда известных причин его целесообразно предусмотреть и на продвинутом этапе (в виде повторительных упражнений или специального корректировочного курса);

2) семантико-функциональный, на котором рассматриваются особенности выражения одних и тех же семантических отношений разноуровневыми конструкциями; при этом в полном соответствии с универсальным законом экономии речевых средств конструкции располагаются в обратном порядке – «от сложного предложения к простому».

При этом в практически ориентированной грамматике системность и функциональность не противопоставляются, поскольку овладеть речевыми навыками правильного построения высказывания можно только на базе осознанного усвоения учащимися лингвистических знаний в необходимом для данного контингента объёме.

Синтаксическую систему современного русского языка составляют следующие единицы:

1) информативно минимальное простое предложение, в котором представлена одна отражённая сознанием предметная ситуация и одна предикация, сопровождающая

её языковое кодирование: *Дети спят; Студент пишет реферат; Врач выписал пациенту рецепт; Директор переложил документы со стола в сейф* и т. д.;

2) простое распространённое предложение: *Маленькие дети крепко спят; Студент химического факультета пишет реферат по органической химии;*

3) осложнённое предложение: *Существует много опасных болезней, связанных с развитием сердечно-сосудистых заболеваний; Стремясь получить более точные данные, мы провели повторный эксперимент; На совещание по сельскому хозяйству лучшие фермеры приехали обменяться опытом;*

4) сложное предложение:

Дарвин доказал, что естественный отбор является главным механизмом эволюции; Когда глюкоза расходуется, её концентрация в крови понижается; Специальная железа у муравьёв оставляет на земле ароматный след там, где муравей пробежит; Все органы зрения предназначены для того, чтобы захватывать отдельные частицы света – фотоны;

5) сложное синтаксическое целое, образованное последовательностью двух и более простых и / или сложных предложений, имплицитно связанных теми или иными формально не выраженными отношениями: *Мозг непрерывно получает информацию о положении головы в пространстве. Тело сохраняет равновесие;*

6) текст как продукт дискурса; содержательные категории текста, не будучи грамматикализованными, обнаруживают определённые тенденции в использовании языковых средств выражения [Текст 2011].

Изучение отличительных особенностей и возможностей использования компонентов синтаксических полей в речи целесообразно производить последовательно в номинативном, предикативном, актуализирующем и стилистическом аспектах их устройства и функционирования.

В соответствии с предлагаемым нами подходом в семантико-функциональном практическом синтаксисе синтаксические единицы группируются в семантико-функциональные поля. Конструкции в составе поля располагаются в обратном порядке – от наиболее сложной к простой.

Для иллюстрации сказанного приведём пример поля конструкций, выражающих объектные отношения между двумя ситуациями.

1. В качестве источника фактического материала выбран текст медико-биологического направления.

2. Сложное синтаксическое целое, состоящее из двух простых предложений: *Физиотерапия полезна больным рассеянным склерозом. Постоянно накапливающиеся научные данные свидетельствуют об этом.*

3. Сложноподчинённое объектное предложение: *Постоянно накапливающиеся научные данные свидетельствуют о том, что физиотерапия полезна больным рассеянным склерозом.*

4. Поскольку признак во втором предложении выражен неглагольной формой, использование предложения, осложнённого инфинитивным оборотом, невозможно.

5. Простое распространённое предложение: *Постоянно накапливающиеся научные данные свидетельствуют о полезности физиотерапии больным рассеянным склерозом.*

Указанные выше лингвометодические положения, способствующие реализации коммуникативно-деятельностного подхода в практике преподавания синтаксиса РКИ, лежат в основе учебного пособия «Семантико-функциональный практический синтаксис (объектное и обстоятельственные отношения)».

Основные цели пособия: развитие практических навыков и умений использования вариантных языковых структур в научном стиле речи; совершенствование навыков

говоря, в частности ведения дискуссии по предложенным темам с активным использованием изученного грамматического материала; развитие навыков самостоятельной работы с материалом.

Пособие включает разделы: «Выражение объектных отношений», «Выражение причинно-следственных отношений», «Выражение целевых отношений», «Выражение условных отношений», «Выражение уступительных отношений».

Материал каждого раздела начинается с систематизирующих таблиц с комментариями, в которых указывается на особенности употребления той или иной грамматической конструкции. При этом особое внимание обращается на разграничение ситуаций, в которых функционируют близкие по значению грамматические конструкции – варианты и синонимы, и на их стилистический аспект. Задания к текстам медико-биологического направления представлены в упорядоченной системе: от снятия лексических и грамматических трудностей к коммуникативным заданиям, направленным на формирование навыков ситуативного использования изученных конструкций в связной речи (тексте). К наиболее сложным упражнениям в конце книги даются ключи.

При подборе текстов и составлении упражнений авторы опирались на содержание учебников и пособий, используемых в практике преподавания специальных дисциплин, а также на материалы научных, научно-популярных и специализированных изданий и электронных ресурсов.

Пособие универсально: его материал можно использовать для коррекции или совершенствования практических навыков владения русским языком в сфере профессиональной коммуникации. Структура пособия даёт возможность гибкого и творческого его использования: в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся каждый раздел может изучаться либо в полном объёме, либо выборочно. Содержание пособия специально структурировано для использования в аудитории и для самостоятельной работы учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копров В.Ю. Вариантные формы в русском языке: учебное пособие для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. 120 с.
2. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. 328 с.
3. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пособие / под ред. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.

SEMANTIC-FUNCTIONAL SYNTAX IN THE TEXT-BOOK FOR INTERNATIONAL MEDICAL-BIOLOGICAL STUDENTS

V.Yu. Koprov

Russian for international students department, Voronezh State University, Voronezh, , Russia
koprov@mail.ru

I.M. Sushkova

Russian for international students department, Voronezh State University, Voronezh, Russia
abyrvalgon@mail.ru

The article deals with the main linguistic-methodological points of semantic-functional syntax, that were implemented in the text-book for international students of medical and biological faculties. Different-level syntactic units are presented as semantic-functional fields (of object and adverbial relations).

Keywords: semantic-functional syntax, simple sentence, complex sentence, complex syntactic unity, medical and biological texts.

АГИОГРАФИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ЧАСТЬ РУССКОГО РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА

Коренева Ю.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры истории русского языка и общего
языкознания*

*Московского государственного областного университета, Москва, Россия
yukor74@mail.ru*

В статье житийный текст рассматривается как часть религиозного православного сознания и как элемент религиозного дискурса. Обращение к лингвокультурным фактам русской средневековой истории в контексте создания житийного текста последовательно доказывает тезис о том, что житие не просто нацелено на воспитание христианина, но играет важнейшую роль в формировании православной личности.

Ключевые слова: житийный текст, агиографический жанр, религиозное сознание, православный дискурс, культура, концепты.

Жития святых (мучеников, святителей, праведников, преподобных) очевидно принадлежат религиозной сфере, поскольку в житии показан религиозный путь человека: агиограф сначала рассказывает о пути достижения святости, т.е. о подвигах святого и, впоследствии, о результатах подвижничества героя жития.

Религиозное пространство русской культуры в целом связано с формированием религиозного сознания народа, трансформацией народного менталитета от природного язычества к освящённому Святым Духом через Слово Божие *цивилизационному* устройству общества. Вся русская литература, вплоть до XVII века, была церковной или церковно-ориентированной (даже первые сатирические произведения не отменяют это положение) (подробнее: [Левшун 2001, Панченко 1999]). О русской средневековой культуре написано очень много, упомянем здесь небезызвестную работу А.Я. Гуревича [Гуревич 1984] и обстоятельное исследование С.С. Неретиной [Неретина 1994]. «Основными чертами ментальности русского этноса являются религиозность, правдоискательство, устремленность к абсолютному добру. Для него важны ценности, которые русские святые осуществляли в своем поведении: простота жизни, самоотверженность, смирение, любовь, духовная свобода» [Ордина 2003: 6]. Наиболее ярко и чётко эти черты проявляются в русской духовной культуре, развитие которой неотъемлемо от понятия святости. Средневековая русская христианская культура – культура литургического мышления, ведь после принятия христианства «книжность была доступна народным массам через богослужение» [Лихачев 1986: URL]. Несмотря на двоемирие и соседство в культуре Древней Руси язычества и христианства, скажем, что книжная письменная культура была христианской и церковной онтологически, другой и быть не могла, именно поэтому *православие является определяющим ориентиром в создании древнерусского литературного произведения вне зависимости от его жанровой закреплённости.*

В этом контексте агиография имеет своей целью воспитание чувств, т.е. является литературным средством на первой ступени спасения христианской души. Складывался жанр жития так же, как и другие жанры древнерусской литературы, постепенно выкристаллизовываясь из жанрового единства, характеризующегося средневековой синкретичностью. Древнерусские жития святых в своей совокупности как жанр поднимают проблему соотношения образов автора – героя – читателя. Если герой житийного повествования – человек всегда конкретный и известный («Автор жития, агиограф, преследовал прежде всего задачу дать такой образ святого, который соответствовал бы установившемуся представлению об идеальном церковном герое» [Гудзий 1966: 36]), то автор, а тем более читатель жития – категории неопределенно-

личные. Современные житийные тексты, агиобиографии, уже не последовательны в соблюдении принципа анонимности: жития могут быть атрибутированы или не атрибутированы по разным причинам (автор / авторы не указаны: [Преподобные старцы Оптинские 2004]). Тем самым житие святого характеризуется как культурный феномен, как социокультурная совокупность текстов, которая наряду с любым другим жанром эксплицирует определенную специфику (= функцию) языкового сознания. Агиография с прагматических позиций призвана оказывать влияние на читателя-слушателя через описание жизни святого.

Агиография имеет и свою систему концептов, вписанную в структуру религиозного дискурса, а конкретные разновидности житийного жанра “работают” как реализации такой концептосферы: *система агиографических концептов – это система лингвокультурем*, за которыми стоит не просто номинируемый фрагмент действительности, но религиозный православный дискурс, религиозная концептосфера и религиозное сознание, находящее своё воплощение в таких текстах. Фрагмент ли это действительности или же действительность – вопрос для лингвокультурологии и лингвокогнитивистики еще не только не решённый, но и не поставленный, поскольку масштаб религиозного дискурса в сознании, в том числе языковом, не определён и ждёт своих исследователей. Система агиографических концептов воплощается прежде всего на лексико-семантическом уровне в корпусе слов, моделирующих концептуальное поле *святости*, каждый компонент которого определённым образом концептуализируется в житийной сфере и функционирует именно как агиографический концепт, имея отличительные черты от концептуализации вне религиозной сферы (*терпение, радость, смерть, чудо, молчание*). Каждый такой компонент является самостоятельным концептом русского языкового сознания, с которым теснейшим образом связано и религиозное сознание, в данном ключе – русское православное.

Агиографические произведения, сначала переводные (Житие Евстафия Плакиды, Житие Алексия, человека Божия, Житие преподобной Марии Египетской и мн. др.), потом оригинальные (Житие преподобного Феодосия Печерского, Житие благоверного князя Александра Невского, Житие блаженной Ксении Петербургской и мн. др.) вне зависимости от времени создания и языковых особенностей являлись и являются неотъемлемой частью духовной жизни русского православного человека, воспринимаются как своеобразные проводники между обыденным и религиозным в жизни человека, через описание святой жизни конкретного человека воспитывают душу читателя, формируют православное сознание.

В аспекте кросс-культурных исследований русские жития святых могут помочь ответить на некоторые вопросы, связанные с православным менталитетом; обращение к данным текстам позволит в какой-мере снять некоторые лингвокультурные недоумения у человека, плохо знакомого с религиозными основами русской культуры, но желающего её знать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудзий Н.К. История древней русской литературы. М.: Просвещение, 1966. 544 с.
2. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. 350 с.
3. Левшун Л.В. История восточнославянского книжного слова XI – XVII вв. Минск: экономпресс, 2001. 352 с.
4. Лихачев Д.С. Зарождение и развитие жанров древнерусской литературы (Исследования по древнерусской литературе. Л., 1986. С. 79-95) [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.philology.ru> (дата обращения: 24.07.2015).
5. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979г. 360 с.
6. Неретина С.С. Слово и текст в средневековой культуре. История: миф, время, загадка. М.: Гнозис, 1994. 208 с.

7. Ордина О.Н. Феномен старчества в русской духовной культуре XIX века. Киров: ВСЭИ, 2003. 125 с.
8. Панченко А.М. Русская история и культура: Работы разных лет. СПб.: Юна, 1999. 520 с.
9. Преподобные Оптинские старцы. Жития и наставления. Изд.2-е. Свято-Введенский монастырь. Оптина Пустынь, 2004. 511 с.

HAGIOGRAPHIC TEXT AS PART OF RUSSIAN RELIGIOUS DISCOURSE

Yuliya Koreneva

*History of Russian and general linguistics Department,
Moscow state regional university, Moscow, Russia
yukor74@mail.ru*

This article says about the hagiographic text as a part of the Orthodox religious consciousness and as an element of religious discourse. Life of a saint as a cultural phenomenon aimed at the education of the Christian consciousness. Hagiographic text plays an important role in the formation of orthodox personality.

Keywords: Hagiographic text, hagiographic genre, religious consciousness, Orthodox discourse, culture, concepts.

ТЕМА ПРАВДЫ И ЛЖИ В «БАЛЛАДЕ О СОЛДАТЕ» (материалы к киноуроку)

А.А. Коростелёва

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова,
Москва, Россия
korosteleva.a@gmail.com*

В докладе анализируется коммуникативная семантика избранных эпизодов кинофильма «Баллада о солдате» (1959). Показано, каким образом при помощи коммуникативных средств русского языка формируется центральный для фильма мотив правды и лжи и почему специфика значений рассматриваемых средств и формируемые ими смыслы останутся скрытыми от иностранной аудитории в отсутствие соответствующего анализа.

Ключевые слова: коммуникативная семантика, эстетическая функция коммуникативных средств, звучащий кинодиалог, стратегия коммуникативного поведения, русский язык как иностранный

Относительно новое направление в русистике – направление семантического коммуникативного анализа, берущее свои истоки в трудах М.Г. Безяевой [Безяева 2002, 2005, 2013, 2014], – открывает широчайшие возможности по исследованию устройства русской коммуникативной системы и функционирования ее в различных условиях, на различном материале. Результаты, полученные методом семантического коммуникативного анализа, имеют множество практических приложений, в частности, в сфере преподавания русского языка как иностранного. Названный метод предполагает выделение в рамках системы языка двух уровней (двух отдельных систем, принципиально различно организованных, со своими законами функционирования) – номинативного и коммуникативного. Семантика единиц номинативного уровня связана с передачей информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего. Семантика коммуникативной системы языка связана с соотношением позиции говорящего, позиции слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации. Система коммуникативных средств до недавнего времени оставалась

практически неизученной, исследования русистов были сосредоточены на материале номинативного уровня. Последние достижения в области коммуникативной семантики позволяют поднять на принципиально новый уровень в том числе и преподавание РКИ.

Коммуникативный уровень русского языка объединяет чрезвычайно разнородные единицы – от *собственно коммуникативных* (наклонения, частицы, междометия, интонация, другие средства звучания, порядок слов) до *средств, способных выполнять наряду с коммуникативной и номинативную функцию* (словоформы полных лексических единиц, части речи, грамматические категории). Организующими понятиями для коммуникативного уровня являются понятия *целестановки, вариативного ряда конструкций*, ее обслуживающих, и *инвариантных параметров средств*, входящих в эти конструкции. Коммуникативная конструкция объединяет в себе конкретные реализации инвариантных параметров единиц, подчиняющиеся особому алгоритму развертывания семантических параметров. Почти все инварианты русских коммуникативных единиц способны к антонимическому развертыванию. Помимо этого, сами параметры и их реализации могут относиться к позиции говорящего, к позиции слушающего или к ситуации, быть распределены между ними и т.д. Возможно также варьирование по отнесенности к различным временным планам и по аспекту реальности-ирреальности.

Звучащий кинодиалог оказывается чрезвычайно привлекательным материалом для преподавания иностранным учащимся русской коммуникативной семантики – так они получают возможность знакомиться с русской коммуникативной системой в ее естественном функционировании.

Одна из интереснейших тем в кинофильме «Баллада о солдате» (1959), рекомендуемая нами для рассмотрения в том числе и в иностранной аудитории и заставляющая обратиться к особенностям функционирования средств коммуникативного уровня русского языка, – тема правды и лжи.

Последовательный анализ роли коммуникативных средств в эпизодах, объединенных темой передачи с фронта, доставленной Алешей по назначению, обнаруживает множество коммуникативных показателей искренности либо неискренности персонажей. Так, речь Елизаветы Петровны, неверной жены Павлова, фиксирует маркерами дистанцированности (*там*, множественное число глаголов) и паники (незнание говорящим сложившейся нормы ситуации (*что*), необходимость сориентироваться на норму социума – инфинитив).

Интересно проанализировать «парные» высказывания, идентичные с точки зрения номинативного содержания, но произнесенные в фильме разными персонажами – лживыми и живущими по правде. В высказывании «Ах, мыло!» первый раз за счет суперсегментных средств сформировано безразличие с оттенком насмешки (реакция Елизаветы Петровны на посылку с фронта: *ах* – спонтанное восприятие новой информации, не существенной для успешной деятельности говорящего, ИК-2 с удлинением гласного на слове *мыло* – ‘реализованный вариант якобы производит на говорящего большое впечатление, то есть вовсе не производит’), второй раз – восторг (реакция на ту же посылку девочки в институте: *ах* на вдохе говорит о спонтанном восприятии новой информации, существенной для успешной деятельности самого говорящего и третьих лиц, значение ИК-6³ на слове *мыло* – указание на закадровое знание говорящего и всего минисоциума о том, сколько пользы они смогут извлечь теперь из обладания мылом, и на изначальное отсутствие у говорящего представления о том, что ему в руки попадет такое сокровище /ИК-6/ и призыв ко всем сориентироваться на имеющееся положение дел /ИК-3/). Такой же контраст создан при помощи коммуникативных средств между репликами «Скажите: как он там?» (неверная жена) и «Рассказывайте, рассказывайте. Как он там?» (отец Павлова).

Сопоставительный анализ сцен с передачей посылки с фронта показывает, что неискренность сближается в контексте фильма с этикетной вежливостью, а искренность – с идеей включенности собеседника в личную сферу говорящего при формальной «невежливости», что отражает особенность устройства русской коммуникативной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безяева М.Г. Коммуникативное поле как единица языка и текста // Слово. Грамматика. Речь. Вып. XV. М., 2014.
2. Безяева М.Г. О специфике коммуникативной интерпретации текста (на материале соотношения письменной основы и звучащего варианта) // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. №2. 2013.
3. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. М., 2002.
4. Безяева М.Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка (теоретические основы и методические следствия) // Слово. Грамматика. Речь. Вып. VII. М., 2005.
5. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. Т. 2. М., 1982.
6. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М., 1984.

THE MOTIVE OF TRUTH AND LIE IN “BALLAD OF A SOLDIER” (video lesson’s materials)

A.A. Korosteleva

*The Department of Russian Language for Foreign Students of Natural Sciences, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
korosteleva.a@gmail.com*

The paper analyses communicative semantics of few chosen episodes from the movie “Ballad of a Soldier” (1959). It shows how the Russian language communicative means help to form the central motive of the movie, the theme of truth and lie. It also shows why the specific values of the analyzed means and the meanings they form remain hidden from the non native speakers, if the corresponding analysis is not made.

Keywords: communicative semantics, aesthetic function of communicative means, spoken film dialogue, strategies of communicative behaviour, Russian as a foreign language

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ ЭТИКЕТНЫХ ФРЕЙМОВ

Короткова О.Н.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
korolga@mail.ru*

В статье анализируется фрейм «Приветствие», определяются его составляющие, выявляются ошибки в речи и поведении инофонов в конкретных ситуациях общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, современный этикет общения, фрейм, речевой этикет, невербальные средства коммуникации.

Знакомство с особенностями современного этикета общения является составной частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Этикет как сложное многообразное явление включает в себя три составляющих: 1) систему правил социального поведения, принятых в определённых ситуациях общения, 2) систему устойчивых формул общения, которые используются для установления контакта

собеседников, поддержания общения соответственно их социальным ролям в официальной и неофициальной обстановке (речевой этикет), 3) систему невербальных средств коммуникации (позы, жесты, мимика, взгляд, дистанция общения). Этикет можно представить как систему фреймов, каждый из которых реализуется в конкретных ситуациях общения. Что такое этикетный фрейм, каковы его основные составляющие, в чём состоит его национально-культурная специфика – все эти вопросы обсуждаются в докладе на примере фрейма «Приветствие».

В методике преподавания РКИ фрейм понимается как «когнитивная модель стереотипной ситуации» [Одинцова 2010: 617]. Это инвариант, который манифестируется во множестве вариантов, то есть в конкретных ситуациях общения. Сталкиваясь с новой ситуацией, человек сопоставляет её с неким, имеющимся в его представлении идеальным вариантом, в котором отражён определённый опыт и намечена схема действий. Это своего рода «дорожная карта», которая подсказывает, как себя вести, что говорить в конкретной ситуации.

Каждый этикетный фрейм включает в себя определённые стереотипы поведения, речевые формулы, невербальные средства общения. Например, фрейм «Приветствие» предполагает наличие следующих составляющих.

1. Стереотипы поведения:

- а) контекст общения: два коммуниканта
 - обмен вербальными приветствиями (два человека здороваются);
 - обмен вербальными и невербальными приветствиями (два человека здороваются и обмениваются рукопожатиями, поцелуями);
 - обмен невербальными приветствиями (два человека приветствуют друг друга на расстоянии кивком головы);
- б) контекст общения: один коммуникант – группа коммуникантов
 - обмен вербальными приветствиями (один человек здоровается с группой, каждый член группы отвечает на приветствие);
 - обмен вербальными и невербальными приветствиями (лектор приветствует студентов в аудитории, студенты встают);
 - обмен невербальными приветствиями (человек подходит к небольшой группе, все обмениваются приветствиями и рукопожатиями);
- в) контекст общения: группа коммуникантов – группа коммуникантов
 - обмен вербальными приветствиями (группа людей обменивается приветствиями с другой группой);
 - обмен вербальными и невербальными приветствиями (группа людей обменивается приветствиями и рукопожатиями с другой группой людей);
 - обмен невербальными приветствиями (два человека, разговаривая друг с другом, приветствуют улыбкой и кивком головы идущих навстречу коллег).

2. Речевые формулы:

- *Здравствуй(те)!*
- *Доброе утро!*
- *Добрый день!*
- *Добрый вечер!*
- *Привет!*
- *Приветствую вас!*
- *Здорово!*

3. Невербальные средства:

- обмен рукопожатиями;

- обмен поцелуями;
- приветствие кивком головы;
- похлопывание по плечу;
- приподнимание шляпы (мужчины).

Данный фрейм конкретизируется в определённой ситуации приветствия, т.е. «здесь» и «сейчас». И в каждом конкретном случае учитываются отношения коммуникантов (дружеские или официальные), их социальный статус (начальник или подчинённый), гендерные признаки (мужчина или женщина, только мужчины или только женщины), возраст (пожилой или молодой, ровесники) и т.д. Например, приветствие «*Добрый день!*» является нейтральным. Оно может употребляться в любой ситуации, а вот приветствие «*Здорово!*» маркировано. Так могут здороваться только приятели-мужчины.

Выбор невербального средства также связан со статусом коммуникантов. Выбранная речевая формула часто сопровождается определённым жестом. Так, похлопывание по плечу сопровождает приветствие «*Здорово!*», обмен рукопожатиями характерен в большей степени для мужчин, а вот поцелуями чаще обмениваются подруги, причём в неформальной обстановке. Приветствие кивком головы возможно на расстоянии. Если пожилой интеллигентный мужчина здоровается с женщиной на улице, он говорит: «*Приветствую вас!*» и при этом слегка приподнимает шляпу.

Таким образом, фрейм «Приветствие» подсказывает, как может развёртываться конкретная ситуация общения.

Этикетные фреймы есть во всех культурах. Они представляют собой социально-культурные универсалии. Ведь все люди здороваются, прощаются, извиняются, знакомятся и т.д. Однако наполнение каждого этикетного фрейма обладает национально-культурной спецификой. Так, в китайской культуре при обмене приветствиями используются следующие речевые формулы:

- 您好! *Здравствуйте!*
- 你好! *Привет!*
- 早上好! *Доброе утро!*
- 上午好! *Добрый день!* (до обеда)
- 下午好! *Добрый день!* (после обеда)
- 您吃了吗? *Вы уже пообедали?* (в обеденное время).
- 晚上好! *Добрый вечер!*
- 嗨! *Хай!* (англ. *Hi!*)

«Национальный речевой этикет – очень сложный комплекс формул и выражений, разрешающий в одних ситуациях одни формы и исключаяющий другие» [Формановская, Лю Цзинь 2007: 7]. Неправильное употребление и восприятие речевого этикета приводит к этикетным сбоям. Так, в обеденное время в Китае в качестве приветствия используется речевая формула 您吃了吗? (*Вы пообедали?*). Русские воспринимают эту речевую формулу как вопрос и отвечают на него, тем самым озадачивая китайцев, которые ждут от них лишь ответного приветствия. Этикетные сбои наблюдаются и в том случае, когда китайцы, услышав после приветствия «*Здравствуй!*» или «*Привет!*» вопрос «Как дела?», не воспринимают его как этикетную формулу и начинают на него подробно отвечать. Это объясняется тем, что в Китае это не этикетная формула, а вопрос и употребляется он достаточно редко и лишь тогда, когда спрашивающий действительно

хочет узнать, как обстоят дела у собеседника. Поэтому у китайцев, приехавших в Россию и постоянно слышащих «*Как дела?*», складывается впечатление, что русские видятся очень редко.

Говоря о невербальных средствах, употребляемых при приветствии, следует отметить, что в китайской культуре обмен приветствиями сопровождается лёгкими поклонами. Обмен рукопожатиями – явление редкое, ограниченное лишь рамками делового общения. В любом случае рукопожатие сопровождается лёгким поклоном. Другие же невербальные средства, характерные для приветствия в русской культуре (обмен поцелуями, похлопывание по плечу), для китайской культуры не свойственны.

Таким образом, представляя собой социально-культурную универсалию, этикетные фреймы отличаются национально-культурной спецификой, знание которой способствует лучшему взаимопониманию. Сопоставительное описание этикетных фреймов – дело весьма перспективное, ведь в результате выявляется общее и уникальное в исследуемых языках и культурах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Одинцова И.В. «Коммуникативная ситуация» и «фрейм» как педагогические категории // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 617.
2. Формановская Н.И., Лю Цзинь. Речевой этикет. Русско-китайские соответствия: Справочник. М., 2007. 116 с.

THE PROBLEM OF DEFINITION OF ETIQUETTE FRAMES

Olga N. Korotkova

Department of Russian as a Foreign language, Lomonosov Moscow State University
korolga@mail.ru

This article studies the frame “Greetings”. The author describes some mistakes in the students’ speech caused by inexperience in Russian norms of speech etiquette.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian etiquette, frame, speech etiquette, non-verbal communication

РАБОТА С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ВЫСКАЗЫВАНИЯМИ В РАМКАХ АУДИО-ВИЗУАЛЬНОГО КУРСА «КИНОФИЛЬМЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ»

Корчевская Г.П.

*канд.филол. наук, преподаватель Института русского языка,
Хейлунцзянский университет, Харбин, КНР*
korchev_g@yahoo.com

В докладе рассматривается опыт работы с прецедентными высказываниями (выявление/опознание, установление смысла, определение функций, усвоение, формирование навыков употребления в речи) в иноязычной аудитории на материале отечественных кинофильмов.

Ключевые слова: прецедентное высказывание, иноязычная аудитория, аудио-визуальный курс, аудирование.

Цель настоящего сообщения – показать возможности работы с прецедентными высказываниями [далее ПВ] на уроках русского языка как иностранного в рамках аудио-визуального курса «Кинофильмы на русском языке».

ПВ понимается как «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть (или не может быть)

предикативной. Это сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу» [Красных 2002: 48-49].

Работа с ПВ в иноязычной аудитории представляет известную сложность, поскольку учащиеся не владеют (или владеют в небольшой степени) облигаторными сведениями по русской культуре, в частности, фондом практически общеизвестных и популярных фраз из российского (советского) кинематографа. В курсе «Кинофильмы на русском языке» мы посвящаем работе с ПВ часть аудиторного времени (15-20 минут сдвоенного – 50 мин + 50 мин – урока), на каждом из 16-18 занятий семестра. Принципы отбора кинофильмов: их безусловная известность и популярность, принадлежность к золотому фонду отечественного кинематографа, историко-культурная ценность сюжета, занимательность для аудитории, жанровая разноплановость, высокая цитируемость прецедентных фраз фильма, многочисленность фраз, ставших прецедентными. Последний показатель устанавливается на основании данных Интернета, например, в кинофильме «Белое солнце пустыни» – 71, «Бриллиантовая рука» – 40, «Ирония судьбы, или С легким паром!» – 62. [<http://skio.ru/afofilms/kino15.php>]. Естественно, в силу ограниченности аудиторного времени и дополнительным характером данного вида учебной деятельности (основное – развитие навыков аудирования) работа ПВ охватывает не весь их корпус в определенном кинофильме, но детальное рассмотрение нескольких, от 5 до 10 единиц. Наша задача – научить опознавать ПВ в текстах различной жанровой и стилистической принадлежности (публицистических, разговорных, в чатах, подписях к фотографиям и т.д.); понимать смысл (смыслы) ПВ (на основании анализа контекста, а также с помощью словаря [Елистратов 2010]), понимать смыслы, приобретенные в процессе функционирования данного ПВ в речи, установить его функции. В идеале изучаемое ПВ должно войти в активный словарный запас учащихся и употребляться ими в соответствующих ситуациях. Для достижения этого учащимся предлагаются задания и упражнения на поиск и опознание ПЦ, определение их значения и функций и сравнения со значением и функциями в исходном тексте – кинотексте. Одним из упражнений являются упражнения на подстановку, поиск наиболее подходящего по смыслу ПЦ в качестве пропущенной фразы мини-диалога или подписи к фотографии.

В начале и в конце курса проводится тестирование, в котором учащимся предлагается опознать несколько ПВ и определить их значение. За редким исключением, входное тестирование показывает нулевые результаты (исключение – результаты учащихся, учившихся в России длительный срок); заключительное тестирование показывает усвоенность ПЦ от 50 до 90 %.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елистратов В.С. Словарь крылатых фраз российского кино. М: АСТ-Пресс Книга, 2010. 336 с.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Изд-во МГУ, 2002. 284 с.
3. <http://skio.ru/afofilms/kino15.php>

TEACHING THE PRECEDENT STATEMENTS WITHIN AUDIO-VISUAL COURSE "MOVIES IN RUSSIAN"

G.P. Korchevskaya
Heilongjiang University, Harbin, China
korchev_g@yahoo.com

The report considers the experience of precedent statements (detection/ identification, establishing of meaning, definition of functions, mastering, developing skills for use it in speech) by the material of Russian movies).

Keywords: precedent statement, foreign language audience, audio-visual course, listening

ТЕКСТ КАК ОСНОВНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВНЫХ КУРСАХ

Костерина Э.В.

*канд.пед.наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия ВПВО ВС РФ имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского, Смоленск, Россия
elina_kosterina@mail.ru*

В статье рассматривается проблема разработки учебно-методических материалов на основе работы с текстом по специальной дисциплине для обучения иностранных военнослужащих в условиях вуза инженерно-технического профиля. Автор делает вывод о том, что создание учебных пособий по русскому языку для иностранных обучающихся на основных курсах требует разработки особой концепции и должно осуществляться на основе целостных аутентичных текстов по специальным дисциплинам.

Ключевые слова: учебно-научный текст, инженерно-технический профиль, профессионально-коммуникативная компетенция, лингводидактическая концепция.

Изучение русского языка на основных курсах принципиально отличается от его изучения на подготовительном курсе и требует особого подхода при разработке учебной программы, тематического плана и учебных пособий. В основе концепции обучения русскому языку иностранных военнослужащих в условиях инженерно-технического вуза лежат следующие положения.

1. Обучение русскому языку ИВС должно основываться на требованиях Федерального государственного стандарта высшего образования по соответствующей специальности и Требованиях к изучению русского языка как иностранного II сертификационного уровня (Профессиональный модуль).

2. Обучение русскому языку на основных курсах должно быть направлено прежде всего на усвоение обучающимися языка специальных дисциплин, с тем чтобы обеспечить пропедевтическую подготовку к освоению учебных программ по инженерным специальностям и дисциплинам специализации.

3. Основной лингводидактической единицей обучения иностранных курсантов является текст по специальной дисциплине, работа с которым предполагает усвоение терминологии и грамматических структур, а конечный результат – создание самостоятельного речевого продукта письменного или устного учебно-научного жанра (тезисов, реферата, доклада, сообщения и др.)

Понятие учебного научного текста дается в работе Е.И. Мотиной: «Учебный текст предстает как единица, содержащая такое сообщение, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта дается совокупность его характеристик в определенном аспекте, отражающем направление рассмотрения данного объекта в конкретной научной дисциплине» [Мотина 1988.: 11].

И.Б. Авдеева в монографии «Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты» формулирует базисные черты инженерного когнитивного стиля, проецирует их на структуру текстов узкопрофильных инженерных учебников, которая носит название «архитектоники инженерного текста/дискурса». Ее компонентами, согласно предлагаемой концепции, являются следующие: 1. Понятие об объекте. Классификация объектов. 2. Характеристика объектов. Количественные и качественные характеристики объектов. 3. Описание проблемы. 4. Постановка задачи. 5. Решение: а) в идеальных условиях; б) в реальных условиях. 6. Оценка результатов решения [Авдеева 2005: 228].

Универсальность этой структуры подтверждается анализом текстов учебников по фундаментальным и общепрофессиональным инженерным дисциплинам разных

уровней. Представленная в работах И.Б. Авдеевой архитектура инженерного учебного текста находит отражение в учебно-научных текстах военно-профессионального содержания. Компоненты архитектуры текста располагаются не последовательно, а могут чередоваться как на уровне отдельного текста, так и в рамках целостного учебника (учебного пособия). Например, логика изложения в данном тексте предполагает чередование элементов, содержащих квалификацию объектов, с элементами, в которых представлена классификация и общая характеристика объекта:

Основными понятиями, которые используются при изучении теории информации и систем передачи данных (СПД), являются: информация, сообщение, сигнал, система передачи данных, сеть передачи данных.

Под информацией можно понимать совокупность сведений, отражающих существенные свойства объектов, процессов или явлений. Информация может быть представлена в различных формах. Форма представления информации называется сообщением. Наиболее часто передаются сообщения в форме речи, музыки, буквенно-цифровых текстов, оптических изображений различных объектов, а в последнее время во все возрастающем объеме в виде цифровых текстов для ЭВМ. Следовательно, сообщение является как бы моментальным снимком информации, ее записью.

Для того чтобы сообщение можно было использовать в тех или иных целях, его нужно передать. Для передачи сообщений необходимо иметь источник, который преобразует сообщение в сигналы и перемещает его в среду передачи и приемник сигналов. Под сигналом понимается определенный материальный процесс, распространяющийся во времени, в результате чего он может быть передан на расстояние. В зависимости от характера материального процесса, используемого для передачи сообщений, сигналы могут быть механическими, акустическими, электрическими, электромагнитными и могут передаваться различными способами.

Вместе с тем анализ учебников и учебных пособий по военным специальностям показал, что в них особое значение имеют такие структурные компоненты, как описание структуры объектов с подробным изложением их функциональных характеристик (в частности, тактико-технических характеристик), а также описание процесса функционирования того или иного объекта. Это связано с тем, что основными видами профессиональной деятельности военнослужащего являются управленческая и эксплуатационная и учебники по военно-инженерным дисциплинам содержат в большей степени материал, позволяющий формировать компетенции, необходимые для осуществления управления подразделениями (частями, соединениями) и эксплуатации вооружения и военной техники:

Процесс передачи сообщения осуществляется в два этапа. На первом этапе осуществляется синхронизация (фазирование) канала ПД, в процессе которого приемник АПД фазирован по элементарным посылкам (тактам) и кодовым комбинациям (циклам) с помощью синхросылок, поступающих с передатчика. Затем сообщение $a(t)$ от ИИ поступает в передатчик АПД. В УЗО сообщение кодируется специальным помехоустойчивым кодом путем добавления контрольных разрядов, а затем в модуляторе M преобразуется в сигналы $S(t)$, удобные для передачи по каналу связи. В процессе передачи на сообщение воздействует случайная помеха, в результате чего на вход приемника АПД поступают сигналы $S^(t)$, отличающиеся от переданных.*

В данном фрагменте текста продемонстрировано описание процесса передачи сообщения с помощью определенного типа сигналов. Представленные фрагменты являются частями текста «Характеристика систем передачи данных». Таким образом, текст, в котором представлена характеристика объектов, включает в себя квалификацию объектов, их классификации, описание их структуры, функциональных характеристик и описание процесса функционирования.

Для обучения русскому языку иностранных военнослужащих целесообразно отбирать тексты-описания, а именно тексты о предметах, тексты о процессах и тексты о свойствах объектов. Вместе с тем следует отметить, что текст определенного типа может включать в себя модели высказываний, характерных для других типов текста.

В связи с этим концепция обучения русскому языку как иностранному предполагает работу с целостными текстами, представленными в учебниках и учебных пособиях по специальным дисциплинам: усвоение терминологии и лексико-грамматических структур в целях дальнейшего воспроизведения информации в устной или письменной форме в виде определенного жанра (сообщения, доклада, реферата – устного или письменного, тезисов, а также курсовой и дипломной работы).

Таким образом, формирование профессионально-коммуникативной компетенции военнослужащих невозможно в отрыве от использования конкретного учебно-научного материала целостного текста. При работе с текстом следует учитывать его тип, архитектуру, модели и языковое выражение тех или иных смыслов.

Концепция обучения русскому языку иностранных военнослужащих реализована в учебном пособии [Костерина 2015], в котором каждое занятие строится на работе с определенным текстом по изучаемой курсантами дисциплине и включает два этапа: первый направлен на усвоение терминологии и осмысление грамматических структур, второй этап – на полное усвоение содержания текста и создание на его основе собственного речевого продукта репродуктивно-продуктивного характера (определенного учебно-научного жанра).

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева 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.
2. Костерина Э.В. Язык специальности и речевая коммуникация в учебно-профессиональной сфере: учебное пособие / Э.В. Костерина, С.Н. Зиченков, П.М. Шапкин. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2015. 263 с.
3. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингво-методические основы обучения русскому языку студентов-филологов. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. 176 с.

TEXT AS A BASIC LINGUODIDACTIC UNIT IN TEACHING FOREIGN MILITARY PERSONNEL RUSSIAN LANGUAGE MAJOR COURSES

E.V. Kosterina

*The Department of Russian language, Military Academy Army Air Defense Armed Forces of the Russian Federation the Marshal Vasilevsky, Smolensk. Russia.
elina_kosterina@mail.ru*

In the article the problem of development of teaching materials based on the text in special discipline for training foreign military personnel at University of engineering profile. The author concludes that the creation of the textbooks on Russian language for foreign cadets requires the development of a specific concept and should be based on a holistic authentic texts on special subjects.

Keywords: educational-scientific text, engineering profile, professionally-communicative competence, linguo-didactic concept.

ОТРАЖЕНИЕ ЖУРНАЛЬНОЙ БОРЬБЫ В ТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Котикова П.Б.

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного
для гуманитарных факультетов, МГУ имени М.В. Ломоносова
pkotikova@mail.ru*

Данная статья посвящена отражению литературной борьбе между группами Ф.В. Булгарина и группой В.Г. Белинского (Ф.А.Кони и Н.А. Некрасов) в пьесах, созданных Кони и Некрасовым в период сотрудничества.

Ключевые слова: журнальная борьба, водевиль, Ф.А. Кони, Н.А. Некрасов, Ф.В. Булгарин.

В 40-е годы Ф.А. Кони, с ранней молодости ставший известным в литературных кругах, постоянно привлекал к себе интерес публики и внимание критиков. В годы журнальной деятельности Ф.А. Кони пришлось оказывать поддержку начинающим журналистам, для чего он имел возможности и связи. Одним из таких начинающих был Н.А. Некрасов. Вхождение Некрасова в литературную работу было, как известно, трудным.

Взаимоотношения Кони и Некрасова как редактора и сотрудника достаточно освещены в литературоведении, например, в работах В.Е. Евгеньева-Максимова [Евгеньев-Максимов 1930], Б.В. Мельгунова [Мельгунов 1989], П.Б. Котиковой [Котикова 2005], М.С. Макеева [Макеев 2009] и др.

В настоящей статье мы попытались показать, каким образом отразилась литературная борьба между группами Ф.В. Булгарина (к которой перешел В.С. Межевич) и группой В.Г. Белинского (Ф.А.Кони и Н.А. Некрасов) в пьесах, созданных Кони и Некрасовым в период сотрудничества в журнале «Пантеон русского и всех европейских театров» и в «Литературной газете».

Комедия-водевиль «Петербургские квартиры» стоит особняком в репертуаре Ф.А. Кони. Пьеса, которая имела огромный зрительский успех, получила высокую оценку критики, это один из очень немногих старых водевилей, который с неизменным успехом ставился и полтора века спустя. Несмотря на то, что лишь четвертая квартира, «Журналиста на Козьем болоте», посвящена изображению оборотной стороны журнальной деятельности и продажному журналисту Задарину, прототипом которого явился Булгарин, тема продажного журналиста и намеки на журнальные дела проходят через всю пьесу.

Кульминацией пьесы Ф.А.Кони явилась квартира четвертая – Журналиста на Козьем Болоте, все остальные квартиры послужили подготовкой к ней, житель всякой сталкивался с главным героем четвертой части – безнравственным журналистом Задариним, в котором современники узнали Булгарина. Кони смело изображал взяточничество, продажность Булгарина, намекал на связь его с третьим отделением: «*Журналист. Я писатель, вы писака. Я старик, вы молодой... Не равна меж нами драка, Но готов идти на бой! С вами я без промедленья Буду драться, как никто! Лишь дала бы позволение Мне полиция на то!*» [Кони 1870:7] Булгарин мог быть узнан и в некоторых подробностях из его личной жизни: «Премудрая задача Журналиста ремесло: Надо, чтоб была мне дача, Чтоб в любви всегда везло, Чтобы корм был для кармана, Пища для души была, И бутылочка кремана Не сходила со стола. Нынче с каждого две шкуры Всякий силится содрать: Отчего ж с литературы Мне оброков не взять?» [Там же: 74].

Водевиль Н.А. Некрасова «Утро в редакции» написан под впечатлением «Петербургских квартир» Ф.А.Кони. Пьеса Некрасова «Утро в редакции» явился

своеобразным продолжением четвертой квартиры, Журналиста на Козьем Болоте. Ф.А.Кони в водевиле «Петербургские квартиры» в лице молодого журналиста Семечко изобразил самого себя, не желающего работать по принципам продажного журналиста Задарина. Семечко: «Нет, я так работать не согласен — и честь имею отклониться от сотрудничества» [Там же: 83.] Под заимствованным из пьесы Ф.А. Кони именем Семечко Н.А. Некрасов в «Утро в редакции» изображает беспристрастного журналиста, прототипом которого является Ф.А. Кони. Под именем Пельского Некрасов вывел самого себя (псевдоним Некрасова Перепельский). В водевиле показана полемика, развернувшаяся с Задаринным (Булгариным) после выхода в свет водевиля Кони «Петербургские квартиры»: «*Пельский*. Ваши враги вас бранят, смеются над вашей фамилией, делают из неё каламбур; а вы не отвечаете им. *Семечко*. Я литератор, а не торговец с рынка. Я могу входить в спор литературный, где от столкновения мнений может произойти польза для науки, искусства или словесности, но в торгашеские перебранки, порождаемые спекулятивным взглядом на литературу моих противников, я входить не могу и не намерен» [Некрасов 57].

Эти сцены имеют реальную основу. После выхода водевиля Некрасова «Шила в мешке не утаишь», с которым Некрасов дебютировал началась полемика с Межевичем, из-за раскрытия псевдонима Некрасова.

Таким образом, Межевич открыто заявил, что Кони пользуется трудами талантливого сотрудника, требовал от него анонимности. «Смелее, г-н Некрасов! Идите своей дорожкой, зачем вам покровительство людей, которые едва ли сами не нуждаются в вашем покровительстве, в вашем таланте, по крайней мере, ведь это знают все, читавшие «Пантеон» и «Литературную газету»» [«Северная пчела» 1841: 431].

Оценив талант Некрасова, Булгарин и его окружение попытались рассорить его с редактором. Кони изображался в «Северной пчеле» как бездарный эксплуататор, пользующийся трудами сотрудников. Эти язвительные суждения «Северной пчелы» косвенно свидетельствуют, что и современники Кони и Некрасова догадывались о возможном совместном использовании ими одной литературной маски.

Язык русского водевиля всегда отличался лёгкостью, близостью к живой разговорной речи. «Характерный приём водевилистов – игра слов. Эти черты водевиля, как нам кажется, делают его полезным материалом для изучающих русский язык как иностранный» [Котилова, 2006:260].

Продемонстрировать методику работы с драматическим текстом можно в иностранной аудитории на примере фрагментов водевилей Н.А.Некрасова и Ф.А. Кони, которые отражают литературную борьбу.

Прежде всего, необходимо отметить, что такую работу, на наш взгляд, целесообразно предлагать в группах иностранных учащихся филологического факультета. С учетом данного принципа разрабатывается дидактический материал, который целесообразно вводить в процесс обучения на занятиях по русскому языку таким образом, чтобы это совпадало по времени с изучением студентами драматического произведения в рамках курса истории русской литературы. Начало работы необходимо предварить беседой об особенностях литературной борьбы и отражения её в художественном тексте (материал для такой вводной беседы дает первая часть данной статьи).

Работа с водевилем в иностранной аудитории делится на несколько этапов. Чтение текста водевиля предваряется определенной предтекстовой работой, цель которой – снятие потенциальных для иностранных учащихся лексико-грамматических трудностей.

В блоке предлагаемых нами предтекстовых заданий могут содержаться ряд упражнений на выработку необходимых иностранным учащимся лексических навыков, а

именно навыков семантизации новых для них слов с помощью синонимов, работа над паронимией, познакомить иностранных учащихся с такой специфической стилиевой подсистемой современного русского языка, как разговорная речь, освоить фразеологию, пословицы. После текстовые задания направлены на развитие у учащихся репродуктивных и продуктивных навыков и умений. Иностранные студенты учатся передавать содержание прочитанного текста с необходимой (коммуникативно заданной) переработкой, они характеризуют героев водевиля, обсуждают их духовные качества, мотивы их поступков, а также особенности построения сюжета, приёмы создания комического эффекта и др.

Если чтение и обсуждение водевиля увлечет студентов, преподаватель может предложить им заняться сценическим воплощением сцен водевиля в рамках внеаудиторной работы.

Таким образом, использование в учебной программе водевиля в качестве дидактического материала повышает мотивацию учащихся в изучении РКИ, помогает познакомить их с русской культурой, историей русской литературы, русской критики, создает условия для активного использования ими в речи фразеологии, пословиц, крылатых выражений, активизирует речевые умения в области русской разговорной речи.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Евгеньев-Максимов В.Е. Некрасов и его современники. М., 1930.
- 2.Кони Ф.А. Театр. Спб., 1870, т.2, с.7
- 3.Котикова П.Б. Ф.А.Кони и Н.А. Некрасов в «Пантеоне» и «Литературной газете» (1840-е гг.) Вестник Моск. Ун-та. Сер.9. Филология. 2005. №3.
- 4.Котикова П.Б., Клобукова Л.П. Русский водевиль как объект изучения в иностранной аудитории. // Язык, литература, культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания. Вып. 2. М., 2006. с.260.
- 5.Макеев М.С. На службе у Ф.А.Кони. Литературное имя. // Николай Некрасов: Поэт и предприниматель. М., 2009.
- 6.Мельгунов Б.В. Некрасов- журналист. Малоизученные аспекты проблемы. Л., 1989.
- 7.Некрасов ПСС: В 9 тт. Л., 1983, т.6, с.57.
- 8.«Северная пчела», 1841, №108, с.431.

REFLECTION JOURNAL STRUGGLE IN TEXTS OF FICTION

Kotikova P. B.

*The Department of the Russian Language for foreign students, Philological faculty,
Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
pkotikova@mail.ru*

This article focuses on the literary reflection of the struggle between groups F. V. Bulgarin and the group of V. G. Belinsky (A. F. Koni and N. And. Nekrasov) in the plays created by the Koni and Nekrasov in the period of cooperation.

Keywords: magazines struggle, vaudeville, A.F. Koni, N. And. Nekrasov, F.V. Bulgarin.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Е.В. Крапивник

*канд.филол. наук, доцент кафедры «Русская филология», Тихоокеанский
государственный университет, г. Хабаровск, Россия
lena-post@mail.ru*

Автором предлагается учебное пособие по русскому языку специальности «Лингвистика», основанное на коммуникативном подходе к обучению иностранному языку и направленное на формирование всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в сфере профессионального общения. В пособии предложен

коммуникативно ориентированный подход к обучению русскому языку в специальных целях.

Ключевые слова: язык в специальных целях, иностранные студенты-филологи, учебное пособие по русскому языку специальности «Лингвистика».

Значительное сокращение аудиторных часов и увеличение часов самостоятельной работы студентов, а также стремительное вхождение в повседневную жизнь новых информационных и телекоммуникационных технологий не могло не оказать заметного влияния на обучение, в том числе и иностранных студентов. Современные вузы, обучающие специальности иностранных студентов, выполняют социальный заказ общества – подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком. Как представляется, добиться поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода обсуждать вопросы своей специальности и понимать профессиональную речь носителей языка – можно, сочетая традиционные принципы и инновационные технологии как в обучении, так и в создании учебных материалов. Учет традиционных и инновационных технологий в обучении (в том числе, при создании учебных пособий) позволяет в максимально быстрые сроки адаптировать иностранных студентов к условиям проживания и обучения за рубежом, минимализировать риски, связанные с их пребыванием в России, а также повысить мотивацию и результативность обучения студентов-иностранцев.

Отметим особую сложность создания учебно-методического обеспечения процесса обучения иностранных студентов-филологов, которые изучают иностранный язык одновременно и в целях повседневного бытового общения, и как средство получения иностранного образования, и в целях реализации профессиональной коммуникации. Следовательно, учебный материал, используемый преподавателем лингвистических дисциплин, должен являться средством обучения языку и бытового, и учебного, и профессионального общения, а целью данного материала выступает не только знакомство иностранных студентов с современными научными знаниями о языке и систематизация основных положений языкознания, но и развитие коммуникативных, лексических и грамматических навыков.

Предлагаемое нами учебное пособие включает тексты, излагающие базовые современные знания о языке, речи, видах речевой деятельности человека, структуре лингвистической науки; упражнения, направленные на развитие навыков владения русским языком как иностранным, а также задания, формирующие коммуникативную компетенцию в сфере профессионального общения на русском языке. Пособие содержит творческие задания, выполнение которых не только передает иностранным студентам готовые научные истины, но и вооружает их методами научного познания, вовлекает их в поисковую познавательную деятельность, вырабатывает умение наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить гипотезы, тем самым подготавливая студентов к научно-исследовательской работе, в том числе к написанию ВКР и магистерских диссертаций. Лингвистический материал в пособии располагается таким образом, чтобы вести мысль студента от явлений к сущности, от сущности менее глубокой к более глубокой, раскрывая внутренние связи между явлениями, рассматривая языковые явления в их возникновении, изменении и развитии.

Языковой материал располагается в пособии, с одной стороны, в строгой последовательности, предусмотренной логикой образовательного стандарта, учебного плана и рабочих программ лингвистических дисциплин, а, с другой стороны, – циклическим способом, когда в процессе обучения каждой следующей теме студенты изучают уже известные им языковые единицы, но на качественно более высоком уровне. Принцип системности и последовательности и принцип цикличности

реализуется и в пределах каждой темы: все темы строятся по единым принципам, языковой материал располагается относительно единообразно. В начале темы традиционно предлагаются предтекстовые задания в виде лексического минимума для перевода со словарем и упражнений, актуализирующих необходимые знания. Далее располагается адаптированный учебный текст по заявленной теме. Однотипные послетекстовые задания направлены на проверку успешности понимания текста, закрепление изученного специального знания, активизацию самостоятельности и сознательности студентов, а также контроль изученного. Каждая тема включает иллюстративный материал в виде карт, схем, таблиц и пр., а также задания творческого характера.

В пособии предлагаются задания, для выполнения которых студенты объединяются в группы, обмениваясь информацией, повышая личную мотивацию к обучению, становясь ответственными за общегрупповой результат и активно общаясь на иностранном языке, который становится средством коллективной деятельности. Особое внимание уделяется разработке тематики групповой проектной деятельности с тем, чтобы студенты понимали реально существующие связи темы проекта и будущей учебной и профессиональной деятельности. Тематика таких заданий, как правило, тесно связана с планируемыми темами научных исследований студентов. Благодаря такого рода заданиям учащиеся получают возможность вести дискуссии и полемизировать по вопросам, которые представляют для них интерес, являются для них актуальными.

Пособие выполнено с учетом методов и приемов, интенсифицирующих процесс обучения русскому языку и специальности «Лингвистика» в условиях отсутствия языковой среды. Содержание, структура, расположение и подача материалов пособия методически продуманы, педагогически и дидактически обусловлены (в том числе, определены с учетом инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному), что должно позволить иностранным студентам более успешно осваивать лингвистические знания, формировать у них языковые, коммуникативные и профессиональные компетенции.

THE TEXTBOOK OF RUSSIAN FOR SPECIFIC PURPOSE FOR FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

E. V. Krapivnik

*Department of Russian Philology, Pasific National University, Khabarovsk, Russia
lana-post@mail.ru*

The author presents a new textbook of Russian for Linguists based on the communicative approach to the foreign language teaching and aimed at formation of all components of foreign language communicative competence in professional communication. The textbook offers a communicative approach to learning Russian for Specific Purposes.

Keywords: Language for Specific Purposes, foreign students-philologists, textbook of Russian for linguists.

ПОСОБИЕ «РУССКАЯ КУЛЬТУРА: ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НИИГАТСКОГО ПРЕФЕКТУРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Кравивник Л. Ф.

*докт. филол. наук, зав. кафедрой русской филологии, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия
lf@mail.khstu.ru*

Пособия, которые предназначены для изучения русских паремий в иноязычной аудитории, с одной стороны, должны знакомить с культурной информацией, которая в них содержится, с другой – формировать навыки и умения их самостоятельного анализа и интерпретации, а также их адекватного использования в русской речи.

Ключевые слова: изучение русского языка в Японии, учебное пособие, культурная информация, речевые навыки и умения

В Ниигатском префектуральном университете (Япония) в учебный план для студентов 4 курса, изучающих русский язык, включен спецкурс «Русская культура: пословицы и поговорки». Интерес к этому учебному материалу объясняется тем, что русские пословицы и поговорки сохраняют в себе историю, традиции и обычаи русского народа, поэтому на занятиях по русскому языку позволяют знакомить японских студентов с наиболее значимыми для русской культуры явлениями.

Учебное пособие для спецкурса «Русская культура: пословицы и поговорки» создавалось с учетом того факта, что особые языковые механизмы передачи информации в русских паремиях в значительной степени затрудняют их адекватное понимание в иноязычной аудитории. Поэтому в задачи пособия входит не только знакомство с культурно значимой информацией, которая сохраняется в русских паремиях, но и расширение знаний студентов о пословицах и поговорках как особых единицах русского языка (их структурных, лексических и семантических особенностях), формирование навыков их анализа и интерпретации, а также формирование и развитие навыков их использования в русской речи.

В структурно-содержательном плане пособие «Русская культура: пословицы и поговорки» делится две части.

Первая часть пособия называется «Особенности русских пословиц и поговорок». В ее дидактические задачи входит:

- 1) знакомство с основными особенностями пословиц и поговорок как устойчивых единиц русского языка, с их тематическим многообразием, историей возникновения;
- 2) знакомство с особенностями культурно значимой информации, которая сохраняется в русских пословицах и поговорках.

Первая часть пособия включает в себя следующие темы: «Русские пословицы», «Особенности понимания и перевода русских пословиц», «Поговорки русского народа», «Собирание и сохранение русских пословиц и поговорок», «Эмоциональная окрашенность русских пословиц и поговорок», «Национальное своеобразие русских пословиц и поговорок», «Исторический характер русских пословиц и поговорок», «Культурная ценность русских пословиц и поговорок», «Традиции и обычаи русского народа в пословицах и поговорках», «Приметы и суеверия в русских пословицах и поговорках», «Русские зоопословицы», «Русские поговорки-сравнения», «Происхождение русских пословиц и поговорок», «Функции русских пословиц и поговорок и их ситуативно-тематическое разнообразие», «Концепты русской культуры в пословицах и поговорках».

В целях успешной реализации учебных задач первая часть пособия организована следующим образом: словарь (для перевода текста лекции), лингвострановедческий комментарий, текст лекции, список изученных лингвистических терминов, контрольные вопросы по теме лекции.

Учебная работа с данной частью пособия предусматривает следующие методические приемы:

– для облегчения усвоения теоретической информации терминологическая лексика вводится постепенно и в ограниченном количестве, при этом последовательность введения терминов соотносится с тематической логикой пособия и спецкурса (вводимые термины должны быть актуальными для понимания содержания последующих лекций);

– для обучения навыкам интерпретации русских пословиц и поговорок, а также для сохранения их в памяти учащихся на практических занятиях при работе с пособием они овладевают навыками самостоятельного составления словаря русских пословиц и поговорок.

Вторая часть курса называется «О чем рассказывают русские пословицы и поговорки». В ее дидактические задачи входят активизация и совершенствование навыков и умений, необходимых для адекватной интерпретации русских пословиц и поговорок, а также для их корректного использования в речи. Эта часть спецкурса предназначена для самостоятельной работы и включает в себя следующие тексты для самостоятельного чтения, знакомящие иностранных студентов с культурно значимой информацией, которая содержится в русских пословицах и поговорках: «Что говорит русский народ о пословицах и поговорках», «Отношение к языку и слову в русской культуре», «Правила речевого этикета в русских пословицах и поговорках», «Родина и Россия в русских пословицах и поговорках», «Русский характер и жизненные принципы русского человека в пословицах и поговорках», «Нравственные нормы и ценности русского человека в пословицах и поговорках», «Отношение к труду и учебе в русских пословицах и поговорках».

В лингводидактическом плане вторая часть пособия представлена тестами обобщающего характера, которые в теоретическом и практическом смысле ориентированы на лекции первой части пособия, т.е. они суммируют и расширяют знания, полученные в ходе лекционного цикла, а также активизируют и закрепляют навыки и умения, приобретенные в ходе работы с первой частью пособия.

Кроме этого, в пособие включен контрольный тест, содержащий вопросы и задания как теоретического, так и практического (речевого) характера по учебному материалу, представленному в первой (обязательной для изучения) части пособия.

Таким образом, пособие «Русская культура: пословицы и поговорки» для студентов Ниигатского префектурального университета направлено, во-первых, на расширение лингвострановедческих знаний японских студентов, во-вторых, на формирование у них лингвистической компетенции. Как показывает практика, понимание особых языковых механизмов передачи информации в русских поговорках и владение такими лингвистическими понятиями и терминами, как «прямое значение», «обобщенный смысл», «иносказание», «буквальный перевод», «эмоциональная окрашенность» и др. способствует оптимизации дальнейшей учебной и профессиональной деятельности студентов.

THE TEXTBOOK «RUSSIAN CULTURE IN PROVERBS» FOR THE STUDENTS OF UNIVERSITY OF NIIGATA PREFECTURE

L. Krapivnik

Department of Russian Philology, Pacific National University, Khbarovsk, Russia

lf@mail.khstu.ru

N. Mizukami

The textbook which is designed for the study of Russian proverbs in foreign auditoria, on the one hand must acquaint students with cultural information in the proverbs, on the other hand has to develop the students' skills and ability to analyze and interpret for themselves, to use proverbs in Russian speech adequately as well.

Keywords: study Russian in Japan, textbook, cultural background, speech skills and ability.

К ВОПРОСУ О КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Крижовецкая О.М.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Тверской государственный
технический университет, Тверь, Россия
ruskafedra@yandex.ru*

Рассматривается структура и применение учебно-методического комплекса «Сезоны» в обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: язык, культура, учебно-методический комплекс, коммуникация.

Для успешного овладения языком, для приобщения к иноязычной культуре огромную роль играет восприятие страны и языка данной культуры, поскольку национальная лингвистическая картина мира не может формироваться без учета сведений о культуре народа, отраженных в языковых знаках [Верещагин, Костомаров 2005]. Мысль о тесном сопряжении языка и культуры не нова в современном гуманитарном пространстве, однако вопросы, связанные с всесторонним исследованием соотношения языка и культуры, остаются актуальны.

Несомненно, изучение языка – это не только запоминание правил, выполнение грамматических заданий, тренинг навыков и умений. Овладение языком предполагает знакомство с культурными традициями страны изучаемого языка – неотъемлемой составляющей понимания национальных особенностей. Умение понимать смысловые ориентиры другого лингвосоциума, находить контакт между «своим» и «чужим» посредством различных артефактов культуры – условия, без которых общение иностранца не может быть полноценным. Аккультурация [1] как один из важных механизмов адаптации иностранных студентов и формированию культуры толерантности в социокультурной среде страны изучаемого языка эффективнее, когда изучение языка сочетает традиционные и творческие способы освоения инокультурных реалий. На кафедре русского языка Тверского государственного университета накоплен некоторый опыт по работе в данном направлении [Цветкова, Павлова 2012; Цветкова 2013]. Одна из попыток разработать модель, направленную на формирование вторичной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации, – учебно-методический комплекс «Сезоны» (авторы Вихорева Н.Н., Крижовецкая О.М.), представленный рядом прагматичных и проективных текстов, аудио- и видеоприложений.

В комплекс включено пособие из 6 гипертем («Природа русской души», «Календарь», «Осень», «Зима», «Весна», «Лето»), иллюстрации, аудио- и видеоприложения [2]. Каждая тема представлена в нескольких аспектах, раскрывающихся в текстах с системой пред- при- и послетекстовых заданий. В основе лексико-грамматических заданий каждой гипертемы – движение от собственно

языковых к условно-речевым и далее – к коммуникативным заданиям. При составлении учебных текстов и подборе фрагментов текстов художественной литературы авторы ориентировались на прошлое и настоящее России, используя прецедентные ситуации, имена русских поэтов, писателей, художников, композиторов, репродукции картин, классические музыкальные произведения и киноленты.

Лучшие образцы классической русской литературы, затрагивающие проблемы гипертемы, позволяют расширить рамки интересов студента нефилологических специальностей, повысить уровень владения языком.

Произведения живописи (Приложение 1) содержат огромный потенциал для одновременного со-изучения языка и культуры. Живопись рассматривается и как потенциальный источник осуществления кумулятивной функции языка, так как человек ищет в слове образ и символ, а запечатленная на полотне информация фиксируется и сохраняется и зрительно, и посредством языка.

Приложение 2 – «Русские художники» – включает тексты о создателях картин, а также содержит информацию о времени и истории их написания. Тексты сопровождаются эмоционально-оценочной и образно-выразительной лексикой и списком «зрительных» прилагательных, обозначающих цвет. Студенты не только получают страноведческие сведения, необходимые для адекватной коммуникации, но и самостоятельно извлекают факты культуры как из образного воплощения действительности (художественный текст, картина), так и из учебных текстов.

Обогатить представление о традиционных культурных образах, вызываемых у носителя русского языка обсуждаемой темой, призваны классические музыкальные произведения (Приложение 3).

Видеоматериалы (признанные работы российских кинематографистов) являются завершающей ступенью осмысления гипертемы, которая дает возможность отработать навыки разных видов речевой деятельности (Приложение 4).

В заключение отметим, что авторы стремились к тому, чтобы разнообразный материал каждой гипертемы был доступен не только для аудиторной и самостоятельной работы студентам-иностранцам, достигшим первого сертификационного уровня общего владения РКИ, но и нашим соотечественникам, желающим совершенствовать свои знания в русском языке и русской культуре самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
2. Цветкова И.В., Павлова Н.И. К вопросу об обучении иностранных студентов-нефилологов общению в социокультурной среде. //Язык и современное образование: лингвистические и психолого-педагогические аспекты: сборник научных трудов всероссийско-научной конференции «Язык и современное образование: лингвистические и психолого-педагогические аспекты» в заочной форме. Тверь: изд-во «Купол», 2012. С.131-137.
3. Цветкова И.В. О некоторых составляющих концепта «русская провинция» и их лингвометодической интерпретации при обучении русскому языку как иностранному//Язык и современное образование: лингвистические и психолого-педагогические аспекты: сборник научных трудов Всероссийской заочной научной конференции «Язык и современное образование: лингвистические и психолого-педагогические аспекты». Выпуск III.Тверь: ТвГТУ, 2013. С.164–168.
- 4.Сезоны [Текст]: учебно-методический комплекс; пособие по обучению чтению и говорению в рамках социокульт. и общегуманит. проблематики для иностранных студентов / Вихорева, Н.Н., Крижовецкая, О.М.. Тверской гос. техн. ун-т, Каф. РЯОФ.Тверь: ТГТУ, 2009. 79 с.

TO THE QUESTION OF THE COMPLEX APPROACH TO THE TEACHING OF RUSSIAN AS THE FOREIGN LANGUAGE

The structure and application of educational and methodical complex "Seasons" in the teaching of Russian as the foreign language.

Keywords: language, culture, educational-methodical complex, communication.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ВОСПРИЯТИЮ И ЗАПИСИ ЛЕКЦИЙ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Т.В.Крылова

ст.преподаватель кафедры русского языка №2, Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону, Россия

valentin472005@mail.ru

Л.П.Донскова

ст.преподаватель кафедры русского языка №2, Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону, Россия

valentin472005@mail.ru

В.В.Крысанов

ст.преподаватель кафедры русского языка №2, Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону, Россия

valentin472005@mail.ru

В данной работе обращается внимание на специфику обучения иностранных учащихся слушанию и записи лекций на предвузовском этапе. Предлагаемая тематика лекционного цикла позволяет иностранным учащимся получить глубокие и прочные знания по языку будущей специальности и готовит их к успешному обучению в вузе.

Ключевые слова: язык специальности, цикл лекций, информационная ценность, типы лекций, контроль понимания и усвоения учебных лекций.

Подготовка иностранных учащихся к слушанию и записи лекций по РКИ основывается на учёте языка специальности и структурно-смысловой организации учебных лекций.

Одна из основных задач обучения иностранных учащихся предвузовского этапа состоит в том, чтобы подготовить иностранных учащихся к слушанию и конспектированию лекций, которые читаются на русском языке в вузе.

Обучение иностранных учащихся слушанию и записи лекций на предвузовском этапе проходит во II семестре, так как к этому времени у учащихся уже создана необходимая лексико-грамматическая база, сформированы навыки и умения аудирования, навыки скорописи.

Обучение слушанию и записи лекций иностранных учащихся носит комплексный характер. Для развития навыков и умений аудирования и записи со слуха используются такие виды речевой деятельности, как чтение и говорение, а также все организационные формы занятий: аудиторная и внеаудиторная.

Предлагаемый иностранным учащимся цикл лекций даёт возможность удовлетворить потребность обучаемых в получении информации по языку специальности и повысить их познавательную мотивацию.

При подготовке лекционного материала по РКИ структурируются специальные тексты, адаптированные по профилю будущей специальности иностранных учащихся.

По содержанию и способу подачи материала иностранным учащимся предлагаются информационные, проблемные и смешанные типы лекций; по дидактическому назначению –

вводные, тематические, обзорные и др. типы лекций. Каждый из названных типов лекций определяется местом и методом в структуре учебного процесса и служит ступенью дальнейшего понимания и познания избранной специальности.

Одним из основных требований, предъявляемых к лекционным материалам, является их информационная ценность. По своему объёму и содержанию лекции по НСР предвузовского этапа обучения способствуют формированию у иностранных учащихся первичных знаний по избранной специальности. Например, цикл лекций по анатомии и физиологии «Кровь, её состав и функции», «Сердце и кровеносная система», «Мышечная система» и другие помогают усвоить фундаментальные анатомические понятия и формируют у учащихся представления о понятийно-терминологическом аппарате конкретной дисциплины.

Материалы таких лекций, как «Биохимия здорового питания», «Наркотик – знак беды», «Пагубное влияние табакокурения на организм человека» и другие формируют научное мышление иностранных учащихся, побуждают учащихся размышлять вместе с лектором (преподавателем РКИ) над современными проблемами, помогают воспитывать необходимые качества личности врача, социальную зрелость, гражданскую ответственность. Преподаватель во время чтения лекции управляет процессом воздействия на ум и психику иностранных учащихся с одновременной активизацией и развитием его мышления и памяти.

Материалы лекций носят ярко выраженный характер обращения, что влечёт за собой использование необходимых ораторских приёмов, способствующих донесению до слушателя основного содержания излагаемой темы.

В презентуемом лекционном материале присутствуют такие опоры для понимания, как риторические вопросы, предложения-указатели и др. Ускорение и замедление темпа речи лектора, членение фраз на синтагмы являются ориентиром для выделения учащимися основной информации.

Чёткость и эмоциональность речи, приятный тембр голоса, убедительный доброжелательный тон, умеренная громкость способствуют тому, что лекция вызывает эмоционально-оценочное отношение к изучаемой теме, формирует интерес к овладению научными сведениями.

Методика чтения лекций предусматривает зрительную опору: план и таблицы, что облегчает восприятие иностранными учащимися лекционного материала.

Контроль понимания и усвоения материала учебных лекций показывает, что основная часть иностранных учащихся, прослушавших цикл лекций по языку специальности на подготовительном факультете РостГМУ, умеет выделять и записывать главную информацию учебной лекции, сохранять её логическое построение, восстанавливать прослушанную информацию в письменном варианте, что является главным требованием к конспекту лекций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донскова Л.П., Крылова Т.В. Активизация учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся довузовского этапа при работе с учебно-научным текстом // Язык как система и деятельность -3: Материалы Международной научной конференции. – Ростов-на-Дону, ЮФУ, 2012.-С.303-304.
2. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М., 1987.120с.

THE SOME ASPECTS OF FOREIGN STUDENTS TEACHING FOR RECORDING THE PROFESSIONAL LANGUAGE LECTURES

T. V. Krylova

*Russian language department №2, Rostov State Medical University, Rostov-on- Don, Russia
valentin472005@mail.ru*

L.P. Donskova

*Russian language department №2, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia
valentin472005@mail.ru*

V.V. Krysanov

*Russian language department №2, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia
valentin472005@mail.ru*

The authors pay attention to the special methods of foreign students teaching for listening and recording of the lectures at the preparatory stage. The suggested theme of the lectures let the foreign students get the deep and good knowledge of the future specialty language and prepares them to the successful teaching.

Keywords: the professional language, the lecture cycle, the informational value, the lecture types, the control of the understanding and learning of the professional lectures.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КРИЗИСНЫХ ФАКТОРАХ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ КАК ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ

О.В. Кряхтунова

*канд. филол. наук, подготовительный факультет для иностранных граждан,
Астраханский государственный технический университет, Астрахань, Россия
olgakryahturnova@mail.ru*

В статье рассматривается методический потенциал художественного фильма как текста, на материале которого студенты, изучающие русский язык, могут расширить коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: текст, дискурс, коммуникация, конфликт, интенция.

Фильм (видеоматериал) в целях изучения русского языка, с одной стороны, может быть рассмотрен исключительно как текст, т.к. он не привязан к настоящему моменту (имея в виду наличие сюжета, написанного заранее и снятого однократно). С другой стороны, фильм – это изображение, разыгрывание дискурса, продукт «вторичной коммуникации» [Формановская 2002: 35], поэтому ему присущи характеристики «реального физического времени» [Дымарский 1999: 36]: преподаватель и обучаемые в каждый момент просмотра находятся в тех же временных координатах, что и герои сюжета.

Фильмы (видеосюжеты) относят к «поликодовым» текстам на основании сочетания естественного языкового кода с кодами иных семиотических систем (изображение, музыка и т.п.) [Ейгер 1974: 107]. Благодаря такому сочетанию студенты-иностранцы имеют возможность понаблюдать речь «за рамками» учебной коммуникации, когда темп речи, интонация и голос не принадлежат преподавателю, есть естественные шумы, а также экстралингвистические параметры – жесты, мимика, позы.

Помимо традиционных компетенций в области лексики и грамматики работа с видеосюжетами позволяет развивать коммуникативные навыки. При этом важным коммуникативным навыком может стать умение ориентироваться в кризисных/конфронтационных моделях. Чаще всего именно они являются основой сюжета из-за своего смыслового потенциала: в них динамический, процессуальный аспект коммуникации выражается особенно ярко.

Выбор фильма, а также формулировка заданий к нему зависит от уровня подготовленности студентов, т.е. способности прокомментировать наблюдаемые события. Цель такой работы, безусловно, – не теоретический разбор конфликтной ситуации, а знакомство с её моделью. Объём выделяемого видеофрагмента должен соответствовать учебной задаче. Заметим, фрагменты не даются на занятии отдельно, это один из видов работы по фильму в целом.

На базовом уровне могут быть использованы следующие фрагменты (в скобках указано время от начала фильма и лексико-грамматический материал, с которым связан просмотр):

- «Судьба человека», 1959г. реж.С.Бондарчук - разговор Соколова с комендантом лагеря (53мин.; *нобелевские лауреаты, глаголы умереть, искать, найти, вернуться*);
- «Невероятные приключения итальянцев в России», 1973г. реж.Э.Рязанов – разговор итальянцев в самолёте (10мин.; глаголы движения, направление, транспорт);
- «Кон-тики», 2012г. реж.Х.Роннинг – разговор Тура с женой (17мин.), разговор Тура с участниками экспедиции (1 час 2мин.; дательный падеж для обозначения состояния - *трудно, больно, скучно, интересно*);
- «Александр Попов», 1949г. реж. Г.Раппопорт – разговор Маркони и Попова (1 час 9 мин.; *учёные, изобретатель, работать над., заниматься, трудолюбивый*);
- «Алые паруса», 1961г. реж.А.Птушко – разговор Грея с отцом (34мин.), разговор Грея, Хина Меннерса и угольщика (1час.4мин. ; творительный падеж при обозначении профессии - *стать, быть, работать*);
- «Выкрутасы», 2011г. реж. Л.Габриадзе – разговор Колотилина и директора школы (10мин.), разговор Колотилина и мальчиков (1 час.4мин.; творительный падеж в значении совместного действия, глаголы *встречаться, расставаться, познакомиться, остаться*).

Упражнения, как и при работе с текстом, объединены в 2 блока: *предтекстовые* и *послетекстовые*. До просмотра фильма студентам предлагается познакомиться с новыми словами и выражениями. Кроме этого, от начала фильма к анализируемому фрагменту уже сформировано представление о социокультурном фоне событий, а также портрет участников (дом, одежда, черты лица, семья, работа, характер, потребности). Так в фильме «Приключения итальянцев...» мы в начале фильма узнаём, что два итальянца, работающие на машине Скорой помощи, являются родственниками, причём старший из них женат на сестре младшего, должен содержать семью, и, соответственно, заинтересован в поиске клада.

На этом же этапе даются вопросы на время просмотра. Обсуждение параметров конфликтной ситуации, выводы об их взаимосвязи, а также попытка обосновать развитие ситуации (перлокутивный эффект) составляют *послетекстовый* этап работы над фрагментом. Опишем некоторые виды заданий (в скобках приводится формулировка вопросов для студентов-иностранцев).

Наблюдение за взаимными номинациями («как называют/ обращаются друг к другу собеседники?»): в фильме «Алые паруса» Грей обращается к отцу на «Вы», а отец к Грею (также как и к служанке) на «ты»; в фильме «Судьба человека» в конце диалога, после разговора, комендант концлагеря обращается к Соколову по фамилии, а не по номеру. На основании наблюдений делается вывод об отношении коммуникантов друг к другу.

Наблюдение за коммуникативными ходами/приёмами «эвокации» [Малыгина 2013: 7] («кто первым начинает разговор?», «кто останавливает/прерывает речь?»): в разговоре Попова и Маркони (фильм «Александр Попов») внешне очевидна коммуникативная инициатива Маркони, однако Попов разговаривает с ним, не разведаясь, останавливает его речь и завершает диалог; в фильме «Кон-Тики», участник

экспедиции, заговоривший первым об ошибке навигации, получает наказание, на чём Тур также завершает разговор, демонстрируя полномочия «хозяина ситуации».

Овладение иноязычным кодом предполагает умение распознать интенции собеседника, в том числе - неблагоприятные [Формановская 2002:29] (пример 1) и предположить, совпадает ли содержание высказывания и его пропозиция (пример 2): угольщик – капитану Грею: «Ассоль так же здорова, как мы с Вами. Я разговаривал с ней 184 раза! ... а с тобой Хен Меннерс она, вероятно, не скажет и двух слов!» (пример 1); Маркони – Попову: «Вас, вероятно, тоже стесняет необходимость заниматься вопросами производства? Да, в этом наше несчастье. Для исследовательской работы совсем не остаётся времени» (пример 2).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ейгер Г.В. Юхт В.Л. К построению типологии текстов. // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им.М.Горького ч.1. М.: Изд-во МГПИИЯ, 1974. С.103-110.
2. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. СПб., 1999 281с.
3. Мальгина Э.В. Кризисная межперсонажная коммуникация в текстах рассказов В.М.Шукшина – автореферат кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2013 24с.
4. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. 216с.

A PERCEPTION OF CRISIS COMMUNICATION FACTORS FOR FOREIGN STUDENTS ON THE BASIS OF ART FILM'S AS A POLYKEYS TEXTS

O.V. Kryakhtunova

*Preliminary faculty for foreign students ,
Astrakhan state technical university, Astrakhan, Russia
olgakryakhtunova@mail.ru*

The thesis offer methodological potential of the film as the text on the material of which the students of the Russian language, can extend communicative competence.

Keywords: text, discourse, communication, conflict, intention.

ВИДЕОКУРС ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ФИЛЬМУ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Кудрявцева И.П.

*канд.филол. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Москва, Россия
ikudriavtseva@bk.ru*

Статья затрагивает проблему обучения речевому общению с использованием видеокурсов на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье рассматривается схема работы по художественному фильму: разбивка на озаглавленные эпизоды, работа с незнакомой лексикой, тренировка понимания на слух фраз из фильма, вопросно-ответная беседа по сюжету фильма.

Ключевые слова: видеокурс, мультипликационный и художественный фильм

Одной из основных задач преподавателя русского языка как иностранного является оптимизация процесса овладения актуальной русской речью и её функциональными стилями. На занятиях необходимо вызвать интерес у учащихся и уметь его удерживать. Выполнить такую работу можно с помощью современного, не унылого, полезного материала для изучения русского языка.

Для изучающих русский язык таким увлекательным материалом могут послужить детские художественные фильмы и мультфильмы советского периода. Детский кинематограф тех времён представляет качественный языковой материал, подходящий для формирования грамотной разговорной речи.

В своей практике мы использовали следующие мультипликационные и художественные фильмы: «Каникулы Бонифация» (1965), «Трое из Простоквашино» (1978), «Каникулы в Простоквашино» (1980), «Зима в Простоквашино» (1984); «Алые паруса» (1961), «Морозко» (1964) и многосерийный фильм «Приключения Электроника» (1979). Каждый из фильмов обладает увлекательным сюжетом. Зрелищность, музыкальное сопровождение фильмов помогают удерживать внимание учащихся на языковом материале. В данной статье автор предлагает конкретные примеры заданий, алгоритмы работы с детским художественным фильмом на русском языке.

Перед просмотром фильма рекомендуется ознакомить учащихся с текстом фильма. Для эффективного просмотра видеоматериала фильм лучше всего разбить на небольшие фрагменты: 10-15 минутные эпизоды. Для каждого эпизода необходимо проводить работу с лексикой, которая может вызвать затруднение понимания. Каждому эпизоду даётся название, определяющее его основное содержание, и контролирующие задания.

Приведём в качестве примера фильм «Морозко». Автор разбивает его на 16 эпизодов, характеризующих в целом сюжет всего фильма. Например, эпизод 5: «*Иван и Настенька встречаются. Иван превращается в медведя*» или эпизод 8: «*Марфуша теряет косу и жениха*». Перед просмотром каждого эпизода учащиеся разбирают незнакомую лексику. Например, слова и выражения для предварительного изучения из девятого эпизода, который называется «*Иван превращается в человека. Настеньку везут в лес*»: *бабкина клюка, колдун куражится, навёл мороку на кого-л.; пёрышко путеводное; колдун забавится над кем-л.; избавиться от заклятья; чаща лесная; не по собственному хотению, а по мачехину велению; корить, бранить, добить, пилить кого-л.; увезти кого-л. в лес, с глаз долой; сжить со свету кого-л.; загнать в могилу кого-л.; поворачивать домой; кочерга, ухват; изведёт, поедом заест; не поминать лихом; пошевеливаться, простыть*. По нашим наблюдениям наиболее эффективно изучение слов в составе выражений и контекстного употребления. Во время просмотра эпизода учащиеся выполняют задание на контроль восприятия услышанного: «*Выберите нужную фразу из вариантов: 1.Клюка-то бабкина. Как же она без неё ходить будет? 2.Клюка-то бабкина. Как же она с ней ходить будет?; 1.Сюда меня пёрышко путеводное привело. 2.Сюда меня пёрышко путеводное принесло*». После просмотра эпизода предлагается несколько вопросов для обсуждения сюжета. Например: «*Как Иван превратился в человека?*», «*Почему старуха сказала старику отвезти Настеньку в зимний лес?*», «*Почему Настенька решила остаться в лесу?*». В качестве завершающего этапа работы над художественным фильмом проводится изучение песен и крылатых выражений из него. Например, известная всем россиянам с детства фраза: «*Тепло ли тебе, девица?*» Данный фильм представляет культуру русских сказок и красоту природы России. Некоторым иностранным учащимся этот фильм знаком ещё с детских времён. Например, фильм «Морозко» был очень популярен в Чехословакии и часто транслировался по телевидению. Автор имеет положительный опыт и одобрительные отзывы учащихся о работе с этим фильмом в многоязычной аудитории на занятиях по русскому языку как иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В.Н., Готовцева И.П., Загребельная М.В., Кудрявцева И.П. Классика советского кино. Видеокурс для изучающих русский язык как иностранный (романтические фильмы): Учебное пособие. М.: Изд-во РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева, 2010. 381 с.

2. Кудрявцева И.П. Обучение речевому общению с использованием видеокурсов на занятиях РКИ // Международная конференция молодых учёных и специалистов, посвящённая 145-летию РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева. М., 2010. С.76-69.

VIDEOCOURSE FOR A CHILDREN'S FILM AT A RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON

I.P.Kudriavtseva

*foreign languages department, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow
Engineering Physics Institute) Moscow, Russia
ikudriavtseva@bk.ru*

A videocourse is considered to be a useful component of modern teaching aids which helps the teacher to motivate and hold the interest of those who study Russian as a foreign language. The article is devoted to the methodical approaches to the structure and the content of a videocourse designed on the basics of classic Russian films of Soviet period for children. The particular example of a videocourse is described for the film "Jack Frost" produced in 1964 and really popular since that time.

Keywords: videocourse, children's film.

ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК В РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАНЦЕВ (на материале смс-сообщений)

Кузнецова Е.М.

*Аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка
как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова. Москва, Россия
aniretak92@gmail.com*

Доклад посвящен рассмотрению проблемы типологии ошибок в письменной речи иностранных учащихся. На материале смс-сообщений проведен анализ отрицательного языкового материала. Предлагаются параметры классификации ошибок.

Ключевые слова: лингводидактика, лексика, отрицательный языковой материал, ошибка, типология.

Вопрос о типологии ошибок в русской речи иностранцев является одной из важнейших методических проблем, решение которой позволило бы определить наиболее эффективные способы обучения языку и отбора учебного материала, а также разработать приемы предупреждения и устранения ошибок. С психолингвистической точки зрения речевая ошибка является маркером процесса усвоения иностранного языка и связана с сознательным или подсознательным сравнением его с родным: «Речевую ошибку в таком случае можно рассматривать как специфический тип экспликации средствами иностранного языка "своей" картины мира, калькирование которой приводит к нарушению законов построения и правил функционирования языковой системы изучаемого языка» [Беляева 2004: 87]. Речевая ошибка может свидетельствовать о речемыслительных действиях учащегося, об операциях выбора языковых средств, о когнитивных механизмах, о коммуникативных неудачах, о выборе стратегий при обучении иностранному языку и т. д.

Идея о лингвистической ценности ошибки была сформулирована Л.В. Щербой, который утверждал важность метода эксперимента в лингвистических исследованиях, поскольку только в ходе эксперимента лингвист получает в качестве материала для анализа «отрицательный языковой материал»: «<...> в "текстах" лингвистов обыкновенно отсутствуют неудачные высказывания, между тем как весьма важную

составную часть языкового материала образуют именно неудачные высказывания с отметкой “так не говорят”, которые я буду называть “отрицательным языковым материалом”. Роль этого отрицательного материала громадна и совершенно еще не оценена в языкознании, насколько мне известно» [Щерба 1974: 28].

В теории преподавания русского языка как иностранного существуют различного рода классификации ошибок учащихся, к наиболее распространенным параметрам которых относятся:

- аспект языка (фонетические, лексические, грамматические, стилистические ошибки);
- вид речевой деятельности (ошибки в говорении, чтении, письме, аудировании);
- интерференция (пересечение особенностей изучаемого и родного языков);
- методика (влияние методов обучения на характер ошибки);
- психологический (особенности восприятия языкового явления и др.) (см. [Слесарева 2009]).

Главным параметром при классификации ошибок мы полагаем лингвистический, когда в «отрицательном языковом материале» отражаются закономерности языковой системы.

В качестве материала для исследования были использованы смс-сообщения иностранных учащихся из Германии и Франции (уровень владения русским языком – А2). На основе анализа данного материала предположительно определены критерии составления классификации лексических ошибок. При разработке данной типологии мы опирались на многокомпонентную модель лексического значения И.П. Слесаревой (см. [Слесарева 2011]).

Таким образом, были выделены ошибки следующих типов:

1) лексико-грамматические: *ты не можешь больше *потерять времени; *если я ем конфеты весь день я буду очень толстый и особенно с грузинской едой; *завтра буду посещать 8 квартиры и надеюсь что одна из них будет мне подходить; я буду уехать следующую неделю скорее всего в понедельник или во вторник если *могу найти свободное место в самолете;*

2) парадигматические: *как *веселая жизнь у тебя; хорошего тебе дня, надеюсь что сегодня *не будет так утомительно чем вчера; ты *великий человек и я люблю тебя очень много;*

3) синтагматические: **это будет мое первое дело; *можем ли мы двигаться курс на понедельник; *погода не выглядит прекрасная;*

4) прагматические: *Я теперь *пытаюсь дружить с моей лососей и это будет трудно; Надо знать что мы в жизни хотим и *воевать за это!; Люди *предпочитают быть довольными и полезными для общества, чем иметь высокооплачиваемую работу;*

5) фоновые: *К одиночеству я давно привыкаю, ведь когда я учился в школе, когда я писал магистратскую диссертацию и когда *я служил маме-родине, я часто бывал в одиночестве; Необходимо, чтобы сам институт русского языка был *аккредитован российской властью как высшее учебное заведение. В подобного рода ошибках отражаются определенные знания говорящего. Учитывая принадлежность рассматриваемого в статье материала к языку смс-коммуникации, таких ошибок оказалось не так много, что во многом обусловлено типологической особенностью смс-опосредованной коммуникации – стремлением к компрессии текста.*

Специфику ошибок во многом определяет коммуникативная ситуация. В таком неофициальном, приближенном к разговорному стилю формате общения учащиеся чаще используют эмоционально-окрашенную лексику, поэтому экспрессивная лексика

представляется наиболее интересным материалом для анализа: она непосредственно воздействует на собеседника, а не только сообщает ему какую-либо информацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е.В. Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка в иноязычной аудитории: На материале ошибок китайских студентов. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2004.
2. Слесарева И.П. Словарь-справочник по русскому языку. М., 2011.
3. Слесарева И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики: Уч. пособие. Изд. 3-е, испр. М., 2009.
4. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. М., 1974.

TYOLOGY OF MISTAKES IN THE RUSSIAN SPEECH OF FOREIGNERS (on the sms' material)

E.M. Kuznetsova

Graduate student of Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a foreign language. Lomonosov Moscow State University. Moscow, Russia
aniretak92@gmail.com

The report covers the possibility of creating the typology of mistakes in the written speech of foreign students. The analysis of the negative language material in the aspect of teaching Russian as foreign language is given. The typology of mistakes is set.

Keywords: linguodidactics, lexicology, negative language material mistake, typology.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Кузнецова Н.В.

*канд.филол. наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия воздушно-космической обороны имени героя Советского Союза Г.К. Жукова, г.Тверь, Россия
89056007916@mail.ru*

Статья посвящена вопросам формирования лингвострановедческой компетенции при работе с учебным текстом на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, изучающее чтение.

Известно, что основная цель преподавателя РКИ на подготовительном курсе заключается не только в том, чтобы сформировать у обучающихся грамматические умения и навыки, но и помочь преодолеть сложности адаптации в новой языковой и социальной среде, познакомить с русской культурой. Справедлива мысль методистов о том, что иностранный обучающийся «прибыв в другую страну, должен не только изучить язык, на котором говорят её жители, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира, времени, пространства, узнать картину мира представителей изучаемого языка» [Крючкова, Моцзинская 2009:55]. В связи с этим на начальном этапе обучения наряду с грамматическим аспектом лингвострановедческий аспект занимает приоритетное место. В военной академии ВКО (г. Тверь) проходят обучение слушатели и курсанты из разных стран мира. Приезжая в Россию, все они в той или иной мере имеют представление о нашей стране. Однако чаще всего знания, полученные ими на

родине, имеют фоновый характер, именно поэтому перед преподавателем РКИ стоит задача, насколько это возможно, расширить представления иностранных обучающихся о России и русской культуре.

Первоначальное знакомство с Россией происходит на уровне регионального компонента – иностранные военнослужащие (ИВС) знакомятся с историей города, в котором проходят обучение, с местными достопримечательностями, с названиями улиц и т.п. Этот аспект включает в себя наряду с работой над учебными текстами (например, по теме «Тверь») воспитательные внеаудиторные мероприятия – экскурсии по городу, посещение исторических мест, походы в музеи [Кузнецова 2014: 191-193].

Со временем география расширяется: обучающиеся знакомятся с русскими городами, с их историей, жизненным укладом. В этой связи, как показывает практика, наибольший интерес вызывают две столицы - Москва и Санкт-Петербург. Специфика обучения иностранных военнослужащих такова, что не всегда у преподавателя есть возможность организовать выездную экскурсию в эти города. Именно поэтому в рамках тематического плана на подготовительном курсе после изучения определенных грамматических тем предусмотрено изучающее чтение учебных текстов «Москва» и «Санкт-Петербург». Особенностью этих занятий является то, что лингвострановедение органично вплетается в повторение лексико-грамматического материала, позволяя преподавателю на фоне формирования лингвострановедческой компетенции реализовать цели по развитию фонетических и лексико-грамматических навыков, навыков чтения, говорения и аудирования.

Рассмотрим лингвострановедческие аспекты при работе над учебным текстом «Москва – столица России». Вся предтекстовая работа разбивается на несколько этапов. На первом этапе преподаватель семантизирует лексику, уделяя особое внимание именам выдающихся деятелей, названиям исторических мест и достопримечательностей. Известное положение методистов о том, что «лингвострановедческий аспект преподавания предполагает не только семантизацию основного значения слова, но и семантизацию дополнительных оттенков значения слова, а также описание тематических и синтаксических связей» [Крючкова, Мошинская 2009:65], на наш взгляд, следует дополнить тем, что он диктует необходимость познакомиться обучающимся и с этимологией слова. Таким образом, через тематические, синтаксические и этимологические связи слов обучающиеся не просто усваивают новую лексику, но и знакомятся с русской культурой. К примеру, при объяснении слова *Кремль* преподавателю целесообразно обратиться к этимологии, пояснив обучающимся, что в древнерусском языке словом *кремель* называли *крепость внутри города*.

На следующем этапе предтекстовой работы происходит повторение и обобщение изученного ранее грамматического материала путём выполнения заданий, связанных по смыслу и лексически с главной темой «Москва – столица России». Причем материал заданий должен способствовать более углубленному погружению учащихся в русскую историю, в русскую культуру. Так, при повторении грамматической темы «Прямая и косвенная речь» обучающимся для трансформации прямой речи в косвенную предлагается диалог, из содержания которого они узнают, что в изначальном слове *красный* значило *красивый*, и именно поэтому площадь получила своё название.

В связи с тем, что, как правило, учебные тексты исторического характера включают большое количество цифровой информации, то неотъемлемой частью предтекстовой работы является аудирование наиболее сложных фрагментов с установкой: «Прослушайте микротекст, запишите цифровую информацию, ответьте на вопросы, используя сделанные записи». Например, можно предложить фрагмент текста о Кремле.

Отрабатывая подобным образом весь текст, преподаватель готовит обучающихся к его последующему чтению и восприятию, более глубокому пониманию предложенной

информации. Всё это способствует решению главной задачи изучающего чтения: «максимально полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию» [Щукин 2015: 473].

Для создания законченного образа столицы на этапе послетекстовой работы целесообразно предложить обучающимся учебный видеофильм «Москва». Однако следует помнить, что просмотр фильма не является самоцелью. Он подчинен общей логике занятия и решению не только воспитательных, но и учебных задач. Например, перед предъявлением фильма обучающиеся получают задание выделить новую информацию и дополнить составленный ранее план текста. Важно отметить, что нельзя взять фильм, созданный для носителей языка либо для лиц, прекрасно знающих русский язык, и предложить его иностранным обучающимся подготовительного курса в учебных целях. Практика показывает, что в лучшем случае они только просмотрят видеоряд, создавая видимость заинтересованности, в худшем – будут сконцентрированы на звучащем тексте и, как результат, – произойдет снижение уровня восприятия визуальной информации. Поэтому преподавателям РКИ целесообразно либо самостоятельно создавать учебные фильмы, либо использовать специально разработанные.

На заключительном этапе занятия обучающимся предлагается, используя информацию учебного текста и учебного фильма, рассказать о Москве, отметив, что нового они узнали в процессе работы над данной темой.

Таким образом, рассмотренные в статье лингвострановедческие аспекты работы с учебным текстом на подготовительном курсе способствуют формированию у обучающихся лингвострановедческой компетенции и повышению эффективности образовательного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучению русскому языку как иностранному: Учебное пособие. М.: Флинта, 2009. 480 с.
2. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 784 с.

THE COUNTRY STUDIES ASPECTS DURING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES BASED ON WORKING WITH EDUCATIONAL TEXT

N.V. Kuznetsova

Russian language Department, Military Academy of Air and Space Defence, Tver, Russia

89056007916@mail.ru

The article deals with forming of country studies competence during the prehigher school preparation based on working with educational text.

Keywords: Russian language as a foreign; linguistics; studing reading.

РОЛЬ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ В СТРУКТУРИРОВАНИИ ТЕКСТА

Кузьменкова В.А.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
естественных факультетов, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
valentineleks@gmail.com*

В статье рассматриваются особенности функционирования описательных предикатов в пространстве текста. Анализируются возможности синтаксических трансформаций с участием различных типов описательных предикатов.

Ключевые слова: описательные предикаты, трансформация, конверсив, классификатор, ликвидатив, семантическая парадигма.

Описательные предикаты (далее – ОП) справедливо относят к числу языковых универсалий. ОП служат эффективным языковым механизмом для решения многих коммуникативных задач, так как благодаря своей структуре являются открытой системой для различных синтаксических трансформаций. В научной литературе [Мордвилко 1956, Лекант 1976, Телия 1981, Макович 1997, Канза Роже 1991, Всеволодова 2000, Кузьменкова 2000] ОП исследуются с разных позиций.

Традиционный подход трактует ОП как «глагол + имя существительное». В эту модель может быть включено слово-классификатор (*Происходит процесс распада*) или слово-определение, стоящее перед именным компонентом (*Происходит мгновенный распад; Происходит медленный распад*). Более широкое толкование обсуждаемой категории, представленное в работах М.В. Всеволодовой [Всеволодова 2000], в рамках данной работы не рассматривается.

Описательный предикат – это единица «косвенной номинации» [Телия 1981], представляющая собой на формальном уровне две синтаксические единицы: словосочетание – *бросить взгляд, совершить ошибку, оказывать влияние* (ОП-1) или предикативную конструкцию – *охватила грусть, мелькнула мысль, происходит распад* (ОП-2). По смыслу ОП равнозначны одному слову (что сближает их с лексикологическими знаками), и их главное сущностное свойство – обозначать одну денотативную единицу. Семантическую целостность ОП подтверждает наличие в языке соотносительного глагола (одной лексемы), эквивалентного по семантике ОП (*проводить допрос – допрашивать*).

Как показывают исследования [Всеволодова, Кузьменкова 2003:7-29], многие явления, связанные с особенностями функционирования ОП, могут быть объяснены только в пространстве текста, поэтому в данной работе будет рассматриваться роль ОП в структурировании текстового пространства, в развёртывании перспективы текста, в передаче его динамики.

В художественных текстах при выражении эмоционально-психического состояния человека наиболее частотны ОП-2, когда наименование состояния становится грамматическим подлежащим, а семантический субъект «уводится» на позиции косвенных падежей. Позиция подлежащего, как показала М.В. Всеволодова, более значима в коммуникативной перспективе предложения, и поэтому реализуется возможность актуализировать имя, акцентировать внимание читателя и удерживать его в определённом текстовом пространстве: *«Отец Сергей ... встал на молитву и молился до тех пор, пока в душе не возникло решение. Решение было такое, что он должен исполнить требование женщины, что вера может спасти её сына»* (Л.Н Толстой).

В пространстве текста структура ОП-2 может заменяться ОП – 1, а осью текстового пространства служит именным компонент в разных синтаксических позициях: *Деноминация будет произведена тогда, когда на бумажной купюре негде будет рисовать. При нашей неразберихе деноминацию проводить – себе дороже.*

Проанализируем фрагмент текста «Отец Сергей», который описывает молящегося отца Сергия: *«И она слышала, что он шепчет что-то, – очевидно, молится.... Он не отвечал, продолжая за стеной ровным голосом читать молитвы.... Всё это время он стоял в своём чулане и молился.... Прочтя все вечерние молитвы, он теперь стоял неподвижно, устремив глаза на кончик носа, и творил умную молитву, духом повторяя: «Господи, Иисусе Христе, сыне Божий, помилуй мя»* (Л. Н.Толстой). Фокус данного текстового пространства – молитва отца Сергия. Архитектоника текста подчинена задаче всестороннего описания ситуации (молитвы), в том числе с помощью ОП: *читать молитвы, прочтя все вечерние молитвы, творил умную молитву.*

Чем более детально изображается ситуация, тем больше альтернатив в «назначении» актантов на те или иные роли. Участники ситуации меняют свои роли, а члены предложения – синтаксические позиции. Стоит отметить способность ОП передавать конверсные отношения. В сфере ОП представлены как лексические, так и грамматические конверсивы: *Мы поехали к нему, чтобы получить его согласие на участие в концерте. Он размышлял несколько секунд, после чего дал согласие.* Далее в тексте появляется структура ОП-2, именной компонент поднимается на коммуникативно более значимую позицию, одновременно устраняется имя субъекта: *«После того как согласие было получено, оставалось договориться о дате концерта».*

На базе ОП в пространстве текста могут строиться ликвидативы (аналоги ОП). *«Тут гость послал прокуратору свой взгляд, и тотчас, как полагается, угасил его»* (М. Булгаков).

В рамках небольших фрагментов текстов может происходить замена именного компонента личным местоимением, что даёт возможность избежать повторов одного и того же слова: *Премьер сказал, что не надо его уводить из-под ответственности, он несёт ответственность, как премьер, за ситуацию в стране... И президент несёт ответственность. И парламент. Поэтому ответственность надо разделять, а не уходить от неё.* Подобные структурные общности удерживаются ситуацией, представленной в семантике именного компонента, глагольный же компонент «уполномочен» отразить динамику ситуации: *«Он остановил свой взор на верхних этажах, ослепительно отражающих в стёклах изломанное и навсегда уходящее от Михаила Александровича солнце, затем перевёл его вниз, где стёкла начали предвечерне темнеть»* (М. Булгаков).

Следует обратить внимание на соположение именного и глагольного компонентов. Они не всегда находятся в близком соседстве друг с другом. В нейтральных, не экспрессивных высказываниях именной компонент стоит, как правило, в постпозиции: *подвергать соблазну, принимать решение, (меня) охватила тоска.* Но в зависимости от коммуникативного намерения и текстового регистра место именного компонента, а также текстовое расстояние между глагольным и именным компонентом может меняться. Именной и глагольный компоненты могут быть разнесены в текстовом пространстве, отделены друг от друга другими членами предложения: *«Больше своих неожиданных взглядов начальник тайной полиции на игемона не бросал и продолжал слушать, прищурившись»* (М. Булгаков). *«Ах, как она совершила / его на глазах у всех / Россию заморозивший / бессмертный грех!»* (А. Вознесенский). Имея полную морфологическую парадигму, включающую видовые, временные формы глагольного компонента, его причастные и деепричастные формы, ОП позволяют вмещать в сравнительное небольшое пространство текста, организованное одной ситуацией, максимум пропозиций.

Позицию перед именным компонентом в ОП может занимать прилагательное или числительное, доопределяя именной компонент, расширяя информацию текста и по-разному её окрашивая: *«Секретарь перестал записывать и исподтишка бросил удивлённый взгляд, но не на арестованного, а на прокуратора»* (М. Булгаков). В пространстве текста прилагательное может менять свою частеречную принадлежность, приобретает статус существительного, которое становится темой текста, обеспечивая продвижение текстовой информации, отражающей развитие ситуации: *«Он бросил на неё удивлённый взгляд. Его удивление было столь неподдельным, что он не смог его скрыть»* (М. Булгаков).

При помощи ОП может создаваться семантическая текстовая парадигма. Предложения, входящие в состав семантической парадигмы, строятся на основе одного

денотата, но могут отличаться, по словам Т.П. Ломтева [Ломтев 1972], «на некую семантическую величину».

Таким образом, можно сделать вывод, что ОП обладают богатым синтаксическим и коммуникативным потенциалом, который наиболее эффективно реализуется на уровне текста, способствуя его оптимальному структурированию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В. Описательные предикаты и их соотносённость с денотативной структурой предложения // Слово. Грамматика. Речь. Вып.3. М., 2000.
2. Всеволодова М.В., Кузьменкова В.А. Описательные предикаты как фрагмент русской синтаксической системы. – Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. №5, 2003. С.7-29.
3. Канза Роже. Описательный способ выражения семантического предиката в современном русском языке (предикат со значением состояния человека). Дисс. ...канд. филол. наук. М., 1991.
4. Кузьменкова В.А. Типология описательных предикатов и их аналогов в современном русском языке. Дисс. ...канд. филол. наук. М., 2000. 202 с.
5. Лекант П.А. Описательные глагольно-именные обороты в функции сказуемого//Учён. зап. МОПИ им. Н.К. Крупской. М., 1976, вып.14.
6. Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории. М., 1972. 200 с.
7. Макович Г.В. Описательный способ выражения семантического предиката со значением активного действия в современном русском языке. Автореф. дисс. ...докт. филол. наук. Челябинск, 1997.
8. Мордвилко А.П. Глагольно-именные описательные обороты в современном русском языке. Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. М., 1956.
9. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке. М., 1981. 269 с.

THE ROLE OF DESCRIPTIVE PREDICATES IN TEXT STRUCTURING

V.A. Kuzmenkova

*Lomonosov Moscow State University, Department of Russian Language for foreign science students
valentinaleks@gmail.com*

In this article we investigate particulars descriptive predicates functioning in the text space. Possibilities of syntax transformations are analyze with participation of various types of descriptive predicates.

Keywords: descriptive predicates, transformation, conversion, qualifier, liquidators, semantic paradigm.

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОЙ ГРАММАТИКИ ИВАНА ИКОННИКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Кузьминова Е.А.

*докт.филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета, МГУ имени М. В. Ломоносова
elenk2002@mail.ru*

Статья посвящена лингводидактической концепции Ивана Иконника, реализованной в его рукописном грамматическом трактате «Грамматика беседословная» (1733 г.) (Собрание рукописей музея-заповедника «Московский Кремль», № 213).

Ключевые слова: учебная (дидактическая, педагогическая) грамматика, лингводидактика, история лингвистических идей.

Внедрение грамматической образованности, требующее институционализованного обучения языку, начинается в России Петровскую эпоху. В соответствии с «Духовным

регламентом» 1721 г., предписавшим епархиальным архиереям создавать при архиерейских домах училища для детей, учреждается система школьного образования, а специальными указами Петра I от 1723 и 1724 гг. регламентируется включения в учебные программы этих школ славянской грамматики [см. Пекарский 1862: 108–121; Владимирский-Буданов 1874: 101–103; Флоровский 1996: 379].

Для обеспечения учебного процесса в учрежденных училищах и школах предпринимается издание новых версий грамматики М. Смотрицкого. Это третье, исправленное, издание грамматики М. Смотрицкого, подготовленное Федором Поликарповым, – «Грамматика» (М., 1721) [см. Поликарпов 2000], и сокращенная переработка грамматики М. Смотрицкого, выполненная Федором Максимовым, – «Грамматика славенская в кратце собранная» (СПб., 1723). Однако овладение церковнославянским языком по этим грамматикам для большинства учащихся оказывается делом слишком трудным. Так, по данным на 1724 г., из 110 учеников славенороссийской школы Нижегородской епархии «славенской грамматики выучились 5», в школе Холмогорской епархии, в которой было 59 учеников, «грамматики еще никто совершенно не изучил». В школе Семионовского монастыря в Переяславле «грамматики... обучать было некому, понеже ко оному учению при доме архиерейском учителей не обретоно» [Пекарский 1862: 116, 119–120].

С целью оптимизировать освоение используемых «при школах» грамматик церковнославянского языка Иван Иконник, просвещенный книжник и педагог из Стародубья – района, известного в 1720–1730-е гг. активным развитием школьного образования и распространением грамотности среди населения [см. Лазаревский 1888; Лилеев 1895; Волошин 2006], разрабатывает специальное руководство «Грамматика беседословная» (1733 г.) (Собрание рукописей музея-заповедника «Московский Кремль», № 213, 8°, 221 л.) (далее **ГИ**). Необходимость создания нового грамматического пособия Иван Иконник объясняет тем, что грамматики М. Смотрицкого и Ф. Максимова не отвечают базовому дидактическому принципу – принципу *доступности* (или *посильности*) [Щукин 2008: 230]. Представленный в них теоретический и языковой материал по содержанию и объему является непосильным для обучающихся, «приступ» к его «постижению... бывает не удобен: что како, и чего ради оно положися, темно. Отнюду же аще что и осязает [ученики], но далече суть подобающего стоят» (л. 37). По замыслу И. Иконника, его грамматика является своего рода *учебно-методическим пособием*, которое не заменяет существующие грамматики, а дополняет их, помогает освоить и эффективно использовать в учебном процессе: «за *приступ* оных грамматик, и за *руководящее* сих аз по силе моей пред очесы учащихся предлагаю» (л. 37).

Исходные *лингводидактические целеустановки*, которыми руководствовался Иван Иконник, переосмысливая предшествующие опыты описания и кодификации церковнославянского языка, обусловили параметры и общую стратегию созданного им грамматического пособия [см. Кузьминова 2011; Кузьминова 2012: 294–448]. Многие лингводидактические принципы Ивана Иконника, отраженные в «Грамматике беседословной» 1733 г., сохранили свою безусловную актуальность до настоящего времени и вполне созвучны современным концепциям теории и практики преподавания русского языка как иностранного.

Установка И. Иконника на создание пособия «для неведующих» (л. 2), которое бы предельно *ясно* и *доступно* излагало учение о книжном языке, обусловила катехизисную (вопросно-ответную, «беседословную») форму изложения, имитирующую диалог учителя и ученика. В диалогический формат в **ГИ** преобразованы все правила и дефиниции, заимствованные у других грамматистов. Реализуя ту же целеустановку, И. Иконник адаптирует метаязык путем использования «просторечных глагол» (л. 152).

«Простая словеса» (л. 1) объясняют в **ГИ** маркировано книжные церковнославянские формы: формы вин.п. указательных местоимений, дуальные формы; презентные формы 2 л. ед.ч. с формантом *-иш* и т.п. Толкования способом «просто рещи» (л. 118 об.) получают элементы не только грамматического, но и лексического уровня. Такой лексический комментарий завершает представленный в **ГИ** грамматический разбор 50 псалма (л. 151 об.).

Исходя из своих представлений об *оптимизации* учебного процесса И. Иконник последовательно перерабатывает правила-инструкции, представленные в грамматиках М. Смотрицкого и Ф. Максимова. «Совершенствование» правил (ср. «совершеннейше правил описания» л. 1) направлено на упрощение заданных в них алгоритмов образования форм, а именно на сокращение шагов в этих алгоритмах. Так, например, алгоритм образование формы им.п. ед.ч. сравнительной степени в грамматике М. Смотрицкого состоит из двух шагов – (1) вставки «в кончаемый слог» *и* и (2) замены *ы* на *и* во флексии. И. Иконник же предписывает всего одну операцию – замену *ый* на *иш*.

Из текста **ГИ** со всей очевидностью следует, что её автор, как и современные лингводидакты, придавал особое значение *принципу наглядности* [ср. Шукин 2008: 233]. В качестве средства обучения, позволяющего активизировать учебный процесс, И. Иконник включает в грамматику многочисленные видеогаммы [см. Шукин 2008: 233] – искусно выполненные им учебные рисунки, таблицы, схемы: «древо осми частей слова», «фигуры» орфографии и этимологии, определяющие сферы их компетенции, «фигуры» частей речи с указанием их акциденций или функционально-семантических разрядов (л. 35 об., 37, 39, 79, 86, 102 об., 123 об.).

Избирая общую стратегию грамматического описания, Иван Иконник руководствуется стремлением к «яснейшему изяснению»: в отличие от своих предшественников он подчиняет описание формального строя языка задачам выявления всех смыслов, заложенных в элементах разных языковых уровней. Такой подход вполне созвучен семасиологическому подходу к описанию русского языка в целях его преподавания в иностранной аудитории: «Наряду с представлением структурной стороны языковых единиц в РКИ чрезвычайно важное место занимает определение их значения, описание их семантической и смысловой организации. Таким образом, в обучении широко используется семасиологический подход, изучение языковых единиц “от формы к значению”» [Величко 2009: 11]. При этом особое внимание Иван Иконник уделяет истолкованию грамматической семантики, поскольку способы описания грамматических значений, преобладающие в грамматиках М. Смотрицкого и Ф. Максимова, – этимологический, индуктивный и остенсивный, признаются им методически нецелесообразными как не обладающие информативной ценностью и объяснительной силой. В своем пособии И. Иконник заменяет исходные дефиниции акциденций, данные М. Смотрицким и Ф. Максимовым, собственными логическими определениями, независимыми от внутренней формы термина и выявляющими семантический инвариант категории.

При описании языковых единиц И. Иконнику чрезвычайно важно показать «как в слове употребляются» (л. 107), т.е. продемонстрировать их функционирование (в грамматиках церковнославянского языка термин *слово* использовался в значении ‘предложение’). В отличие от М. Смотрицкого и Ф. Максимова, предъявляющих в правилах и дефинициях языковые единицы изолированно, «атомарно», для И. Иконника «приклад» в предложении является равноправным с метаязыковым комментарием и столь же необходимым способом «разрешить» языковое явление. Такой подход перекликается с признанием в функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка ведущей роли «синтаксиса как системы, синтезирующей и организующей все другие уровни языка» [Амиантова и др. 2001: 220]. Предложения, презентующие

языковые единицы, как те, которые были составлены самим И. Иконником, так и те, который были подобраны им из библейских и богослужебных текстов, содержат ощутимые для учащегося опоры: лексические опоры-партнеры, грамматические конкретизаторы-распространители, контекстуально-ситуативные обстоятельства. Заданный контекст позволяет ученику однозначно установить грамматическое и лексическое значение единицы, синтаксические условия ее употребления, выявить закономерности ее функционирования.

Как опытный методист, И. Иконник не ограничивает учеников рамками собственных интерпретаций, а вовлекает их в поисковую, познавательную деятельность, ориентирует их на самостоятельную работу: «в последующих частях грамматики <...> к возбуждению и поощрению ума взывается. Прочая же на тщательство ищущих сего учения оставляю» (л. 19 об.–20). Таким образом, **ГИ** предполагает реализацию в учебном процессе дидактических принципов активности и научности, предусматривающих «активную умственную работу учащихся» при решении «самостоятельных познавательных задач» [Щукин 2008: 230, 234].

Иван Иконник одним из первых в истории славяно-русской грамматической традиции разработал и воплотил особый стандарт и особую стратегию лингвистического описания – обучающую (педагогическую, учебную) грамматику. Появление этого труда является свидетельством кардинального изменения отношения к грамматической образованности в российском обществе 20-е–30-е годы XVIII в.: грамматика утрачивает статус элитарного инструмента профессионального книжника, сфера ее действия постепенно расширяется и в нее начинают вовлекаться все православные христиане, проходящие формальное школьное обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. № 6. 2001.
2. Величко А.В. Введение // Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009.
3. Владимирский-Буданов М. Государство и народное образование в России XVIII века. Ч. I. Ярославль, 1874.
4. Волошин Ю.В. Урядова політика щодо російських старообрядців на Стародубщині у XVIII ст. // Український історичний журнал. 2006. № 1. С. 14–27.
5. Живов В.М. Славянские грамматические сочинения как лингвистический источник: О книге: D.S. Worth. The Origins of Russian Grammar. Notes on the Russian Philology before the Advent of Printed Grammars (=UCLA Slavic Studies. Vol. 5). Columbus, 1983 // Russian Linguistics. 1986. № 10. С. 73–113.
6. Кузьмина Е.А. «Грамматика беседословная» Ивана Иконника как синтез славянской грамматической традиции // Библиоковедение. 2011. № 4. С. 56–61.
7. Кузьмина Е.А. Развитие грамматической мысли России XVI–XVIII вв. М.: МАКС Пресс, 2012.
8. Лазаревский А.М. Описание Старой Малороссии. Материалы для истории расселения, землевладения и управления. Т. I. Полк Стародубский. Киев, 1888.
9. Лилеев М.И. Из истории раскола на Ветке и в Стародубье XVII–XVIII вв. Киев, 1895.
10. Пекарский П.П. Наука и литература в России при Петре Великом. Т. I. СПб., 1862.
11. Поликарпов Федор. Технологія. Искусство грамматики / Издание и исследование Е. Бабаевой. СПб.: ИНАПРЕСС, 2000.
12. Флоровский Г. Петербургский переворот // Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII – начало XIX века). М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 349–424.
13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.

THE CONCEPT OF IVAN IKONNIK'S EDUCATIONAL GRAMMAR IN THE LIGHT OF MODERN LINGUODIDACTICS

E.A. Kuzminova

*Russian language for foreign students department, Philological Faculty,
Lomonosov Moscow State University
elenk2002@mail.ru*

The paper is devoted to Ivan Ikonnik's linguodidactic concept implemented in his hand-written grammar (1733) from Moscow Kremlin (№ 213).

Keywords: educational (pedagogical, didactic) grammar, linguodidactics, history of linguistic ideas.

РАССКАЗ В.Г. РАСПУТИНА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Кузьмич И.П.

*доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
естественных факультетов филологического факультета,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
irina_kouzmitch@mail.ru*

В сообщении предлагается опыт интерпретации рассказа В. Распутина в аудитории инофонов-нефилологов.

Ключевые слова: интерпретация художественного текста, мир рассказчика, нравственные ценности, система образов, языковые средства.

1. Одна из задач, стоящих при обучении инофонов-нефилологов, – воспитать читателя, способного не только расширять свою профессиональную компетенцию, пользуясь литературой на русском языке, но и имеющего потребность знакомиться с произведениями русской художественной литературы, интересоваться творческими поисками русских писателей.

2. Учитывая аудиторию, цели и задачи иностранных учащихся-нефилологов, оптимальным жанром художественной литературы, используемым в учебном процессе, как с точки зрения объёма, так и с точки зрения времени, которое возможно уделить этому аспекту работы, принято считать рассказ. Основным методом при этом является комментированное чтение под руководством преподавателя.

3. Рассказ классика русской литературы XX века В.Г. Распутина «Что передать вороне?» интересен тем, что, описывая незначительный, казалось бы, эпизод из повседневной жизни одной вполне благополучной семьи, автор ставит сложнейшие философские, психологические, нравственные вопросы.

4. Композиция рассказа, представляющего типичную семейную ситуацию (конфликт дочери и отца, переживания, терзания отца из-за утраты взаимопонимания с дочерью), а через неё – мир семьи, мир повествователя, прозрачна и не трудна для восприятия.

5. В организации идейно-художественной стороны рассказа значительную роль играют образы-символы. Внимание к образам-символам, метафорам (солнце, небо, вода, земля, крутая гора, сон, пробуждение, дорога, дом и др.), передающим глубинные смыслы, позволяет читателю понять, как повествователь приходит к пересмотру своей иерархии ценностей.

6. Язык рассказа богат, разнообразен и требует отдельной лексической работы, понимания смысловой структуры слова, уточнения оттенков значений.

7. Организованная должным образом работа над рассказом приводит иностранных учащихся к пониманию замысла писателя.

STORY BY V.G. RASPUTIN IN NON-PHILOLOGICAL AUDITORIUM

I.P. Kuzmich

*Department of Russian language for the foreign students of nature faculties,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
irina_kouzmitch@mail.ru*

This message proposes interpretation experience of V. Rasputin's story in auditorium of foreign language and worldview carriers – non-philologists.

Keywords: interpretation of literary text, the world of narrator, moral values, system of images, language linguistic means.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО РКИ (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

Кулакова В.А.

*доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин №2, факультет
русского языка, РУДН, Москва, Россия
v.kulakova.rudn@mail.ru*

Смирнова С.В.

*доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин №2, факультет
русского языка, РУДН, Москва, Россия*

Шустикова Т.В.

*докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка и общеобразовательных
дисциплин №2, факультет русского языка, РУДН, Москва, Россия
shoustikova@yandex.ru*

В данной статье представляется учебно-методический комплекс по РКИ (первый сертификационный уровень). Содержание работы по этому комплексу соответствует требованиям, предъявляемым существующими нормативными документами. Процесс обучения базируется на реальных коммуникативных потребностях студентов – иностранцев.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-методический комплекс, лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, интернет.

Учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному, предназначенный для иностранных учащихся предвузовского этапа обучения, создан на кафедре русского языка факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. Он является многокомпонентным учебно-методическим комплексом и включает в себя следующие учебники и учебные пособия: учебник «Русский язык – мой друг» [Шустикова и др. 2014], учебник «Русский язык для вас» [Шустикова и др. 2015], «Словарь к учебнику «Русский язык – мой друг» [Шустикова и др. 2011] «Контрольные работы к учебнику «Русский язык – мой друг» [Шустикова и др. 2013], «Тесты по грамматике русского языка как иностранного», аудиоприложение и электронная версия к ним [Шустикова и др. 2015], «Русские глаголы: формы и контекстное употребление» [Шустикова и др. 2014], «Человек среди людей. Книга для чтения» [Розанова и др. 2005], «Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного» [Шустикова и др. 2014]. Авторами комплекса предлагается системный подход к организации взаимосвязанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности.

Представляемый учебный комплекс имеет чёткую адресацию студентам, которая проявляется в том, что его содержание соответствует требованиям, предъявляемым существующими нормативными документами, в частности такими, как «Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень». [Есина и др.] (Рекомендовано УМО вузов России по педагогическому образованию МО РФ для преподавателей высших учебных заведений 16 марта 2000г.). Учебный комплекс является универсальным, так как не ориентирован на родной или язык – посредник иностранных учащихся. Процесс обучения базируется на реальных коммуникативных потребностях учащихся. При этом формированию лингвистической компетенции придаётся принципиальное значение, поскольку именно прочная языковая база позволяет учащимся в дальнейшем самостоятельно совершенствовать свой язык.

Учебник «Русский язык – мой друг» состоит из 3-х частей и рассчитан на 300-350 учебных часов. Первая часть включает разделы: «Вводный фонетико-грамматический курс. Буквы. Звуки. Ударение и интонация русского языка». Вторая часть – «Предложно-падежная система. Единственное число имён существительных, прилагательных, местоимений, числительных. Видо-временная система русских глаголов». Третья часть – «Множественное число имён существительных, прилагательных, местоимений и числительных».

Каждый из 30 уроков учебника «Русский язык – мой друг» (их 30) начинается коротким представлением его содержания: даются грамматические темы данного урока. Далее следуют его разделы: базовый текст, раскрывающий основную лексико-грамматическую тему урока; раздел «Грамматика»; раздел «Упражнения», первая часть которого включает упражнения к базовому тексту урока, а вторая – упражнения, активизирующие изучаемую лексико-грамматическую тему; разделы «Речевой этикет», «Это вы знаете. Повторение – мать учения», «Проверьте себя», «Читайте самостоятельно», «Работайте в Интернете».

Формирование грамматических и речевых навыков осуществляется поэтапно и параллельно, в соответствии с методической концепцией, сформулированной применительно к русскому языку как иностранному Г.Г. Городиловой. В каждом уроке имеется большое количество упражнений и заданий, причём строго соблюдается принцип повторения пройденных лексико-грамматических тем. Так, темы «Прямая и косвенная речь», «Сложное предложение со словом «КОТОРЫЙ» в полном объёме повторяются при подаче всех падежей. Чрезвычайно важным и принципиальным для любого учебника является проблема корпуса текстов – как текстов для представления изучаемых языковых явлений, так и текстов для развития разных видов речевой деятельности. Авторы предлагают большое количество текстов, в основном учебного типа, а также забавные истории и анекдоты, тексты из современной периодики, стихотворения классиков. Постепенно устанавливается общая для студента и преподавателя интеллектуальная и эмоциональная зона. А как известно, то, что интересно и эмоционально, усваивается быстрее и надёжнее. В разделе «Читаем самостоятельно» часть текстов является обязательной для всех учащихся группы. Самостоятельная работа с текстом в нашей концепции обучения играет принципиально значимую роль.

Необходимо подчеркнуть принципиально новую методическую позицию авторов: в учебном комплексе используются возможности новых информационных технологий – разделы «Работайте в Интернете» и «Добро пожаловать в Интернет!» (методическая разработка выполнена Т.В. Шустиковой и А.А. Атабековой), в которых даются адреса разнообразных сайтов. Введение этих разделов позволяет решать современные задачи обучения – индивидуализировать работу учащихся и

организовывать их самостоятельную работу. Учебник «Русский язык – мой друг» имеет Гриф Министерства образования и науки РФ (2004), Диплом ВВЦ (2005), Золотую медаль ВВЦ (2006).

Учебник «Русский язык для вас» имеет необычную структуру. Он состоит из двух частей. В первой части содержатся учебные тексты и задания к ним по основному грамматическому материалу на лексике данных текстов, непосредственно связанные с их тематикой. Вторая часть включает объяснение грамматического материала и тренировочные упражнения на нейтральной и общенаучной лексике. В учебнике «Русский язык для вас» и учебном пособии для обучения чтению «Человек среди людей» представлены тексты по следующей проблематике: «Учёный, научная и общественная деятельность», «Искусство в жизни человека», «Освоение космоса», «Мир и Война», «Человек, портрет, характер». Необходимо подчеркнуть, что в учебнике имеется значительный материал на овладение общенаучной лексикой как базой для осуществления учебно-профессиональной деятельности в начале обучения на первом курсе вуза медико-биологической ориентации. Большое количество текстов, базирующихся на общенаучной лексике, позволяет подготовить учащихся к работе в учебно-профессиональной сфере, что является главной задачей данного этапа обучения. Этой цели служат как грамматические упражнения, так и задания на логическую обработку содержания – составление плана в форме вопросительных и назывных предложений, написание конспекта текста и т.д. В учебники введен очень ценный для обучения языку справочный материал «Глагольный минимум», стандартизирующий в данном аспекте знания студентов. Фотографии, картинки учебников на вставках обеспечивают наглядность при предъявлении лексико-грамматического содержания, при речевой тренировке, а также при решении задач лингвострановедческого характера. В конце учебников даются итоговые контрольные работы по всем грамматическим темам, соответствующим требованиям указанной выше «Программы».

Словарь к учебнику «Русский язык – мой друг» содержит 2761 слово. Значительная часть слов данного словаря приходится на тексты, находящиеся в разделе учебника, предназначенного для самостоятельного чтения. В словаре даётся перевод базовых грамматических терминов, что позволяет учащимся глубже понять языковые явления. В пособии «Контрольные работы по русскому языку» к учебнику «Русский язык – мой друг» инновационной является предложенная авторами трёхступенчатая система контроля после изучения каждого из уроков учебника. Она включает следующие формы контроля: а) *проверочная работа* по изученному в данном уроке грамматическому материалу. Она может быть предложена при подготовке к контрольной работе устно или письменно (по усмотрению преподавателя), проводимой в классе, или выполняться самостоятельно дома, б) *контрольная работа* выполняется в классе. Задания в проверочной и контрольной работах аналогичны, но наполнены разным лексическим материалом, что вызывает автоматизацию языковых навыков, в) *самостоятельное творческое задание* делается учащимися дома. Оно ориентировано на отражение их личного коммуникативного опыта.

«Тесты по грамматике русского языка как иностранного» имеют учебно-контролирующий характер и соответствуют требованиям существующих нормативных документов. Данное пособие может быть использовано как в аудитории под контролем преподавателя, так и в самостоятельной работе. Необходимо подчеркнуть его роль в развитии навыков самоконтроля знаний учащимися. Аудиоприложение и электронная версия к тестам позволяет индивидуализировать и разнообразить выполнение заданий.

Как показывает многолетняя практика, предлагаемый учебный комплекс обеспечивает успешную подготовку иностранных учащихся к сдаче экзаменов первого сертификационного уровня знаний по русскому языку.

Использование данного учебного комплекса реализует современный подход к обучению русскому языку как иностранному, при котором формируется коммуникативная компетентность учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есина З.И., Иванова А.С., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М.: Изд-во: РУДН, 2010, 189 стр.
2. Шустикова Т.В., Кулакова В.А., С.В. Смирнова и др. Учебник «Русский язык – мой друг. Элементарный и базовый уровень./Под редакцией Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. - 6-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во: РУДН, 2014, 851стр.
3. Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В. и др. Учебник «Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень./Под редакцией Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. - 5-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во: РУДН, 2015, 323 стр.
4. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного. Монография.- М: Изд-во: РУДН, 2010, 320 стр.

EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX OF RUSSIAN AS FOREIGN (THE FIRST CERTIFICATION LEVEL)

V.A Kulakova

*Russian Language Department №2
People's Friendship University of Russia , Moscow, Russia.
v.kulakova.rudn@mail.ru*

S.V. Smirnova

*Russian Language Department №2
People's Friendship University of Russia , Moscow, Russia.
v.kulakova.rudn@mail.ru*

T.V. Shoustikova

*Russian Language Department
№2 People's Friendship University of Russia , Moscow, Russia.
shoustikova@yandex.ru*

This article analyzes the universal educational complex for Russian language to foreign students. The content of the work of the complex meets the requirements of existing regulations. Process of training is based on real communicative needs of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, educational-methodical complex , linguistic competence, communicative-speech competence, self-study work, Internet.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Кулибина Н.В.

*докт. пед. наук, профессор Гос.ИРЯ им А.С. Пушкина, Москва, Россия
nkulibina@yandex.ru*

В докладе рассматривается одна из возможностей поддержания интереса к русскому – второму родному – языку у детей-билингвов из смешанных семей, проживающих за рубежом, а именно: использование для обучения чтению художественных текстов, соответствующих возрасту читателя и отвечающих его интересам, а также методики, направленной на развитие навыков самостоятельного понимания – смыслового восприятия – художественных текстов.

Ключевые слова: дети-билингвы, русский язык, обучение чтению, понимание, художественный текст.

1. Дети из живущих за рубежом смешанных семей, в которых один из родителей является носителем русского языка, как правило, в той или иной степени естественным образом осваивают русский язык по преимуществу в его устной разновидности, обеспечивающей домашние (бытовые, нередко исключительно детские) ситуации общения. Если родители (чаще мама), а нередко русские бабушка с дедушкой просто говорят с ребенком по-русски, он без проблем путем подражания овладевает фонетико-интонационной системой языка, на звучащих образцах учится строить грамматически правильные русские фразы, накапливает активный словарный запас (что не исключает явлений межъязыковой и внутриязыковой – русско-русской – интерференции). И, как результат, создается впечатление полноценного владения русским языком. Тем более неожиданной становится безграмотность такого «билингва», т.е. неумение читать и писать по-русски.

2. Живущие за рубежом дети учатся в национальных школах, где обучение ведется на языке страны, и в начальной школе их учат, в том числе, читать и писать на этом языке. Если ребенок не посещает русскую школу (школу выходного дня, вечернюю и др.), если дома с ним целенаправленно не занимаются чтением и письмом, то владение русским – вторым родным – так и останется неполным.

3. Справедливости ради следует сказать, что в условиях доступности русской школы, если такая школа есть в городе, где живет семья ребенка, а таких школ сейчас много не только в столицах европейских стран, или если русская школа, находящаяся в другом городе, организует дистанционное обучение (например, с использованием электронных образовательных ресурсов), то в начальных классах проблем с набором учеников нет, иными словами, начальный курс «ликвидации безграмотности» проходят практически все дети из смешанных семей, живущие за рубежом (если родители считают билингвальное образование детей приоритетным).

4. С возрастом у детей появляются новые потребности общения со сверстниками и взрослыми, которые обеспечиваются исключительно национальным (государственным) языком страны проживания и русский язык отходит на второй план (как язык исключительно семейного, домашнего общения) и подчас как бы «замораживается», т.к. отсутствует иная мотивация его использования. Навыки чтения, сформированные в начальной школе, на первый взгляд гарантируют успех при необходимости знакомства с письменным текстом на русском языке, например, в интернете, однако именно на первый взгляд, т.к. они обеспечивают только поверхностное буквальное понимание, не достаточное для полноценного восприятия сложных («взрослых») текстов.

5. Вместе с тем именно в разнообразии текстов на русском языке, прежде всего, художественных, предназначенных читателям разных возрастов (мальчикам и юношам, девочкам и девушкам), имеющим различные интересы и склонности: романтикам и авантюристам, фантазерам и реалистам, любителям сказок, детективов, путешествий etc, таится возможность поддержания интереса к чтению на русском языке, нужно только выбрать нужную книгу.

6. Удачно выбранная книга обеспечивает половину успеха. Вторую половину может гарантировать методика обучения чтению, ориентированная не только на понимание конкретного текста, которое может обеспечиваться помощью взрослого (учителя, кого-то из близких), а именно: объяснением, толкованием, переводом и т.п., а ставящая своей целью формирование навыков самостоятельного чтения. Важно, что при обучении самостоятельному смысловому восприятию текстов происходит не только формирование коммуникативной компетенции, но и развитие когнитивных

способностей ребенка, обеспечиваются предпосылки для выполнения им «главной человеческой задачи», которая, по словам С.С.Аверинцева, состоит в том, чтобы «понять другого».

7. Практика показывает, что эта цель вполне достижима как в условиях школьного, так и домашнего обучения. Рекомендуемая методика изложена в [Кулибина 2015], а также в более ранних работах автора, например, [Кулибина 2008a]; образцы уроков чтения для детей представлены в [Кулибина 2008б].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Новое издание: Методическое пособие. - М.: Златоуст, 2015. 221с.
2. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. – Рига, Retorika –А, 2008. 128 с.
3. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома. Книга для ученика. – Рига, Retorika –А, 2008. 192 с.

THE LITERARY TEXT IN TEACHING BILINGUAL CHILDREN THE RUSSIAN LANGUAGE

Kulibina N.V.

*State Russian Language Pushkin Institute, Moscow Russia
nkulibina@yandex.ru*

The report addresses one of the challenges of maintaining interest in Russian – second language – language in children - bilingual from mixed families living abroad, namely the use for learning to read literary texts appropriate to the age of the reader and meet his interests, as well as methods aimed to develop skills of self-understanding - semantic perception - of literary texts.

Keywords: children Bilingual, Russian language, teaching of reading, comprehension, literary text.

ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ: ВОСПРИЯТИЕ РУССКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА АМЕРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Кумахова З.М.

*канд. наук, доцент кафедры лингвистики и языков,
Мичиганский государственный университет, Ист Лансинг, Мичиган, США
kumakhov@msu.edu*

В статье рассматривается восприятие текста американскими студентами, не имеющими русской литературно-культурной традиции, отличается от традиционной интерпретации классических текстов русской литературы. Изучение транскультурного восприятия текста у знания углубляет знания о природе текста.

Ключевые слова: транскультурный, восприятие, фоновые знания, интерпертация.

Изучение сравнительного аспекта восприятия художественного текста в разных языковых культурных аудиториях позволяет продолжить разговор о природе текста, является ли текст законченным продуктом или находится в постоянном движении.

Чтение художественного текста предполагает диалог между текстом и читателем.

«Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределенности) по образцу аудитории. А адресат отвечает ему тем же – использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста» [Лотман 1996:87].

Рецепция художественного текста в иноязычной аудитории подтверждает высказывание Лотмана. Прежде всего, у студента-иностранца отсутствуют впитанные с

детства культурологические ассоциации, а также пласт фоновых знаний. Так, например, ко времени изучения «Героя нашего времени», российский школьник знает стихотворение «Бородино», «Парус», знаком с темой одиночества Лермонтова, с темой «лишние люди». Американский студент, читающий «Героя нашего времени» не имеет такого фона.

Изучение художественного текста, как и изучение иностранного языка, предполагает диалог культур. Современные технические средства (виртуальные музеи, u-tube) позволяют в какой-то степени восполнить культурную лауну.

Однако существует и другая сторона вопроса. Иноязычный современный читатель привносит свое восприятие текста, сформированное системой ценностей и приоритетов, характерными для его времени и пространства, т. е. «использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста». Так, при чтении «Героя нашего времени» современный американский читатель сразу обращает внимание на слова Печорина о его неприязни к калекам. Американская читательница приходит в негодование от его отношения к женщинам. Безусловно, у российского школьника эти замечания также вызывают критический отклик, но это не является определяющими в его отношении к главному герою. Интересно, что у американского читателя, даже при его знакомстве с культурологическим пластом, даже в курсе литературы, в целом не меняется отношение к главному герою. Его восприятие текста не «обременено» априорными фоновыми знаниями, его прочтение, сформированное его ценностями и средой, «перевешивает» новую информацию, интерпретацию. Анализ журналов студентов показывает, что студенты не видят Печорина жертвой эпохи. Он не несет романтического ореола, а скорее воспринимается как злой гений, у которого была свобода выбора и который делает выбор в угоду своим эгоистическим интересам.

Преподаватель сталкивается со следующими вопросами. Согласился бы автор с таким прочтением? Надо ли ломать, корректировать такое отношение? Как соотносить «свою интерпретацию» с общепринятой, традиционной? Возможно ли между ними сосуществование? Здесь важным является тональность дискуссии, толерантность, а также выбор формы обсуждения: объяснение или диспут. Эти вопросы должны быть осознаны, и каждый раз варьируются в зависимости от аудитории. Очевидно, в этом и заключается диалог текста и читателя, и преподаватель является дирижером, дающим возможность звучания текста с новыми участниками.

ЛИТЕРАТУРА

Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М., 1996. с. 87.

TRANSCULTURAL DIALOGUE: PERCEPTION OF LITERARY TEXT BY AMERICAN STUDENTS

Z.M. Kumakhova

Department of Linguistics and Languages. Michigan State University, East Lansing, USA.

kumakhov@msu.edu

The paper looks at the perception of Russian literary texts by American students, who, lacking the cultural literal background of their Russian counterparts, interpret and evaluate the text differently, bringing their own values and experiences. The paper advocates that the study of transcultural perception of literary text promotes the discussion of the nature of the text.

Keywords: perception, transcultural, cross-cultural interpretation background knowledge.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кун Е.В.

канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, Тверь, Россия
el_kun@mail.ru

Андреева С.А.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия воздушно-космической обороны им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, Тверь, Россия
msa2301@mail.ru

Статья посвящена формированию навыков межкультурной коммуникации у иностранных военнослужащих на этапе предвузовской подготовки на основе учебного пособия по лингвострановедению.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвострановедение, обучение РКИ, учебное пособие.

Проблема поиска оптимального варианта коммуникативно ориентированного учебного пособия по лингвострановедению для иностранцев продолжает оставаться актуальной в связи с необходимостью формирования у иностранцев навыков и умений эффективного речевого общения в условиях межкультурной коммуникации.

Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного включает в себя как минимум знание основ иноязычной культуры и сведений общенациональных и региональных [Митрофанова 2009].

Предмет и задачи лингвострановедения и уровень владения языком обучающимися определяют важнейшие критерии отбора данного компонента содержания обучения, который должен базироваться на типичности, общеизвестности, тематичности явлений и их ориентации на современную действительность [Верещагин, Костомаров 1990].

Перечисленным критериям соответствует структура и содержание учебного пособия по лингвострановедению «Россия в современном мире», разработанного на кафедре русского языка Военной академии ВКО (г. Тверь) и предназначенного для иностранных военнослужащих, обучающихся на подготовительном курсе высших военных учебных заведений Министерства обороны РФ.

Содержательную основу пособия составляет лингвострановедческая информация, представляющая собой на данном этапе изучения русского языка элементарные сведения о географическом положении Российской Федерации, климатических условиях и природных ресурсах страны, ее населении и религиозных конфессиях, политической реальности и положении, которое она занимает в мире. Выбор тем соответствует перечисленным критериям отбора содержания обучения и обусловлен необходимостью ознакомления иностранных военнослужащих с основными сведениями о стране изучаемого языка и овладения лексикой, активно используемой в повседневной жизни общества, средствах массовой информации.

Пособие состоит из пяти тем: «Территория и границы страны», «Население России», «Климат и рельеф страны», «Природные ресурсы», «Положение России в современном мире». Каждая тема представлена в двух частях: в первой части содержится лексико-грамматический и текстовый материал о России, во второй, имеющей название «У карты мира», – о других странах и континентах.

В состав каждой темы включается новая лексика, предтекстовые задания, способствующие ее активизации, и послетекстовые задания, направленные на контроль

понимания содержания изучаемого материала. Работа с текстами способствует развитию навыков структурно-смысловой обработки информации, подготавливающих иностранного военнослужащего к репродуцированию высказывания.

Однако пособие не ограничивается ориентацией обучающихся лишь на воспроизведение уже готового знания. Авторы сочли целесообразным использовать продуктивную установку на поиск новой информации по изучаемой теме из различных источников и порождение на основе извлеченной информации собственных текстов. К примеру, по завершении изучения темы «Природные ресурсы» обучающимся предлагается задание найти информацию о природных ресурсах своей или какой-либо другой страны, составить текст и воспроизвести его содержание с использованием физической карты мира; принять участие в диалоге с товарищами или выступить с сообщением на заданную преподавателем тему.

Кроме перечисленных, в пособие включены и задания, предполагающие выход в неподготовленную речь, которая может быть реализована как в монологической, так и диалогической форме.

Источниками информации для порождения неподготовленного высказывания могут являться включенные в пособие приложения, которые содержат карты мира, Евразии, Российской Федерации, карты климатических зон и религиозного состава населения Российской Федерации, рисунки и схемы с заданиями. Например, задание «Расскажите о Шанхайской организации сотрудничества» может быть выполнено на основе рисунка с изображением символа этой организации и перечня ключевых слов.

Спектр источников информации не ограничивается указаниями преподавателя. При подготовке к занятиям результатом самостоятельного поиска обучающихся могут являться различные материалы: карты, рисунки, фотографии, мультимедийные презентации и др.

Использование данного пособия на занятиях и в часы самостоятельной работы иностранных военнослужащих позволит:

- обогатить словарный запас обучающихся, выработать быструю реакцию на русскую речь, произносимую в среднем и быстром темпе;
- активизировать речемыслительную деятельность на основе структурно-смысловой обработки информации текстов лингвострановедческого характера;
- ориентироваться в потоке новой информации, осуществлять поиск необходимых для работы сведений и на основе извлеченной информации генерировать собственные тексты [Кун, Федорова, Андреева 2012].

Учебное пособие дает возможность уже на начальном этапе изучения русского языка использовать элементы активного метода обучения. Материалы, являющиеся результатом самостоятельного поиска обучающимися дополнительной информации, аудирования фрагментов телевизионных новостных программ могут быть положены в основу учебной ролевой игры.

Перечисленные возможности пособия будут способствовать развитию навыков межкультурной коммуникации и формированию коммуникативной компетентности обучающихся в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
2. Кун Е.В., Федорова Е.В., Андреева С.А. Овладение текстовой деятельностью на основе формирования навыков активной речевой коммуникации – залог эффективного речевого общения в русской языковой среде // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы

изучения и преподавания: Международный сборник научных трудов юбилейной конференции. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. С. 182–189.

3. Митрофанова О.Д. Методическая проблематика культуроведения. // Лингвокультурологические и лингвострановедческие аспекты теории и методики преподавания русского языка. Материалы международной научно-практической конференции. Тула Изд-во ТулГУ, 2009. С.23–28.

TEXTBOOK ON COUNTRY STUDIES THROUGH LANGUAGE AS MEANS OF THE FORMING OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS

E.V.Kun

Russian language Department, Military Academy of Air and Space Defence, Tver, Russia
el_kun@mail.ru

S.A.Andreeva

Russian language Department, Military Academy of Air and Space Defence, Tver, Russia
msa2301@mail.ru

The article deals with the forming of intercultural communication skills by foreign military personnel during the pre- higher school preparation based on a textbook on country studies through language.

Keywords: intercultural communication, country studies through language, teaching Russian as a foreign language, textbook.

ПОСОБИЕ ПО ЧТЕНИЮ «МИФЫ О РОССИИ, ИЛИ РАЗВЕСИСТАЯ КЛЮКВА»

Курлова И.В.

канд.филол. наук, доцент кафедры русского языка, ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
kurlova_irina@mail.ru

Петанова А.Ю.

канд.филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка, ИРЯиК МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
annapetanova@gmail.com

Статья посвящена созданию нового учебного пособия по чтению для студентов продвинутого этапа обучения (от уровня B2 и выше), включающего в себя тексты о распространенных среди иностранцев и россиян мифах о России. В статье раскрываются основные принципы организации содержания пособия и рассматривается его структура.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, поверхностные и глубинные стереотипы, «развесистая клюква», бытовая жизнь, «актуальная информация»

Сложная динамика интеграционных и дезинтеграционных процессов в современном мире, вспышки этно-конфессиональных конфликтов, формирование принципиально нового многомерного социокультурного пространства превращают проблемы межнациональной коммуникации в один из важнейших аспектов при обучении иностранным языкам, и, в частности, русскому языку как иностранному. Возрастающая значимость межнациональной коммуникации и средств ее обеспечения заставляет по-новому взглянуть на задачи страноведческого компонента в сфере преподавания русского языка как иностранного. В центре его оказываются осмысленное понимание приоритетов и ценностей другого народа, познание особенностей национальной психологии, структуры повседневного поведения, особенностей речевого этикета. Это подводит современных ученых и преподавателей к необходимости поиска

новых технологий и средств, позволяющих максимально использовать изучаемый язык как ретранслятор инокультуры.

Одним из наиболее распространённых и доступных способов знакомства иностранных учащихся с русской культурой является чтение текстов. В настоящее время существует огромное количество пособий по чтению, знакомящих иностранцев, изучающих русский язык, с самыми разными сторонами русской культуры. Такие пособия можно сгруппировать по самым разным критериям: одни повествуют о выдающихся российских деятелях культуры (писателях, поэтах, композиторах, художниках и пр.), другие содержат адаптированные или аутентичные (для продвинутых уровней) тексты российских писателей (это сборники произведений русских классиков, современных писателей, писателей-эмигрантов, даже писателей-женщин и пр.), третьи рассказывают о традициях и обычаях россиян. Авторы пособия «Мифы о России, или Развесистая клюква» (И.В. Курлова, А.Ю. Петанова, О.Э. Чубарова, пособие в настоящее время готовится к печати в издательстве «Русский язык. Курсы») решили познакомить иностранную аудиторию с некоторыми существующими стереотипными представлениями, зачастую ошибочными, которые широко распространены среди иностранцев. В иностранной аудитории тема стереотипов культуры страны изучаемого языка всегда актуальна. Знакомство со стереотипами обогащает знаниями как в области культурологии и страноведения, так и значительно углубляет познания в русском языке. Пособие «Мифы о России, или Развесистая клюква» (для учащихся, владеющих русским языком в объеме не ниже уровня В2) направлено для достижения как первой, так и второй задачи.

Существует две категории стереотипов: поверхностные и глубинные. Поверхностные стереотипы – это представления о том или ином народе, которые складываются под влиянием определенной исторической, международной, внутривосточной ситуации. Это, как правило, образы-представления, связанные с конкретными историческими реалиями, они меняются в зависимости от ситуации в мире и обществе (например, стереотип «немец = фриц, фашист», существовавший и бытовавший долгое время после окончания Второй мировой войны, сейчас практически исчез).

Глубинные стереотипы не меняются с течением времени, они воплощают некие базовые составляющие национального характера народа. Среди глубинных стереотипов в особую группу выделяются «бытовые», т. е. связанные с атрибутами повседневной жизни и быта народа. Последние часто называют «развесистой клюквой», или просто «клюквой».

Это выражение употребляется также как символ чего-либо неправдоподобного – ложных сведений об известных предметах и явлениях или просто небылиц и выдумок. Первоначально оно обозначало вздорные и нелепые сообщения иностранцев о России, о русских людях и их обычаях. Легенда приписывает авторство выражения «развесистая клюква» французскому писателю Александру Дюма-отцу, совершившему путешествие в Россию в середине прошлого века. В Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова сообщается о том, что выражение «развесистая клюква» пошло «от описания России, в котором поверхностный автор-француз пишет, что сидел под тенью величественной клюквы». Количество стереотипных представлений о России, которые можно назвать «развесистая клюква», весьма велико. Одной из задач, стоявших перед авторами пособия, было «развенчание» подобных представлений о нашей стране, отчасти поэтому подзаголовком для книги и было выбрано это малознакомое иностранцам выражение «развесистая клюква».

Количество сложившихся и бытующих представлений об изучаемой стране огромно, они касаются самых разных сторон жизни и писать о них можно практически бесконечно. При организации содержания книги авторам необходимо было произвести

логически-тематическое распределение текстов. Содержание прежде всего разделено на две части. Первая содержит тексты с информацией о стереотипных представлениях (и зачастую мифах), с которыми в той или иной мере в иностранной аудитории ассоциируется Россия, русские и русская жизнь: водка, матрешка, медведь, борщ, балалайка и пр. Во вторую часть вошли тексты о стереотипах, которые иностранцам – даже высокого уровня владения языком – практически неизвестны, но которые знакомы каждому россиянину и поэтому совершенно необходимы для серьезного понимания русской культуры и языка (многие из этих понятий закрепились в русском языке в качестве идиом – Потёмкинские деревни – или прецедентных текстов – реплики Шурика из фильма «Кавказская пленница»).

Второй задачей, стоявшей перед создателями пособия, стало выделение отдельных тематических разделов и распределение по ним текстов. Разделы такие: «География и история России», «Культура и традиции», «Личности», «Национальная кухня», «Русский язык и культура». Хочется обратить внимание на то, что такое разделение позволило коснуться не только «высоких» и серьезных тем (Ленин, Королев, Гагарин, Горбачев, Русский авангард, Русский язык, Сочи, Волга и пр.), но и внешне простых тем, касающихся повседневной и бытовой жизни (дача, самовар, борщ, валенки, водка, Алые паруса, Чебурашка и пр.). Оказалось, что даже владеющие уровнем В2 учащиеся практически ничего не знают об этих понятиях и их месте в русской культуре.

При написании текстов авторы ставили перед собой цель представить наиболее полную и всестороннюю информацию об избранном предмете, но одновременно не перегружать читающего фактами, датами, специальной лексикой и терминологией, чтобы повествование сохранило свою занимательность и чтобы читать текст было интересно и увлекательно. Привлекательность текстов заключается также в том, что в них собран разнообразный в жанровом отношении литературный материал: в прозаическое авторское повествование включены отрывки из стихов, песен, частушек, приводятся пословицы и поговорки. Однако авторы, не желая «перенасытить» потенциальных учащихся разнообразными знаниями – историческими, фактографическими, культурологическими, старались дополнить тексты и «актуальной» информацией, которая может пригодиться в реальной жизни (например, что такое ТрансСиб и как проехать по этому маршруту, какая история у города Сочи и что там можно посмотреть сегодня, стоит ли туда поехать, что такое русская баня и как правильно там париться, как пить водку, чтобы не опьянеть, и пр.). Наличие подобной «путеводительской» информации значительно помогает поддерживать неослабевающий интерес к самому процессу чтения. Особое внимание при создании текстов авторы-преподаватели обращали на особенности и закономерности в русском языке, его функционирования и стилового разнообразия, специально акцентируя и вводя в тексты новые слова и выражения, знакомя с этимологией, семантикой и идеоматикой.

Познавательную и обучающую функции, заложенные в текстах пособия, дополняет функция коммуникативная. Текстовые задания сознательно ограничиваются вопросами на понимание и обсуждение прочитанного (практика показывает, что для учащихся высоких уровней в пособиях культуроведческого направления не стоит включать много лексико-грамматических заданий), что способствует развитию и активизации прежде всего навыков устной речи, ведению дискуссий и диспутов, отстаивания своего мнения и т.п. Насыщенность и разнообразие текстового материала пособия, содержащего в себя множество скрытых «гиперссылок», дает новые возможности творческому преподавателю не ограничиваться работой только с одним текстом, а развить его и дополнить. Знакомство с текстами подобного содержания также открывает для учащихся новые перспективы для дальнейшей самостоятельной

работы – создания своих собственных проектов на выбранную тему, написания эссе, творческих работ сравнительного характера и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова: в 4 т. — М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935—1940, т.1, стр. 368
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура/ Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1976.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

NEW READING BOOK «MYTHS AND STEREOTYPES ABOUT RUSSIA»

Irina Kurlova

*Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosow Moscow State University, Moscow, Russia
kurlova_irina@mail.ru*

Anna Petanova

*Institute of Russian Language and Culture,
Lomonosow Moscow State University, Moscow, Russia
annapetanova@gmail.com*

The article considers a new textbook for reading (Russian as a foreign language, level B2- C) consisted of texts based on myths and stereotypes about Russia. The article describes the main principals of arranging context and presents structure of the book.

Keywords: cross-cultural communication, superficial and background stereotypes, fantasy or myth, everyday routine, update information

СОЧЕТАНИЕ ФОРМ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ – ОДНА ИЗ ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА РКИ

Лебедева Т.П.

*ст. преподаватель кафедры русского языка №2, Ростовский государственный
медицинский университет, Ростов-на-Дону, Россия
lebedev.i.m@mail.ru*

Асадулаева И.А.

*преподаватель кафедры русского языка №2, Ростовский государственный медицинский
университет, Ростов-на-Дону, Россия
lebedev.i.m@mail.ru*

В статье рассматривается роль внеаудиторной работы, которая органически связана с аудиторной и является составной частью и огромным потенциалом для интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, социокультурная адаптация, интенсификация учебного процесса.

Учеба на подготовительном факультете – один из самых сложных и ответственных этапов в жизни иностранных учащихся. При изучении русского языка перед ними стоит цель практического овладения языком как средством получения специальности и профессионального общения.

Учащиеся приезжают в Россию со своим мировоззрением, со сформированным стереотипом поведения, традициями и обычаями своей страны. Главным фактором для успешного вхождения в новую для них культурную среду при сохранении позитивного

восприятия своей собственной культуры является полноценное усвоение русского языка.

Перед преподавателями русского языка как иностранного стоят многочисленные и многоплановые задачи: это организация интеллектуальной деятельности учащихся; их адаптация к жизни и учебе в новом социуме; знакомство с Россией, ее историей, культурой. Решение всех этих задач возможно только в том случае, если проблемы обучения и воспитания решаются как в аудитории, так и во внеаудиторное время. Сочетание аудиторной и внеаудиторной работы для расширения и углубления знаний учащихся о культуре России и активного использования этих знаний в процессе коммуникации – это одна из позиций лингвокультурологического аспекта РКИ.

Внеаудиторная работа – огромный потенциал для интенсификации учебного процесса, так как она органически связана с аудиторной и является составной частью процесса обучения. Знания, которые получают учащиеся на уроках, закрепляются и активизируются во внеаудиторное время.

Внеаудиторная работа не является жестко запрограммированной, а внеаудиторные мероприятия создают условия для проявления творческой активности учащихся и возможности самовыражения.

Сочетание форм аудиторной и внеаудиторной работы способствует расширению и углублению знаний учащихся и активному использованию этих знаний в процессе коммуникации. Внеаудиторные формы обучения разнообразны, их выбор зависит от этапа обучения. Посещение музеев, выставок, театров, проведение национальных вечеров, концертов, посвященных знаменательным датам, олимпиад по русскому языку, оформление выставок и стендов, организация коллективных просмотров кинофильмов и спектаклей, экскурсий – вот далеко не полный перечень мероприятий, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции.

Внеаудиторные формы обучения содержат в себе огромный потенциал для интенсификации учебного процесса, так как с их помощью можно реализовать выход за рамки программы обучения, а также они позволяют обогатить личность учащегося в языковом, познавательном, эмоциональном и эстетическом планах.

Непременными условиями проведения любого внеаудиторного мероприятия являются: серьезная речевая и организационная подготовка, четкое проведение, подведение итогов с обязательным обсуждением.

На начальном этапе обучения особое место среди страноведческих знаний занимает театральное искусство. Первым театром, который посещают учащиеся подготовительного факультета, является музыкальный театр. Для просмотра выбирается балет, где восприятие танца и музыки компенсирует недостатки в восприятии русской речи. Предварительная подготовка к просмотру балета сводится к знакомству с биографией композитора, а также к краткому пересказу либретто. Посещение театра, как правило, вызывает у учащихся много положительных эмоций, хотя большинство из них впервые знакомятся с этим видом искусства.

На продвинутом этапе обучения наиболее эффективным продолжением внеаудиторной работы является проведение тематических экскурсий с посещением музеев, исторических мест, которые помогают студентам-иностранцам выработать наблюдательность, внимание, активизируют познавательную деятельность, позволяют быстрее преодолеть языковой барьер, выйти в активный диалог.

Выбор экскурсии зависит от уровня владения языком иностранных учащихся и степени их подготовленности, важно также учитывать такие факторы как доступность материала, а также уровень развития у студентов речевых навыков.

Проведению экскурсии предшествует серьезная работа по ознакомлению учащихся с темой данной экскурсии. В результате этого во время экскурсии имеет место

ситуация узнавания и активизации материала, изученного на уроке, когда учащиеся не только слушают экскурсовода с большим вниманием и интересом, но и задают вопросы.

Такие экскурсии вызывают у учащихся не только неподдельный интерес, но и заставляют их активно включаться в поиск своего отношения к миру как культуuroобразующему фактору. Это вовлекает их в личностное культурное развитие и в дальнейшем, несомненно, способствует их развитию в профессиональной сфере.

Итоговым мероприятием во внеаудиторной работе является олимпиада по русскому языку, которая не только повышает лингвокультурологическую компетенцию иностранных учащихся, но и проверяет их знания.

Проведение олимпиады открывает перед преподавателями новые возможности для повышения эффективности своей работы, так как в сочетании с аудиторной работой способствует активизации самостоятельной работы учащихся и творческому применению приобретенных ими знаний и умений, формирует их личностный интеллектуальный потенциал, а также ведет к воспитанию их умственных способностей.

Таким образом, углубление знаний учащихся в результате использования внеаудиторных видов работы значительно лучше помогает решить основные вопросы обучения русскому языку, повысить речевую активность, развить языковое чутье, пополнить знания о культуре России, а также открывает большие возможности для межкультурной адаптации учащихся, для стимулирования учебного процесса, делая его творческим, для расширения лингвистического и страноведческого кругозора, для развития творческих способностей и повышения уровня мотивации обучения в целом.

COMBINATION OF CLASSROOM AND OUTCLASS FORMS OF THE WORK IS ONE OF THE POSITIONS OF LANGUO - CULTURAL ASPECT OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

T.P. Lebedeva

*The Russian Language Department №2,
Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia
lebedev.i.m@mail.ru*

I.A.Asadulaeva

*The Russian Language Department №2,
Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia
lebedev.i.m@mail.ru*

The authors pay attention to the role of the outclass activity, which is closely connected with the classwork, it is the component and great potential for the intensification of the training process.

Keywords: outclass activity, socio-cultural adaptation, intensification of educational process.

ГАДЖЕТЫ – НОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Лерхер Х.К.

*докт. филол. наук, преподаватель государственного института по дидактике и по подготовке учителей, Карльсруэ, Германия
helgard-loercher@t-online.de*

Основное внимание в данной статье уделяется вопросу о том, как гаджеты – приложения электронных СМИ – поддерживают изучение русского языка как иностранного. Теоретико-методологической основой анализа являются «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR)».

Некоторые гаджеты – словарные тренажеры, они предоставляют словарный запас по темам, другие включают словарь и диалоги, касающиеся повседневных ситуаций. Все основаны на принципе двуязычия. Многие обучают компетентности аудирования, произношения, чтения и правописания, а грамматические знания не учат. Итоги анализа показывают, что гаджеты могут поддержать процесс изучения при определенных обстоятельствах.

Ключевые слова: обучение РКИ, гаджет, парадигмы CEFR, лексика, темы повседневной жизни, принцип двуязычия, компетентность, аудирование, чтение, произношение, интонация, правописание.

Цифровые СМИ как гаджеты (приложения) приобрели все более важную значимость в жизни каждого из нас. Гаджеты распространены во всех областях: в спорте, в медицине, в быту, в повседневной жизни и в преподавании почти всех предметов, в том числе иностранных языков.

Анализ посвящен вопросу, как использовать новую технологию «гаджет» в преподавании и изучении РКИ. В отличие от бывших электронных СМИ, гаджеты могут использоваться в любое время и в любом месте.

Также необходимо уделять внимание на вопросу, как применяются парадигмы общепринятой модели «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference, *CEFR*) [http://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php]. *CEFR* является теоретико-методологической основой изучения иностранных языков. Независимо от языков, система *CEFR* основана на трех различных уровнях и их описании как компетенции. Наиболее важной целью изучения языка является коммуникативная компетентность. В нее включаются признаки коммуникативной ситуации, межкультурные знания, языковые навыки, которые подразделяются на аудирование, чтение, говорение, письмо, и языковые знания, разделенные на лексику, грамматику, интонацию.

Исходя из теории *CEFR*, следует рассмотреть учебную программу двух типичных гаджетов: „Fun easy Learn Русский“ [<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fun easylearn.russian&hl=de>] и „Bravolo!“ [<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fun easylearn.russian&hl=de>].

Много гаджетов как „Fun easy Learn Русский“ являются словарным тренажером, они предоставляют словарный запас по тематическим категориям. Другие как „Bravolo!“ включают кроме словарного запаса предложения и диалоги, относящиеся к повседневным ситуациям.

Выбор слов и тем гаджетов соответствует темам коммуникации *CEFR*. Темы, которые ориентированы на коммуникативные намерения учащихся, относятся к личной и общественной сфере.

Соответствующий принципу классификации *CEFR* словарный запас делится на три уровня, но распределение по различным уровням не всегда применяется.

Все гаджеты применяют принцип двуязычия. Изучаемые слова вводятся аудированием и написанием на кириллице и на латыни. Диктор произносит слово или фразу, и учащийся имеет возможность сам произносить слово и потом может слушать свои записи.

Многие обучают компетентности аудирования, чтения, произношения и правописания, последнее представлено лишь частично. В некоторых гаджетах как „Fun easy Learn Русский“ представлены различные задачи на выбор, но никогда не обучат грамматике. Учащиеся могут только выучить наизусть предложения и фразеологизмы гаджетов как „Bravolo!“, о грамматике и об употреблении слов ничего не узнают.

Итоги анализа показывают, что гаджеты могут поддержать процесс изучения иностранного языка при определенных обстоятельствах, а именно первым и необходимым условием является владение учащимися русским языком по крайней мере на уровне А1, лучше на уровне А2 или Б1. Необходимо усвоение кириллицы и знания произношения, грамматики, лексикологии и культурологии. С гаджетом можно владеть тематическим запасом слов.

Как резюме, можно отметить, что гаджеты не заново изобретают изучение языка, но могут быть полезными при его изучении, к тому же содержат цветные изображения и красивые картинки. Они могут использоваться в смартфоне и быть всегда под рукой, что может способствовать стимулированию процесса изучения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина, А. Б. Креативные технологии на уроках русского языка как иностранного. Сборник научных статей. СПб., 2014. С. 244–247.
2. Bravolol. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funeasylearn.russian&hl=de>
3. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strassburg: Langenscheidt 2001. 244 с.
4. Лерхер, Х. Образовательные стандарты и компетенции в Баден-Вюртемберге (Германия): новые разработки в системе образования. Сборник научных статей, СПб., 2014. С. 264 –268.
5. Лерхер, Х. Сетевое обучение - E-learning. Модель компьютерно-информационного обучения русскому языку как иностранному. Сборник научных статей, СПб, 2013. С. 24 – 27
6. Lörcher, H. Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer 1983. 213с.
7. Общеευропейская система уровней владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. URL: http://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php
8. Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung. Изд-во. Bergmann, A. Tübingen: Narr Verlag 2014. 352с.
9. Федотова, Н. Л. Методика преподавания. Курс русского языка как иностранного. СПб: изд-во златоуст, 2013. 190 с.
10. Fun Easy Learn Русский. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funeasylearn.russian&hl=de>
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Language Policy Unit. URL: www.coe.int/...dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

GADGETS – A NEW TECHNOLOGY IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

H. K. Lörcher

*Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe, Karlsruhe, Germany
helgard-loercher@t-online.de*

The analysis focuses on how applications of electronic media support learning Russian as a foreign language. Theoretical and methodological foundations are the "Common European Framework of Reference (CEFR)." Some applications are vocabulary trainer; they provide vocabulary based on everyday topics and/or include phrases, idioms and dialogues relating to the topics of the CEFR. Most applications are based on the principle of translation. The learner can acquire competences in listening and reading, furthermore he has knowledge of pronunciation, intonation and spelling, but grammatical skills are not taught by the analyzed applications. The result of the analysis shows that language applications can support the process of learning if certain conditions are met.

Keywords: application, CEFR, vocabulary trainer, topics of everyday life, the principle of translation, competence, listening, reading, spelling, intonation, pronunciation.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: РЕЦЕПЦИЯ «ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕКСТА» В ГЕРМАНИИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА).

Лилеев Ю.С.

*канд. филол. наук, ст. преподаватель Института русско-немецких литературных и культурных связей РГГУ, Москва
j.lileev@gmail.com*

Доклад посвящён описанию механизмов восприятия «Петербургского текста» русской литературы в немецкой культуре.

Ключевые слова: диалог культур, культурная память, культурная идентичность.

1. Международный научно-исследовательский академический проект «Культурный трансфер и “культурная идентичность” – немецко-русские контакты в европейском контексте», осуществляемый группой филологов при Институте русско-немецких литературных и культурных связей РГГУ видит своей целью разработать и методологически зафиксировать новую концепцию исследования немецко-русских культурных связей, которая предоставит возможность объединять работы, исходящие из различных теоретических, методологических и тематических установок [Kemper/Zerebin/Bäcker 2011].

2. Модус самоописания культурной формации складывается из совокупности ее опыта взаимодействия с чужой культурой, то есть из опыта отличия от других формаций. Последний может успешно интегрироваться в качестве Своего, обнаруженного в Чужом, или же показывать, что не может стать частью самоописания родной культуры или войдет в него лишь в функции различия. В памяти опыта взаимодействия с чужой культурой [Assmann 2007; Assmann 2010] эти частные случаи контакта накладываются слоями друг на друга и комбинируются вертикально друг с другом, что позволяет представить память познания чужой культуры как постоянно переписывающий себя палимпсест. Каждый культурный контакт изменяет архитектуру элементов памяти взаимодействия с чужой культурой и образует новые нарративные схемы для определения собственной культурной идентичности.

3. Исследование трансфера переходит от «сравнительного противопоставления культур» к их «взаимному переплетению» [Middell/Middell 1994: 112], от интеркультурности к транскulturности [Middell 2000: 13] и – как следствие – от односторонне нагруженного понятия «национальной идентичности» к понятию многослойной культурной памяти и к модели постоянно переписывающего себя палимпсеста «культурной идентичности».

4. Петербургский текст русской литературы (понятие, введенное в научный оборот В.Н. Топоровым) представляет собой единство содержательного и структурного характера с повторяющимися ключевыми мотивами, философскими смыслами и мифологемами и может быть прочитан и интерпретирован, как и любой художественный текст. Можно предположить, что немецкий реципиент, выделит в нем как ключевые и метафизические совсем не те смыслы, или не совсем те, которые увидел бы в них русский читатель и исследователь. Описать и сопоставить динамическое взаимодействие самоописания культуры (Петербургский текст русской литературы) и инокультурное (немецкое) видение этого феномена культуры является ключевой задачей данного проекта.

5. Для русского читателя и исследователя Петербург – архитектурное и духовное воплощение образа Европы в русской культуре, это культурная, экономическая и политическая рецепция европейского мира, по преимуществу немецкого. Петербургский текст перерабатывает, осмысляет «чужое» (европейское), превращая его в «свое» (русское). Для немецкого сознания Петербург – символическое воплощение русской имперской культуры, немецкий исследователь, описывающий русскую культуру,

русский Петербургский текст, выделяет, сохраняет в культурной памяти, совсем не те феномены или не в той последовательности, которую предлагает русская культурная иерархия. «Немецкий Петербургский текст» предлагает свою систему культурных текстов, кодов и иерархию ценностей.

6. Предполагаемое исследование будет посвящено:

1) описанию и анализу «Петербургского текста» немецкой литературы и культуры. Под немецким «Петербургским текстом» следует понимать всю совокупность текстов немецкой культуры, которые так или иначе формируют и сохраняют в культурной памяти немцев образ Петербурга (петербургский дискурс). Какие немецкоязычные тексты формировали представление о Петербурге в культурной памяти немцев? Как был создан и как развивался образ Петербурга в немецкой культуре? Как взаимодействуют русский и немецкий петербургский нарратив - это те вопросы, которые необходимо прояснить в процессе исследования. При этом объектом исследования являются:

а) Художественные тексты на немецком языке, посвященные Петербургу.

б) Описания путешествий в Санкт-Петербург (от самых ранних до описаний рубежа XIX-XX вв. (в качестве хрестоматийной может быть названа работа Германа Бара «Поездка в Россию») вплоть до современных путевых записок.

2) рецензии «Петербургского текста русской литературы» немецкими исследователями и читателями в рамках процесса культурного трансфера. Объектом исследования станет корпус классических произведений русской литературы о Петербурге: «Медный всадник» А.С. Пушкина, «Петербургские повести» Н.В. Гоголя, петербургские тексты Ф.М. Достоевского, роман «Петербург» А. Белого, поэзия Серебряного века о Петербурге (А. Блок, А. Ахматова, О. Мандельштам).

3) рецензии феномена Петербургского текста, а также его функции в немецкоязычном научном пространстве. Концепция Топорова в немецком литературоведении, разумеется, воспринимается не точно так же, как в отечественном. В пределах немецкого научного контекста она изменяется и получает новую функциональную значимость. Проследить это изменения в рамках культурного трансфера является задачей настоящего исследования. Материалом исследования будут работы таких крупных немецких славистов, как А. Ханзен-Лёве, Р. Лахманн, Р. Николози и В. Шмид.

7. Данная работа будет первой, в которой предполагается представить систематическое описание немецкой концепции Петербургского текста русской литературы и немецкого Петербургского текста с основой на теорию культурного трансфера в рамках выявления культурной идентичности.

8. Подобные исследования способствуют развитию межкультурного общения, а результаты исследования могут быть использованы на занятиях в группах учащихся, изучающих русский и немецкий языки и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Assmann, Aleida (2010): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. 5., durchges. Aufl. München.
2. Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Aufl. München.
3. Middell, Katharina, Matthias Middell (1994): Forschungen zum Kulturtransfer. Frankreich und Deutschland // Grenzgänge 1, H. 2, S. 107-122.
4. Middell, Matthias (2000): Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis // Comparativ 10, H. 1, S. 7-41
5. Kemper, Dirk, Aleksej Žerebin, Iris Bäcker (2011) (Hg.): Eigen- und fremdkulturelle Literaturwissenschaft. München (= Schriftenreihe des Instituts für russisch-deutsche Literatur- und Kulturbeziehungen an der RGGU Moskau, 3).

Yuri S. Lileev
IRDLK RGGU, Moscow, Russia

The report is describes the mechanisms in the perception of the "Petersburg text" of Russian literature in the German culture.

Dialogue of cultures, cultural memory, cultural transfer, cultural identity.

К ИСТОРИИ НАЗВАНИЯ РОМАНА БОРИСА ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лилеева А.Г.

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия*

anna_lileeva@mail.ru

В докладе говорится о стратегии представления художественного текста на занятиях РКИ и о семантической значимости названия художественного произведения. Комментируя название романа Бориса Пастернака «Доктор Живаго», культурный компонент значения слов *доктор, живой, живаго*, историю возникновения названия, можно понять замысел романа и своеобразие стилистической манеры автора в целом

Ключевые слова: художественный текст, интерпретация на занятиях РКИ, роль заглавия, специфика поэтического слова, лингвострановедение.

1. Роман Бориса Пастернак « Доктор Живаго» является одним из ключевых романов русской литературы XX века. Он вызывает неизменный интерес исследователей [Иванов 2015; Тюпа, коллектив авторов 2014], читателей и иностранных учащихся. Роман входит в учебные планы филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова по курсу «История русской литературы XX века» и в план лекционно-практических занятий для иностранных магистрантов по курсу « Язык русских писателей начала XX века» [Магистерская программа 2015]. Но ограниченность учебного времени и рамки занятий вынуждают знакомиться с романом фрагментарно. Перед преподавателем стоит не простая методическая задача выбора фрагмента художественного текста для интерпретации и стратегии его представления на занятии по русскому языку как иностранному. Короткий фрагмент должен предоставить учащимся возможность, как в капле воды, увидеть структуру всего романа и особенности его стиля.
2. Роман «Доктор Живаго» относится к романам особого типа, литературоведы до сих пор спорят о своеобразии жанра романа – что это «роман или развернутое на сотни страниц стихотворение».
3. В данном споре мы выбираем позицию тех авторов, которые сближают язык романа с языком поэзии Бориса Пастернака. Стихи и проза поэта существует по одним и тем же законам. «Он (Пастернак) объединил поэзию и прозу как единое искусство слова» [Лихачев 1989:26].
4. О главенствующей роли поэтического языка в создании поэтических смыслов Борис Пастернак писал «Соотношение сил, управляющих творчеством, как бы становится на голову. Первенство получает не человек и состояние его души, которому он ищет выражение, а язык, которым он хочет его выразить». [Борис Пастернак Доктор Живаго 1989:328].
5. Как известно, в структуре художественного произведения заглавие обладает высокой степенью семантической значимости. Следовательно, если мы поймем поэтические смыслы, возникающие в словах названия романа, мы сможем приблизиться к пониманию замысла автора.

6. Можно утверждать, что название романа «Доктор Живаго», которое совпадает с номинацией главного героя, включает в себе дополнительные художественно-философские смыслы. Комментируя название романа « Доктор Живаго», культурный компонент значения слов *доктор, живой, живаго*, историю возникновения названия, можно понять своеобразие стилистической манеры автора и дать ключ к пониманию литературного произведения в целом.
7. Специфика идиостиля романа – сосуществование в нем на равных бытового и бытийного дискурсов. Эта черта стиля проявляется на словесном и образном уровнях поэтического и прозаического текстов Бориса Пастернака [Аверинцев 1990; Иванов 2015; Лилеева 2011; Седакова 2002].
8. Одновременная возможность прочтения смысла по бытовому и бытийному коду выражена прежде всего в названии романа, в имени его главного героя (Юрий Живаго) и , как мы покажем, в истории возникновения названия.
9. История возникновения названия романа « Доктор Живаго» убедительный пример того, что любой художественный текст – это, с одной стороны, жестко организованная самодостаточная система, в которой главенствует язык и его законы, а с другой стороны, – это часть духовной культуры общества и языка, на котором он написан, а также отражение «личной истории» автора [Иванов 2015:194]. Художественный текст входит в системные связи разного уровня и характера, как со словесными текстами культуры, так и с широким контекстом других видов искусств. Понять художественный текст – значит прокомментировать эти связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. М.: Книжная палата, 1989.
2. Аверинцев С.С. Пастернак и Мандельштам: опыт сопоставления. Известия АН СССР. Серия литературы и языка, 1990, № 3 (49). С. 213–217.
3. Борисов В.М. Река, распахнутая настежь / Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. М.: Книжная палата, 1989. С.409-429
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвистические концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапентемы/ Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. М.: Индрик, 2005.- 1040с.
5. Иванов Вяч. Вс. Пастернак. Воспоминания. Исследования. Статьи. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2015.-696с.
6. Иванова Н. Борис Пастернак. Времена Жизни. М.: Время, 2007, -469 с.
7. Поэтика «Доктора Живаго» в нарратологическом прочтении. Коллективная монография/ под. Ред. В.И.Тюпы. М.: Intrada, 2014.-512с.
8. Лилеева А.Г. Б. Пастернак « Рождественская звезда». Лингвостилистический анализ./ Русская словесность, 2011, № 1.
9. Лилеева А.Г. Поэзия и проза в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго»/ Русская словесность, 1997, № 4.
10. Лихачев Д. С. Избранные работы в трех томах. Л., 1987. Т. 3.
11. Лихачев Д.С. Борис Леонидович Пастернак / Вступительная статья к СС Бориса Пастернака. М.: 1989.
12. Седакова О. ««Неудавшаяся Епифания»: два христианских романа – «Идиот» и «Доктор Живаго»// Континент. 2002, № 112.
13. Магистерская программа «Русский язык и культура в современном мире»/ под ред. Ремневой М.Л., Красильниковой Л.В., Кузьминовой Е.А. 2015.

A.G. Lileeva

Russian as a Foreign language Department, Philological Faculty, Moscow, Russia
anna_lileeva@mail.ru

The report refers to the semantic significance of an artwork title. By commenting on the title of Boris Pasternak's novel "Doctor Živago", the cultural components of such words as "doctor", "živoj", "živago" and the history of the title one can get a more complex understanding of the novel and the originality of the stylistic mannerisms of the author in general.

Keywords: Artistic text, text interpretation in the process of teaching Russian as a foreign language, novel titles, the specificity of the poetic word, linguoculturology.

ЭМОТИВНОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лучкина Н.В.

*канд. филол. наук, зав. кафедрой русского языка № 1 РостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия
luchkina7@mail.ru*

Мирзоева С.А.

*ст. преподаватель кафедры русского языка № 1 РРостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия
luchkina7@mail.ru*

Проценко И.Ю.

*ст. преподаватель кафедры русского языка № 1 РРостГМУ, Ростов-на-Дону, Россия
luchkina7@mail.ru*

Одной из важнейших характеристик учебного текста по русскому языку как иностранному является его эмотивность. При отборе и составлении учебных текстов преподаватели руководствуются следующими критериями: их содержание должно знакомить иностранных учащихся с русской системой ценностей, давать возможность обращения к субъектному опыту учащихся, знакомить их со стереотипической манерой поведения носителей русского языка в разных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: учебный текст, эмотивность, эмотивные смыслы межкультурная эмотивная коммуникация.

Текстологами давно обращено внимание на способность текстов волновать, воздействовать, заставлять сопереживать, удивлять, доставлять удовольствие, что всегда признавалось их имманентным качеством. Но как языковое воплощение эмоциональности эмотивность и сегодня остается одним из наиболее неопределенных качеств текста. Эмоциональность долгое время считалось свойством исключительно художественных текстов. Это обстоятельство послужило причиной недостаточной исследованности эмотивных особенностей текстов других дискурсов, в том числе дискурса учебной сферы. В настоящее время проблема исследования эмоций в языке и речи заняла достойное место в лингвокогнитивной парадигме и во многом предопределила новое направление научных поисков в этой области.

Значимость эмоционального воздействия учебного текста на изучающих иностранный язык, в частности русский язык как иностранный, трудно переоценить. Известно, что эмоции усиливают мыслительные процессы и их можно рассматривать как фактор формирования познавательной активности. Кроме того, эмоциональность, будучи неотъемлемым свойством человека – носителя языка, является важным качеством процесса речевой деятельности и коммуникации, регулирующим основные процессы смыслопорождения и формирования прагматики высказываний в разных видах дискурсов. Нас интересует прежде всего эмотивная характеристика учебных текстов по русскому языку, которые служат одним из основных источников знаний иностранных учащихся о новой для них языковой и социокультурной действительности.

Что следует понимать под эмотивностью текста? Безусловным авторитетом в этой области исследований является профессор В.И. Шаховский, который определяет эмотивность как «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как фактор психики...» [Шаховский 2008: 24].

Преподаватели русского языка как иностранного являются свидетелями того, что представители разных культур по-разному воспринимают учебные тексты, имеющие эмотивную составляющую. Не всегда им понятны шутки, анекдоты, сказки, притчи на изучаемом языке, так как овладение знаниями в области межкультурной эмотивной коммуникации – процесс длительный и достаточно сложный.

Известно, что даже люди, принадлежащие к одной культуре, по-разному воспринимают прочитанное, что обусловлено уровнем их понимания, зависящего от их багажа знаний и жизненного опыта. По утверждению Ю.С. Степанова, «язык одинаков для всех и различен для каждого прежде всего в сфере его эмотивности, где диапазон варьирования и импровизации семантики языковых единиц в сфере их личностных эмотивных смыслов наиболее широк и многообразен» [Степанов 2007: 29].

Задача обучить распознаванию эмотивных смыслов учебного текста иностранных учащихся является весьма трудоемкой. Для ее успешного решения необходимо постепенно обучать иностранных учащихся восприятию и пониманию новой для них языковой и культурной среды.

Преподаватели-практики, занимающиеся подготовкой учебного текстового материала, должны прогнозировать, какое влияние на развитие эмотивной компетенции окажет содержание того или иного текста, какой эмоциональный отклик должен спровоцировать тот или иной сюжет. Важной профессиональной компетенцией преподавателя при этом является его способность моделировать учебные ситуации, провоцирующие эмоциональную реакцию, характерную для носителей языка.

Если попытаться классифицировать учебные тексты социокультурной направленности, с которыми знакомятся иностранные учащиеся первого года обучения, то, учитывая их содержание, можно выделить тексты следующего характера:

- тексты, знакомящие иностранных учащихся с российской действительностью прошлого и настоящего: культурой, историей, искусством, наукой, образованием и т.д.;
- адаптированные или аутентичные художественные тексты, в том числе притчи, сказки, шутки;
- разного рода истории из жизни, знакомящие иностранных учащихся с российской повседневностью, с основными сферами жизнедеятельности россиян, с жизненным укладом русских людей, системой их ценностей.

Безусловно, как любая классификация, эта классификация условна, но тем не менее, работая над составлением сборников текстов или подбирая текстовый материал для учебников, нам необходимо отдавать себе отчет в том, какое эмоциональное воздействие мы хотим оказать на обучающихся содержанием этих текстов, какое новое знание о стране изучаемого языка хотим донести до них, каким эмотивным потенциалом обладают учебные тексты.

Эмотивность текста имеет две стороны: план содержания и план выражения. Нами здесь обращается внимание на план содержания. Эмотивное содержание распределяется по основным уровням текста: с одной стороны, эмотивность в виде эмотема входит в когнитивное содержание текста, с другой – составляет эмотивную часть прагматических стратегий автора. Читая вместе с иностранными учащимися учебные тексты, преподаватели учат распознавать авторскую стратегию: предполагал ли автор рассмешить читателя или приглашал задуматься, хотел ли вызвать удивление или надеялся на сопереживание и т.д.

Какими прагматическими стратегиями руководствуются преподаватели нашей кафедры при отборе или составлении текстового учебного материала? Как решается лингводидактическая проблема создания учебно-методических материалов, обладающих эмотивным потенциалом?

Во-первых, содержание учебных текстов призвано концептуализировать такие понятия, которые составляют систему ценностей носителей языка.

Во-вторых, содержание учебных текстов должно предусматривать реализацию лично значимых для иностранных учащихся моментов, давать возможность обратиться к их субъектному опыту и поставить вопросы проблемного характера.

В-третьих, содержание учебных текстов должно знакомить иностранных учащихся со стереотипической манерой поведения носителей языка в разных жизненных ситуациях, со стереотипными речевыми реакциями.

По мнению В.А. Масловой, «содержание текста является потенциально эмотиогенным, потому что всегда найдется реципиент, для которого оно окажется лично значимым» [Маслова 2009: 21]. Однако, ставя перед собой лингводидактическую задачу отбора учебных текстов, обладающих богатым эмотивным потенциалом, преподаватели ориентированы не на случайные возможные реакции со стороны обучаемых, а на декодирование вместе с ними эмотивных смыслов учебных текстов в целях развития их эмотивной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. К построению психолингвистической модели коннотации // Вопросы языкознания. 2009. № 1. С. 19–22.
2. Степанов Ю.С. Концепты. М.: Языки славянских культур, 2007. 248 с.
3. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 208 с.

THE EMOTIVITY OF ACADEMIC TEXT AS A DIDACTIC PROBLEM

N.V. Luchkina

*Russian language Department № 1, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don,
Russia
luchkina7@mail.ru*

S.A. Mirzoyeva

*Russian language Department № 1, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don,
Russia
luchkina7@mail.ru*

I.Y. Protsenko

*Russian language Department № 1, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don,
Russia
luchkina7@mail.ru*

One of the most important characteristics of academic texts on Russian as a foreign language is its emotivity. While selecting and preparing academic texts lecturers are guided by the following criteria: the content of the texts should introduce Russian system of values to foreign students. The content should create resource that appeal to students' subjective experience and acquaint them with stereotypical ways of native speakers behaving in real life situations.

Keywords: academic text, emotiveness, emotive meanings, intercultural emotive communication.

КОНЦЕПТ «ДОМ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Лыткина О.И.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Российский государственный социальный университет Москва, Россия
lytkinao@list.ru*

Пономарева А.Ю.

*Аспирант кафедры лингвистики и перевода, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия
ponomareva201@yandex.com*

В данной работе авторы исследуют содержание и структуру концепта «дом» в лингвистической картине мира русского и немецкого языков. Исходя из понимания лингвистической картины мира как одной из разновидностей научной картины мира авторы обращаются к толковым и аспектным словарям русского и немецкого языков.

Ключевые слова: концепт, дом, лингвистическая картина мира, русский язык, немецкий язык.

На данный момент в современной методике преподавания РКИ уделяется большое внимание изучению проблемы взаимодействия языка и культуры как одного из факторов успешной коммуникации. В этом отношении актуальным становится обращение к теории лингвоконцепта. В нашей работе мы исследуем языковую репрезентацию концепта «дом» (одного из ключевых концептов языковой картины мира каждого народа) в лингвистической картине мира русского и немецкого языков. Необходимо отметить, что мы разделяем понятия языковой картины мира и лингвистической картины мира. Лингвистическую картину мира мы трактуем как часть языковой картины мира, она представляет собой одну из разновидностей научной картины мира (наряду с физической, биологической, социологической и др. картинами мира). Специфика лингвистической картины мира заключается в материале исследования, который, с одной стороны, отражает общую картину мира, а с другой – является частью научной картины мира [Лыткина 2012]. Материалом для нашего исследования послужили толковые и аспектные словари русского и немецкого языков [Бинович 1975, Даль 2000, Ожегов 1994, Тихонов 1990, Черных 1999, Duden 1977, 1988 Pfeifer 1989, Wahrig 1997 и др.].

Использование методики контент-анализа позволил нам сделать вывод о сходстве (можно сказать тождестве) содержания концепта «дом» в лингвистической картине мира русского и немецкого языков. Итак, концепт «дом» в лингвистической картине мира русского и немецкого языков представлен следующими когнитивными признаками.

Во-первых, содержание концепта «дом» в лингвистической картине мира русского и немецкого языков представлено таким базовым когнитивным признаком, как «здание, строение», «закрытое, защищенное пространство» (от индоевроп. *dēmti «строить», древнемец. (s)keus «защищенный, закрытый» (bedecken, umhüllen)). На его основе формируются другие когнитивные признаки: «учреждение, заведение» (дом отдыха, дом творчества, Белый дом; Haus des Theaters, «храм, церковь» (дом ангельский, дом божий, дом молитвенный (молитв, молебный, молебный), das Haus Gottes, des Herrn и т.д.).

Во-вторых, дом – «собственное жилище человека». Данный когнитивный признак представлен в словарях самым большим иллюстративным материалом: родной, отчий дом, брать работу на дом; отказать от дома, нареч. дома (у себя, в своем жилье, не в гостях, не в людях; jmdm. das/sein Haus verbieten, öffnen (досл. кому-то запретить, открыть свой дом); nach Haus[e] gehen, fahren, kommen (ехать, идти, приходиться домой) и

т.д. В данном случае реализуется жизненно важное для каждого коллектива противопоставление «свой – чужой»: дом представлен как свое, безопасное, пространство, в котором человек чувствует себя защищенным и свободным в своих действиях (Мой дом – моя крепость). Отсюда большое количество фразеологизмов, подтверждающих необходимость иметь свой собственный дом, например: *Будь, как у себя дома*; Хорошо тому, кто в своем дому; Дом родной – хоть и гнилой, да свой; Dein Haus ist voll Korn, wie dein Herz voller Weisheit! (Твой *дом* полон хлеба, как твое сердце полно мудрости) и т.д. *Любопытен факт, отраженный в русских диалектных словарях: берег, на котором находится деревня, называется домашним.* Указанный когнитивный признак является базой для таких признаков, как «место, где живут люди, объединённые общими интересами, условиями существования» (Родина - наш общий дом, общеевропейский дом; Personen, die sich in einem bestimmten Haus befinden); «гроб» (диал. домовище, домовина): *Дома нет, а домовище будет; На чужбинке, словно в домовинке; Дом строй, а домовину ладь (т.е. помни); Возьми себе на домовину!* (говорят вору или обидчику; нем. letztes Haus (досл. последний дом – гроб).

Третий, не менее значимый, когнитивный признак концепта «дом» - «хозяйство, распорядок, домашний обиход»: держать дом, вести дом, открытый дом (хлебосольный); Haushalt; Hauswesen einer Familie, jmdm. das Haus besorgen (смотреть за чьим-то домом); ein großes Haus führen (досл. вести большой дом – часто иметь гостей и хорошо их угощать). Ср, например, русские фразеологизмы: Мило тому, у кого много всего в дому; Свой дом не чужой: из него не уйдешь; Что в поле ни родится, все в доме пригодится; Худу быть, кто не умеет домом жить; Кто умеет домом жить, тот не ходит ворожить и др. В русском языке наибольшую словообразовательную активность лексема «дом» проявляет именно в указанном значении: по нашим подсчетам, из 122 членов на базе значения «хозяйство, распорядок, домашний обиход» в общей сложности образовано 67 производных, что составляет 54% от общего числа производных с корнем «дом-».

Следующие когнитивные признаки в содержании концепта «дом» непосредственно связаны с самим человеком: «люди, находящиеся в одном доме, жильцы», «семья» (принять в дом кого-нибудь, знакомы (дружить) домами, **Дом дому (хозяин хозяину) не указ; Просим к нам всем домком, oprичь хором; в нем. языке** - ein gastliches, vornehmes, bürgerliches, angesehenes Haus (гостеприимный, благородный, буржуазный, уважаемый дом); «династия» (дом Романовых, ein Angehöriger des Houses Hannover, Habsburg, Bourbon (потомок династии Ганновер, Габсбургов, Бурбонов). Кроме того, в немецкой лингвистической картине мира отмечается когнитивный признак «человек» (Person, Mensch): er ist ein gelehrtes, fideles, gemütliches Haus (веселый, приятный человек); er ist ein tolles Haus (ein überspannter Mensch) (досл. Он – сумасшедший дом, экстравагантный человек); wiegeht's, altes Haus (alter Freund)? (Как дела, старый друг?). В этом отношении в русской лингвистической картине мира близок когнитивный признак – «голова», вербально реализующийся в жаргонных и арготических текстах, ср., например: не все дома (говорят о человеке неумном), голова как дом советов; чем выше дом, тем запущенней чердак (говорят о высоком, глупом человеке, «верзиле», «переростке»); **так завярается, что дома не ночует** (не выпугается) и др.

Исследование ключевых концептов позволяет, во-первых, изучать культуру народа – носителя изучаемого языка, во-вторых, является эффективным способом изучения самого языка: расширяется словарный запас, уточняются, конкретизируются лексические значения слов, происходит знакомство с фразеологическими единицами языка и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин. М.: Русский язык, 1975.
2. Большой академический словарь русского языка. Т.6. М.: Наука, 2006.

3. Большой толковый словарь синонимов русской речи. Идеографическое описание / Под ред. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 1. М.: Рус. яз., 2000.
5. Лыткина О.И. Когнитивные составляющие концепта «Америка» в лингвистической и фразеологической картинах мира (на материале русского языка) // Социальная политика и социология. № 2. 2012. С. 184-193.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 1994.
7. Словарь русских народных говоров. Вып.8. С-Петербург: Наука, 1972.
8. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М., 1999. Т. 1.
9. Словарь современного русского литературного языка. Т.3. М.-Л., 1954.
10. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. 2-е изд., стер. М.: Русский язык, 1990.
11. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. М.: Рус. яз., 1999.
12. Bergmann, Karl. Deutsches Wörterbuch: Mit besonderer Berücksichtigung der Mundarten und Fremdwörter ... mit zahlreichen Zusammenstellungen für den Wörterbuches von Paul Immanuel Fuchs. Leipzig: F.Bandstetter. 1923.
13. Der Sprach-Brockhaus Deutsches Bildwörterbuch für jedermann Siebente. Wiesbaden: F.A. Brockhaus Wiesbaden 1958.
14. Duden «Das große Wörterbuch der deutschen Sprache»: in 6 Bn./ hrsg. u. bearb.vomWissenschaftl. Rat. u. d. Mitarb. d. Dudenred. Unter Leitung von Günter Drosdowski. Bearb.: Rudolf Köster; Wolfgang Müller. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag Bibliographisches Institut 1977.
15. Duden, 12 Bde., Bd.2, Duden Stilwörterbuch der deutschen Sprache: Die Verwendung der Wörter im Satz. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 1988.
16. Pfeifer W. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen H-P Erarbeitet von einem Autorenkollektiv des Zentralinstituts für Sprachwissenschaft unter der Leitung von Pfeifer. Berlin: W. Akademie-Verlag 1989.
17. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. – Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH, 1997.

CONCEPT «HOUSE» IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES: COMPARATIVE ASPECT

O.I. Lytkina

*Russian language and literature Department, Russian State Social University,
Moscow, Russia
lytkinao@list.ru*

A.Yu. Ponomareva

*Department of linguistics and translation, Russian State Social University, Moscow, Russia
ponomareva201@yandex.com*

In this article, the authors research the content and the structure of the concept of "home/house" in the linguistic picture of the world of Russian and German languages. Based on the understanding of the linguistic picture of the world as a form of scientific picture of the world the authors refer to the explanatory dictionary and to aspect dictionaries of the Russian and German languages.

Keywords: concept, house/home, linguistic picture of the world, Russian language, German language.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Ляшенко Т. М.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского и иностранных языков
МГАВМиБ им. К.И. Скрябина, Москва, Россия
po-ruski@list.ru*

В статье рассматриваются некоторые методические особенности работы с научным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: научный текст, методические приёмы, типы текстов.

Как известно, профессиональная реализация субъекта основывается на двух типах деятельности: рецептивной (познавательной) и продуктивной. Применительно к методике преподавания русского языка как иностранного мы говорим о восприятии чужого и порождении собственного высказывания.

Для студентов-иностранцев, обучающихся в вузах естественно-научного профиля (например, для студентов ветеринарных и зоотехнических специальностей) наиболее актуальными видами речевой деятельности являются рецептивные: чтение и аудирование. Познавательная деятельность студента направлена, главным образом, на получение объективированного знания, существующего в виде научных текстов (в письменной и устной формах). От полноты и адекватности восприятия информации, изложенной в научном тексте, зависит успех акта познания. Понятно, что при обучении на неродном языке студент должен прикладывать удвоенные усилия для достижения познавательных целей.

Задачей преподавателя русского языка в этом случае становится формирование у учащегося навыков аналитического подхода к тексту, развитие способностей к структурированию вербальной информации, что облегчает её понимание. Кроме того, необходима систематическая работа с лексикой естественно-научной сферы, а также с наиболее частотными для этой сферы синтаксическими моделями.

Для того, чтобы работа с текстом носила целенаправленный характер, важно выделить наиболее актуальные для изучаемых студентами профильных дисциплин типы текстов, частотные лексические единицы и синтаксические модели, характерные для конкретного типа текста.

Вопрос о типологии и языковой специфике учебно-научных текстов в методике РКИ разработан довольно глубоко, однако реальная ситуация обучения ставит перед преподавателем свои задачи и открывает новое поле для исследования. Так, например, при анализе текстового материала дисциплин естественно-научного цикла становится очевидным, что установление принадлежности научного текста к тому или иному функционально-семантическому типу (повествование, описание или рассуждение) не позволяет сформировать в сознании студента чёткого представления о смысловом членении текста, о правилах его построения, а следовательно, не даёт учащемуся алгоритма, по которому он мог бы быстро найти в тексте необходимую информацию, правильно её интерпретировать, а затем и воспроизвести.

Поскольку «текст, как правило, обладает единством темы и замысла» [Азимов, Шукин, 1999: 352], тема обычно является организатором текстового единства, именно она, заключённая в стилевые рамки, диктует автору языковые средства её оформления. Например, темы «Особенности кормления кошек в период лактации» и «Правильное питание – залог здоровья домашнего любимца» предполагают построение высказывания с привлечением разных лексических единиц и синтаксических моделей.

Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному более целесообразным представляется определение типа текста с тематической точки зрения. Такого подхода придерживаются исследователи того или иного курса (технического, военного, медицинского и др.).

Тематический анализ текстов медико-биологического профиля выявляет три наиболее часто встречающихся типа текстов:

- тексты об организмах («Клеточное строение организма», «Дыхательная система млекопитающих», «Гельминты» и т. п.);

- тексты о производственной деятельности человека («Зимнее содержание молочного скота», «Разведение кур» и т. п.;
- тексты о патологическом состоянии лица или животного («Ящур», «Бешенство» и т. п.).

Тексты об организмах могут содержать информацию об идентификации, классификации, сфере распространения, морфологии, развитии и других особенностях организма, то есть для высказываний такого типа актуальными являются синтаксические модели определения предмета, классификации, характеристики, состава, местоположения предметов.

Тексты о производственной деятельности человека включают в себя общую характеристику действия, последовательность операций, из которых складывается действие, инструкцию по осуществлению действия. В связи с этим в данных текстах отмечается обилие глагольно-именных сочетаний, а также существительных с процессуальным значением (*разведение, кормление, выращивание, чистка, отёл* и т.п.).

Тексты о патологическом состоянии лица (животного) информируют об общей характеристике патологии, этиологии (возникновении) и патогенезе (развитии) заболевания, основных проявлениях (симптомах, клинической картине), перспективах развития болезни, способах нормализации состояния. Для подобных текстов актуальны синтаксические конструкции, служащие для выражения причинно-следственных, определительных, временных отношений, а также для выражения условия.

Конечно, для восприятия и воспроизведения таких текстов иностранным студентам нужна дополнительная подготовка. Очевидно, что навыки общения в бытовых условиях не могут обеспечить учащимся полноценную коммуникацию в профессиональной сфере, так как тексты научного стиля и лексическим наполнением, и синтаксическим построением существенно отличаются от высказываний повседневного общения.

В связи с этим целесообразным представляется введение в систему изучения русского языка как иностранного блока практических занятий, посвящённых конструкциям, свойственным научному стилю речи. С помощью элементарных лексических единиц студенты учатся структурированию научного текста и порождению собственного высказывания в научном стиле.

Не будем останавливаться на методике работы с текстом, на системе предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, которую традиционно используют при чтении учебно-научного текста – об этом подробно написано в методической литературе по обучению РКИ. Подчеркнём ещё раз, что для реализации познавательных целей студенту необходимы развитые навыки структурирования информации. В целях формирования этих навыков преподавателю важно провести глубокую предварительную работу по вычленению наиболее актуальных для текстовой деятельности учащегося языковых явлений, а затем последовательно, с учётом методического принципа возрастания сложности знакомить студентов с особенностями функционирования этих явлений в тексте. Таким образом, текст, являясь высшей единицей обучения, должен ориентировать преподавателя на выбор методических приёмов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999.
2. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной работы. М., 1988.
3. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема её понимания. М., 1982.
4. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – М., 1981.
5. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. М., 2000.

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC TEXT FOR TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALITY

T.M. Lyashenko

*Skryabin Moscow state Academy of
veterinary medicine and biotechnology, Moscow, Russia
po-ruski@list.ru*

The article presents some methodical features of a scientific text as an instructional material in Russian as a foreign language.

Keywords: scientific text, methods, types of texts.

«ГРАММАТИКА СЛОВЕНСКАЯ» ФЕДОРА МАКСИМОВА: К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ

Ma Цзя-Ии

*аспирант, кафедра русского языка, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
svetama0206@gmail.com*

В статье рассматривается одна из первых в России дидактических (учебных, педагогических) грамматик церковнославянского языка; устанавливается круг источников, использованных Ф. Максимовым при работе над его учебником. Особое внимание уделяется влиянию на концепцию Ф. Максимова грамматических идей Иоаникия и Софрония Лихудов.

Ключевые слова: дидактическая грамматика, славяно-русская грамматическая традиция, церковнославянский язык.

Целенаправленное внедрение грамматической образованности в Петровскую эпоху [см. Пекарский 1862: 108–121; Владимирский-Буданов 1874: 101–103; Флоровский 1996: 379] потребовало разработки новых учебных пособий, призванных, с одной стороны, сформировать процедуры овладения языком как системой алгоритмических правил, а с другой, изложить учение о книжном языке в предельно ясной и доступной форме. Необходимость внедрения нового стандарта грамматического описания – учебной (дидактической, педагогической) грамматики церковнославянского языка – одним из первых была осознана руководителем новгородской греко-словенской школы Федором Максимовым. Новгородская греко-словенская школа была основана в 1706 г. Новгородским и Великолуцким митрополитом Иовом, пригласившим для организации учебной деятельности основателей Славяно-греко-латинской академии Иоаникия и Софрония Лихудов. Федор Максимов был учеником братьев Лихудов, впоследствии стал преподавателем, а в 1718 году, после возвращения Лихудов в Москву, – возглавил школу, которая под его руководством вскоре стала своеобразным центром подготовки и переподготовки учителей для других училищ и школ России [Сменцовский 1899: 339].

Для обеспечения учебного процесса Федором Максимовым была создана «Грамматика славенская в кратце собранная» (1723 г.) (далее Г1723), удостоенная высокой оценки Святейшего Синода, который постановил издать ее в Александро-Невской типографии «для общей в российском народе пользы». Г1723 явилась негативной методической репликой на «пространную» грамматику Мелетия Смотрицкого (Евье, 1619, 2-е изд. М., 1648, 3-е изд. М., 1721), которая, по словам Федора Максимова, «детем же во учении возмнися быти продолжительна, а разуму и памяти их множества ради отяготительна» (Г1723, с. 3). Вместе с тем, отвергая общую

стратегию грамматического описания, избранную Мелетием Смотрицким, Федор Максимов активно задействует в своем учебнике разработанный предшественником грамматический аппарат. Ориентация Г1723 на грамматику Мелетия Смотрицкого в настоящее время является общепризнанной.

Проведенное нами исследование позволило расширить круг источников, привлеченных Федором Максимовым. Так, например, кодификация в орфографической части Г1723 принципа антистиха для противопоставления лексических омонимов (типа *миръ // мѣръ // мурь*) свидетельствует об использовании «Лексикона трехязычного» Федора Поликарпова (М., 1704), в организации алфавита и описании дифтонгов прослеживается влияние грамматики Лаврентия Зизания (Вильно, 1596) и др. Однако наиболее значимым ориентиром для Федора Максимовым при работе над текстом Г1723 служили учебно-методические пособия его «словеснейших» учителей – Иоанкия и Софрония Лихудов. В частности, удалось установить, что раздел Г1723 «Надглаголие» [в современной терминологии – наречие] восходит к их рукописному трактату «О грамматическом искусстве» (РГБ, ф. 173, № 331), содержащему грамматику греческого и церковнославянского языков.

Давая определение *надглаголия*, Ф. Максимов отказывается от дефиниции М. Смотрицкого, трактующего грамматическое общекатегориальное значение этой части речи как признак действия или другого признака, в пользу дефиниции Лихудов, которые, рассматривая, наречие как часть речи, характеризующую исключительно глагол (но не имя), описывают его позиции по отношению к глаголу. Ср.:

Г1723	«О грамматическом искусстве»	Грамматика Мелетия Смотрицкого
Надглаголие <i>глаголу предваряет, или последует</i> во извещение (с. 65).	Наречие есть часть слова несклонная на глагол глаголемая или наглаголемая, или присно глаголу <i>предваряет или последует</i> .	Наречие есть часть слова нескланяемая <i>имени или глаголу вящаго их знаменования ради прилагаемая</i> (л. 188 об.).

Влияние грамматических идей братьев Лихудов на Ф. Максимова наблюдается и в семантической классификации наречий по «знаменованиям» (с. 65–84). Взяв за основу исходную классификацию М. Смотрицкого, распределившего наречия по 24 семантическим классам (л. 189 об.–191), Ф.Максимов дополняет новыми классами, выделенными в трактате Лихудов: *количества неопределенного и качества, орудия, языческая, поротства и изъявления*.

В лингводидактических целях Ф. Максимов прибегает и к тому способу представления наречий, который был задан Лихудами. Если М. Смотрицкий ограничивался лишь перечнем слов, относящихся к каждому семантическому разряду: «Напряжения: яко, зело, велми, усердно, тошно и проч.» (л. 190 об.), то Лихуды объясняли маркированно книжные лексемы «приложением простых речений» (с. 3) (ср. *ныне – теперь, присно – всегда, паче – больше, никако – никогда* и др.). Адресуя свою грамматику «детем ко учению», Ф. Максимов считает необходимым «толковать просторечием» (с. 5) все наречия, «российски вмале разумеваема». Ср.:

Г1723	
Време	
днесь	сево дни, сего дни
уже	вот вот, вот теперь
заутра	завтра, рано, поутру
позде	поздо, в ночном часу, в вечеру
донележе	покамест, пока
выну	всегда

Приведенные факты позволяют опровергнуть сложившееся в науке представление об учебнике Ф. Максимова как о сокращенной версии грамматики Мелетия Смотрицкого [Мечковская 1984: 44]. В Г1723 получила реализацию исходная авторская целеустановка, сформулированная в предисловии: «нужда собрати *от различных* сию грамматику» (с. 3). Таким образом, Г1723 явилась результатом обобщения и переосмысления различных предшествующих опытов описания и кодификации церковнославянского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирский-Буданов М. Государство и народное образование в России XVIII века. Ч. I. Ярославль, 1874.
2. Мечковская Н.Б. Ранние восточнославянские грамматики / Под ред. А.Е. Супруна. Минск: Изд-во университетское, 1984.
3. Пекарский П.П. Наука и ЛИТЕРАТУРА в России при Петре Великом. Т. I. СПб., 1862.
4. Сменцовский М.Н. Братья Лихуды: Опыт исследования из истории церковного просвещения и церковной жизни конца XVII и начала XVIII в. СПб., 1899.
5. Флоровский Г. Петербургский переворот // Из истории русской культуры. Т. IV (XVIII – начало XIX века). М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 349–424.
6. Кузьмина Е.А. Развитие грамматической мысли России XVI–XVIII вв. М.: МАКС Пресс, 2012.

GRAMMATIKA SLOVENSKAYA BY FYODOR MAKSIMOV: ABOUT THE QUESTION OF REFERENCES

Ma Jia-Ying

*Russian Language Department, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
svetama0206@gmail.com*

This article is devoted to the study of one of the first Church Slavonic didactic grammars in Russia and set the references used by F. Maksimov while working on his textbook. Particular attention is paid to the influence of the Likhud brothers' grammatical thoughts on F. Maksimov's concept.

Keywords: didactic grammar, slavic-russian grammatical tradition, Church Slavonic language.

ТЕКСТ КАК ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Мамонтов А.С.

*докт.филол. наук, профессор кафедры русской словесности и межкультурной
коммуникации, Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия
as-mamontov2@yandex.ru*

Статья посвящена рассмотрению текста как этнопсихолингвистического феномена в аспекте специфики его восприятия учащимся-иностранцем при обучении РКИ.

Ключевые слова: этнопсихолингвистика, текст, лингвокультура, обучение, продуцент, реципиент, коммуникация, межкультурный.

Напомним, сегодня в лингвистике текста коммуникативные интенции и продуцента, и реципиента текста, являются важнейшим звеном исследовательской парадигмы и обращение реципиента к своему тезаурусу при интерпретации текста, где тезаурус выступает открытой», «подвижной системой значений, хранящейся в памяти индивида» [Дридзе 1980] обеспечивает процесс постижения смысла, закодированного в составных частях (отрывках) текста. Однако взаимодействие по линии текст-реципиент в плане постижения смыслового содержания или содержательно-концептуальной информации бывает затруднено и вызывает «помехи», поскольку простой суммой смыслов не исчерпывается. Ибо текст, и в первую очередь художественный, о котором, собственно и идёт речь, всегда рассчитан на встречное движение мысли, на возбуждении в сознании реципиента определённых образов. Собственно, в конечном счёте, речь должна идти о совпадении семиотических профилей реципиента и текста, в противном случае об адекватном понимании не может быть и речи, если не привлечь в качестве «посредника» кого-то ещё: например, литературного критика или (в интересующем нас аспекте) преподавателя русского языка как иностранного.

Что представляется нам наиболее значимым в данной связи, а именно в связи с необходимостью включения художественного текста как этнопсихолингвистического феномена в учебный процесс?

Автор текста, но же в терминах информатики и теории коммуникации «отправитель текстовой информации, продуцент», а проще - адресант, стремясь к реализации своей собственной концепции мироздания, уделяет особое внимание как предмету описания – тому, о чём говорится в тексте, - так и тому (а это самое главное, то ради чего вообще оправдан в коммуникативное пространство данный текстовый «сигнал») – для чего, почему в тексте вообще что-то говорится. При этом, удовлетворяя потребности человеческой деятельности и функционируя в определённом социуме в качестве одного из способов общения, тексты существуют в бесконечном множестве интерпретаций. Подчёркнём: адекватность интерпретации есть величина и постоянная (уровень значения) и переменная (уровень смысла), что, собственно, имеет место и при различении значения слова и смысла слова, учитывая хрестоматийное «текст – это знак».

Естественно, при такой ситуации наиболее значимым становится феномен *адекватной* интерпретации текста. Адекватной замыслу продуцента – адресанта, ставящего своей целью сформировать общественное сознание внутри конкретного социума, а если удастся (с помощью перевода) и за его пределами, в *иной* лингвокультурной общности. Отметим, что художественные тексты, выступающие в качестве материала для обучения русскому языку как иностранному благодаря своему высокому лингводидактическому потенциалу, никогда не создаются специально для представителя инолингвокультуры, инофона, что, как мы видим, отнюдь не является помехой в теории и практике обучения РКИ, а точнее – РЯКСМК – русскому языку как средству межкультурной коммуникации. В данном случае на передний план выступает другое – адекватная интерпретация с учётом специфики национальной культуры

адресата и осознание того, что текст является этнопсихолингвистическим феноменом со всеми вытекающими отсюда последствиями.

В настоящее время в условиях особой значимости диалога культур, который, по нашему мнению, имеет или не имеет место и в учебной аудитории, следует особенно тщательно относиться к фактору учёта особенностей национального мировосприятия. От преподавателя - «интерпретатора» зависит не только качество аудиторной работы, но и обеспечение возможности диалога культур и не только в первую очередь далёких, дистантных, но и, на первый взгляд, относительно контактных (см. ниже). К сожалению, далеко не всегда, в частности в гомогенных группах, имеет место знание преподавателем особенностей соответствующей инолингвокультуры, при помехах в коммуникации, он нередко принимает решение воздержаться от использования «не удобного» текста в учебном процессе.

Полагаем, исходя из лингводидактической и гуманистической целесообразности, необходимо использовать в первую очередь в учебном процессе именно те тексты, которые способны «инициировать» трудности их восприятия инофоном и препятствовать диалогу культур. Разумеется, заранее вооружившись необходимой этно-социокультурной информацией (чисто страноведческой – знания физической, политической и экономической географии, например, будет недостаточно) по соответствующим лингвокультурам. Приведём пример «недоучёта» национальной – культурной специфики при относительной «контактности» культур [Мамонтов 2010: 118].

Знакомая журналистка из Швеции, прекрасно владеющая русским языком и хорошо знающая русскую культуру провела по долгу службы эксперимент-опрос, чтобы исследовать, как относятся к образу Карлсона из культовой для русского читателя книги Астрид Лингрен дети в Швеции и в России. Результаты эксперимента убедительно продемонстрировали следующее: для шведских детей «человек с моторчиком» – это взрослый «дядька», хитрый, коварный, жуликоватый, эгоистичный и по сему, неприятный. А главное – по-взрослому вечно обманывающий доверчивого Малыша.

В противоположность своим шведским ровесникам российские дети воспринимают образ Карлсона как человека вне возраста – добродушного, милого, компанейского и весёлого, которому за вышеназванные качества можно простить буквально всё. А вторая часть хрестоматийной фразы данного персонажа: «Я – мужчина в меру упитанный, средних лет» вполне соответствующая действительности, российским детям представляется в первую очередь чем-то наподобие шутки.

В заключение ещё раз подчеркнём – текст – это прежде всего этнопсихолингвистический феномен, продукт культуры, понимаемой нами как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности [Философский словарь 1983: 292], феномен, отражающий её специфику, что и необходимо постоянно учитывать в процессе обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.
2. Мамонтов А.С. Язык и культура – лингвокультурология: история, проблемы и перспективы.// Поддержка и опора. Сб. научных статей, посвящённый 80-летию академика В.Г. Костомарова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010, С. 112–119.
3. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840с.

TEXT AS THE ETHNOPSYCHOLINGUISTIC PHENOMENON IN ASPECT OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A.S. Mamontov

*Russian philology and cross-cultural communication Department, Pushkin State
Institute Of Russian Language, Moscow, Russia
as-mamontov2@yandex.ru*

The article is devoted to analysis of text as ethnopsycholinguistic phenomenon in aspect of his reception by foreign student in the process of Russian as a foreign language teaching.

Keywords: ethnopsycholinguistics, text, linguaculture, teaching, producer, recipient, communication, cross-cultural.

СТИЛИСТИКА В КУРСЕ ПРАКТИЧЕСКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Маркова В.А.

*канд.филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, Москва, Россия
v.a.markova@hotmail.com*

В статье рассматриваются особенности курса стилистики для иностранных учащихся-филологов, характеризуются необходимые качества учебного пособия по стилистике русского языка для иностранцев-филологов.

Ключевые слова: стилистика, функциональный стиль, учебное пособие.

Общение посредством языка всегда осуществляется в рамках определённого стиля. В самом деле, строя высказывание (текст), мы выбираем языковые средства в зависимости от экстралингвистических условий (сферы и ситуации общения, характера отношений между собеседниками и т.д.). А такая зависимость языкового оформления высказывания (текста) от экстралингвистических параметров как раз и составляет суть понятия «стиль». По определению И.А. Вещиковой, «стиль – это одновременно и производная от определённой совокупности экстралингвистических обстоятельств, и языковой коррелят этих обстоятельств» [Вещикова 1992: 27]. При этом было бы неверно считать, что стиль имеет место только там, где существует сознательный выбор языковых средств. Если высказывание соответствует условиям общения, если оно уместно в данной ситуации, значит, оно правильно в стилистическом отношении, оно выдержано в рамках норм требуемого стиля (даже если отбор языковых средств произведён субъектом речи интуитивно, без опоры на чёткое теоретическое представление о нормах стиля). Более того, для стиля может быть характерен несознательный, непреднамеренный, автоматический выбор языковых средств. Т.Г. Винокур отмечает, что «установка на язык» (понимаемая как «специальная целенаправленность высказывания, с соответствующим ей отбором средств выражения») «свойственна речи книжной, тогда как разговорная речь... предполагает автоматизированное использование набора определённых языковых стандартов» [Винокур 2009: 71]. И далее: «...Дихотомия – осознанный и неосознанный (преднамеренный и непреднамеренный) отбор – соответствует структурно-стилистической обособленности книжного высказывания от разговорного...» [Винокур 2009: 85] Итак, говоря на каком-либо языке (если мы говорим правильно, если наше высказывание соответствует условиям общения), мы, независимо от степени осознанности выбора языковых средств, с неизбежностью говорим «определённым стилем».

Изучая язык, мы овладеваем нормами общения в рамках тех или иных ситуаций, а значит, овладеваем стилистическими нормами. Вектор обучения языку имеет следующую направленность: от средств стилистически нейтральных – к средствам стилистически маркированным, от овладения нормами отдельных жанров – к осознанию

особенностей функциональных стилей как систем жанров, от «стихийного» овладения стилистическими нормами (когда овладение нормами стиля происходит как следствие обучения правильной речи) к целенаправленному изучению норм функциональных стилей. Объём стилистической информации и степень эксплицированности её для учащихся зависит от этапа, профиля, целей обучения. Так, учащиеся-филологи получают наиболее полное представление о стилистической палитре языка, о функционально-стилевых и жанровых разновидностях речи; стилистическая информация максимально эксплицирована, стилистические комментарии даются с использованием необходимой лингвистической терминологии. Для учащихся-нефилологов важно прежде всего практическое овладение некоторыми актуальными жанрами (прежде всего жанрами учебно-научного подстиля, если речь идёт об обучении в высшем учебном заведении), теоретический аппарат при этом предельно минимизирован. Далее в статье будут проанализированы особенности и учебно-методические потребности курса стилистики у студентов-филологов.

Иностранные студенты-филологи (бакалавры) проходят четырёхлетнюю языковую подготовку, обеспечивающую им владение русским языком в объёме третьего сертификационного уровня. На четвёртом году обучения программа подготовки иностранных бакалавров-филологов предусматривает курс стилистики в рамках практического курса русского языка (РКИ), наряду с тем что они изучают на филологическом факультете стилистику как теоретическую дисциплину (см. [Программа 1988: 45–46], [Программа 2011: 148–149]). Такое «двойное» присутствие стилистики в программе обучения иностранных бакалавров-филологов обусловлено важной ролью стилистики в формировании их коммуникативной компетенции (без знания закономерностей использования единиц языка полноценное владение языком невозможно), а также амбивалентным, теоретико-практическим характером стилистики как дисциплины (с одной стороны, стилистика практически ориентирована, так как описывает употребление языковых единиц в речи; с другой стороны, необходим обширный корпус теоретических знаний о функциональных стилях, без чего невозможно составить представление о ситуациях и закономерностях употребления языковых средств).

Курс стилистики, который предлагается студентам-четверокурсникам в рамках РКИ, подготовлен всем их предыдущим обучением. Так, на первом и втором курсах (на основном этапе обучения) значительная часть учебного времени отводится работе с научными и научно-учебными текстами: в рамках обучения языку специальности студенты осваивают языковые структуры, характерные для научного стиля, учатся составлять конспект, реферат-описание, реферат-обзор, аннотацию научного текста. В рамках другого направления обучения – обучения общему владению русским языком – студенты овладевают нормами разговорного стиля, знакомятся с текстами официально-делового и публицистического характера. На продвинутом этапе обучения (третий – четвёртый курсы) объём стилистической информации возрастает, и она качественно меняется: особое внимание теперь уделяется экспрессивным средствам. Накопление определённого количества знаний о стилистических ресурсах русского языка, о его функционально-стилевой дифференциации позволяет студентам на третьем курсе уже на достаточно профессиональном уровне производить лингвостилистический анализ текста. Таким образом, в течение трёх лет обучения студенты-филологи накапливают знания по стилистике русского языка, у них формируется умение строить высказывание / текст в соответствии с нормами того или иного функционального стиля. И итогом всей этой работы становится теоретико-практический курс стилистики в рамках курса РКИ, который студенты получают на четвёртом году обучения. В ходе этого курса студенты углубляют свои теоретические знания по стилистике русского языка, однако особое

внимание уделяется речевой практике: курс призван научить студентов пользоваться стилистическими ресурсами русского языка при составлении текстов различных жанров. Теоретико-практический курс стилистики служит необходимой базой и для выполнения студентами-четверокурсниками заданий профессионального характера – анализа текста с точки его функционально-стилевой принадлежности, составления рецензии (с элементами лингвостилистического анализа) на художественное произведение. Таким образом, можно утверждать, что теоретико-практический курс стилистики венчает языковую подготовку студентов-филологов, вооружая их знаниями, необходимыми для пользования языком, и развивая умение пользоваться им в разных ситуациях общения.

Особый тип контингента – иностранцы – обуславливает специфику учебного пособия по стилистике русского языка. Представляется, что пособие по стилистике для иностранных учащихся должно обладать следующими качествами.

1) Теоретический материал должен излагаться в максимально доступной форме, что предполагает несложные формулировки, подачу материала небольшими порциями, чередование теоретических фрагментов с фрагментами практическими, помогающими усвоить теорию. Чрезвычайно существенным является принцип отбора теоретического материала – «самое важное». Известно, что каждый стиль обладает большим числом показателей на разных языковых уровнях. Из них следует выбирать, на наш взгляд, средства наиболее актуальные для иностранного студента (наиболее частотные, наиболее показательные для стиля). Языковые показатели стиля целесообразно давать не списком, а в соотношении со стилистическими чертами, с общими закономерностями того или иного стиля. Важно, чтобы учащиеся осознали логику взаимодействия различных средств функционального стиля на текстовой плоскости для выполнения единого стилистического задания.

2) Практическая часть пособия должна включать, помимо упражнений на наблюдение и анализ, упражнения, имеющие целью развитие речи, т. е. упражнения, являющиеся традиционными для курса РКИ.

Таким образом, пособие по стилистике для иностранных студентов-филологов должно учитывать потребности и возможности этого контингента учащихся. Попытка создания такого пособия была предпринята автором данной статьи [Маркова 2016]. Книга содержит вводную часть, в которой даётся общее представление о базовых понятиях стилистики (стиль, стилистическая окраска и др.) и пять основных частей, посвящённых функциональным разновидностям русского языка (разговорный, официально-деловой, научный, публицистический стили, язык художественной литературы). В каждой части представлены теоретические сведения и практические задания.

Теоретический материал каждой части содержит описание экстралингвистических параметров, определяющих особенности функционирования того или иного стиля, характеристику подстилей и основных жанров. Центральное место занимает характеристика стилистических черт, связывающих условия функционирования стилей с их языковыми особенностями. Знакомясь с теоретическим материалом, учащиеся получают и ряд других сведений (возможные стилистические ошибки, динамика норм стиля и др.). Свообразным итогом курса является раздел «Язык художественной литературы», где рассматриваются закономерности использования изученных стилистически и социально маркированных средств в художественном тексте.

Практические задания композиционно не отделены в пособии от теоретического материала, а составляют с ним единое целое: вся теоретическая информация разбита на небольшие фрагменты, каждый теоретический фрагмент сопровождается практическими заданиями, то есть теория перемежается с практикой. В пособии представлены практические задания двух типов.

1) Задания на наблюдение и анализ (тексты, в которых находят проявление особенности того или иного функционального стиля, микротексты и отдельные контексты, демонстрирующие употребление стилистических средств и приёмов, фрагменты художественных текстов для лингвостилистического анализа). Эти задания способствуют более глубокому пониманию соответствующих теоретических разделов.

2) Задания, направленные на развитие речи учащихся, на овладение ими русской речевой культурой. К этой категории относятся задания на выбор языкового средства в зависимости от условий общения, задания на исправление в тексте стилистических ошибок (редактирование текста), задания на стилистическую трансформацию текста в соответствии с заданными экстралингвистическими параметрами, задания на составление текста определённого жанра.

Автор надеется, что пособие будет полезным для иностранных учащихся – не только для бакалавров, но и для магистрантов и аспирантов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вещикова И.А. Публицистический стиль как единица в системе функциональных разновидностей языка // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 1992. №1. С. 21-30.
2. Винокур Т.Г. О содержании некоторых стилистических понятий. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 104 с.
3. Маркова В.А. Стилистика русского языка: Теоретико-практический курс. Пособие для иностранных учащихся. М.: ЛЕНАНД, 2016. 200 с.
4. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. М.: «Русский язык», 1988. 56 с.
5. Программа по русскому языку для иностранных студентов-филологов: Практический курс / Составители: А.В. Величко, Л.В. Красильникова, В.А. Маркова, Т.Е. Чаплыгина, Л.П. Юдина. Отв. ред. В.А. Маркова. М.: МАКС Пресс, 2011. 160 с.

STYLISTICS IN THE COURSE OF THE PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

V.A.Markova

*Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology, Moscow, Russia
v.a.markova@hotmail.com*

The article discusses the features of the course of stylistics for foreign students-philologists, describes the necessary quality of the textbook on stylistics of the Russian language for foreign philologists.

Keywords: stylistics, functional style, textbook.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ СО ЗВУЧАЩИМ ТЕКСТОМ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В КИТАЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)

Мартынова М.А.

*канд.пед. наук, доцент РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия
bilingualconnect@mail.ru*

В сообщении рассматриваются некоторые аспекты использования звучащих текстов при обучении китайских студентов вне языковой среды. Автором выявляется зависимость форм звучащей речи от различных факторов и определяется направляющая роль преподавателя в выборе средств обучения.

Ключевые слова: языковой учебный процесс, звучащий текст, средства обучения, отсутствие языковой среды, компетенции учащихся, роль преподавателя.

Использование звучащего текста в практике обучения РКИ сегодня предоставляет нам новые возможности. Это связано с увеличением роли мультимедийных средств обучения и расширением диапазона источников звучащего текста, среди которых выступают:

- аудиоприложения к учебнику или учебному пособию (заметим, что в последнее десятилетие практика их выпуска с аудиодисками получила особенно широкое распространение) [Гончар 2014; Акишина 2012; Мощинская 2013];
- фрагменты фильмов или мультфильмов (в аудиторной работе), а также иногда и их полный просмотр (как вид самостоятельной работы) [Дьяченко 2015; Персиянова 2005];
- фрагменты радио- и телепередач (новостные программы, ток-шоу и др.) [Гончар 2014];
- звучащая речь преподавателя (в диалогической и монологической формах).

На наш взгляд, в условиях отсутствия языковой среды возможности использования звучащего текста возрастают, и это является методически оправданным. Наш опыт работы с будущими филологами-русистами в Нанкинском университете (КНР) подтверждает правильность этого утверждения.

Звучащие тексты занимают особое место как в аудиторной, так и в самостоятельной работе китайских учащихся. «Удельный вес» включения в языковой учебный процесс таких текстов зависит от многих факторов, среди которых можно назвать:

- этап обучения русскому языку или уровень владения языком;
- языковой аспект изучения;
- тематику урока.

Среди занятий, где уместно введение звучащих текстов и целенаправленная работа с ними можно выделить:

- развитие речевой практики (на всех курсах бакалавриата, а также первый курс магистратуры);
- страноведение (третий курс);
- аудирование (третий курс);
- письмо (второй и третий курс);
- научный стиль речи (третий курс);
- русская литература XIX-XX вв. (первый курс магистратуры).

При изучении каждого из этих курсов звучащие тексты могут стать дополнительным источником для зарождения интересной дискуссии, для получения богатых страноведческих сведений, а также могут быть использованы студентами при порождении ими собственных звучащих текстов во время подготовки презентации или проектного задания. Кроме этого в условиях отсутствия русской языковой среды учащиеся смогут разнообразить свою «звуковую коллекцию» носителей языка, слушая различное интонационное оформление речи и обращая внимание на отличие языка кодифицированного литературного (КЛЯ) и разговорного (РЯ) [Костомаров 2014: 47]. Как мы видим, звучащие тексты методически целесообразно использовать не только как материал для аудирования, но также и для развития других видов речевой деятельности.

Звучащий текст с опорой на зрительный ряд оказывает ещё большую помощь в языковом учебном процессе. Дополнительные коммуникативные ресурсы зрительно-слухового ряда достигаются путём привлечения внимания не только к вербальным, но и к невербальным средствам общения [Костомаров 2014; Дьяченко 2015].

В условиях преподавания русского языка в Китае нам приходится иметь дело с мононациональными группами. Интересным, на наш взгляд, является то, что даже в условиях «моногруппы» у слушателей имеется различный опыт понимания звучащих текстов, предлагаемых преподавателем для работы, т. к. некоторые из студентов,

начиная с 3-го курса, имеют возможность учиться в различных городах России на протяжении одного или двух семестров.

Особенности китайского контингента учащихся также позволяют нам говорить об их интересе не только к современным материалам, но и к материалам с историческим содержанием (напр., фильм «Летят журавли», «А зори здесь тихие» и т. п.). Для китайских учащихся фильмы становятся неоценимым источником экстралингвистической информации, позволяющим своими глазами увидеть жизнь и людей страны изучаемого языка на различных этапах российской истории и сравнить это с историей собственной страны.

Звучащие тексты содержат в себе огромный лингво-дидактический потенциал и могут использоваться для закрепления старой и введения новой лексики, способствовать обработке пройденной грамматики и, являясь страноведчески ценными, помогать дальнейшему развитию языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся.

Обучение русскому речевому общению вне языковой среды с использованием звучащих аутентичных текстов позволяет преподавателям как носителям языка, так и их китайским коллегам значительно расширить средства овладения неродным языком с учётом выбранной стратегии обучения. При этом именно на преподавателя возлагается серьёзная ответственность при выборе материала, предлагаемого учащимся, чтобы он был оптимально использован и дал методически верный эффект для продуктивного усвоения языка. Обучающий в этом случае выступает в качестве «репрезентанта, ретранслятора и путеводителя по иноязычной культуре» [Бердичевский 2015:13].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е., Бубнова А.П., Тряпельников А.В. История России в событиях и судьбах: Учебное пособие с мультимедийным приложением для изучающих русский язык как иностранный. М., 2012.
2. Бердичевский А.Л. Методика РКИ в XXI в., или Как что-либо изменить, ничего не меняя (размышления в преддверии XIII конгресса МАПРЯЛ) //Русский язык за рубежом. 2015. №3. С.11–15.
3. Гончар И. Послушайте: Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Спб. 2014.
4. Дьяченко Т.Н. «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе) // Русский язык за рубежом. 2015. №3. С.24–27
5. Костомаров В.Г. Рассуждение о формах текста в общении: Учебное пособие. М., 2014.
6. Мощинская Н.В., Разинкина Н.М. Русская культура: диалог со временем: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2013.
7. Персиянова С.Г., Страмова Т.В. Приглашаем посмотреть и поговорить: Учебное пособие для студентов-иностранцев. М., 2005.

SOUNDING TEXT WHILE TEACHING WITHIN THE ABSENCE OF A LANGUAGE ENVIRONMENT (from the experience at the Chinese University)

Martynova M.A.

*RANEPА, Moscow, Russia
bilingualconnect@mail.ru*

Entire message addresses some aspects of usage of vocal text for teaching Chinese students beyond the language environment. It reveals the dependence of forms of sounding speech on various factors, including the mono-national composition of the group. The guiding role of the teacher in the choice of means of education is estimated.

Keywords: language learning process, vocal text, means of education, absence of language environment, competence of students, role of the teacher.

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОТИВАЦИИ

Марьянчик В.А.

*докт.филол. наук, доцент кафедры русского языка и
речевой культуры САФУ, Архангельск, Россия
marvik69@yandex.ru*

В статье описывается ассоциативный эксперимент, проведенный на целевой группе иностранных слушателей языковой школы. Дифференцируются научные и дидактические цели ассоциативного эксперимента. Эксперимент анализируется как механизм социокультурной и учебной мотивации. Описываются факторы превращения дидактической цепочки, первым компонентом которой является мотивация, в дидактическую спираль.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, ассоциативный эксперимент, учебная мотивация, дидактическая спираль.

Формирование социокультурной компетенции происходит в рамках учебных дисциплин, обеспечивающих овладение социокультурными средствами, – страноведения, лингвострановедения, культуроведения, лингвокультурологии. В гносеологическом аспекте, научные парадигмы, складывающиеся в рамках перечисленных областей, вызывают весьма горячие дискуссии. Допуская правомерность полемики вокруг методологии и методик исследования, считаем, что в дидактическом аспекте социокультурный модуль РКИ остается одним из важнейших компонентов содержания обучения иностранных студентов. Традиционные способы формирования социокультурной компетенции (знакомство с фактами русской культурой при работе с различными текстами, в том числе во время просмотра фильмов, на экскурсиях) обогащаются современными образовательными технологиями (кейсы, проекты и др.). Однако в дидактической цепочке «мотивация – знакомство – освоение – применение – присвоение» часто остается без внимания первый компонент, хотя признается, что без мотивации невозможна продуктивная познавательная деятельность.

К важным факторам использования того или иного механизма мотивации относится формат изучения языка. Рассмотрим ассоциативный эксперимент как один из приемов познавательно-эмоциональной мотивации изучения РКИ, который может быть эффективным в рамках «свободного» обучения в языковых школах. Опишем опыт проведения эксперимента в Летней школе русского языка и русской культуры Северного (Арктического) федерального университета.

В эксперименте, проводимом для решения научных и образовательных задач, участвовали слушатели из семи стран. Научная цель вполне традиционна – выявить лингвокультурные ассоциации представителей различных культур на вербальные стимулы, получить материал для подтверждения различных гипотез. Образовательная цель эксперимента – использовать результаты эксперимента для учебной мотивации. Материал эксперимента: 100 слов стимулов из различных тематических и концептуальных групп. Слова предъявлялись полным списком, время выполнения не ограничивалось, участники были сориентированы на первичные вербальные реакции объемом от слова до короткой фразы. Стимулы предъявлялись на русском языке, язык вербальных реакций мог быть родной или изучаемый, участники могли пользоваться словарем. Гибкие языковые рамки эксперимента (которые ведут к концептуальным погрешностям) обусловлены тем, что эксперимент проводится во всех группах, включая группы элементарного уровня владения русским языком. Приведем примеры концептуально-тематических групп слов-стимулов: precedentное имя (*Иван*),

темпоральные концепты (*вечер*), концептуальные колоративы (*красный*), предметные символы (*берёза, колокол*), сценарии (*гость, разговор, свадьба*), локальные стереотипы (*деревня, Россия*), оценочные коммуникативы (*дурак*), аксиологические и эмотивные концепты (*правда, тоска*), гендерные и статусные стереотипы (*женщина, отец*), национальные стереотипы (*француз*), зооморфные образы (*муравей, медведь*) и некоторые другие. Целевые группы: слушатели языковой школы (представители семи стран), волонтеры. Обработка результатов: выборка реакций для сопоставления.

Презентация результатов проводилась на закрытии школы в формате PowerPoint. Название презентации «Думаем по-русски» мотивировало аудиторию на постановку проблемного вопроса. Основная задача знакомства с результатами эксперимента заключалась в том, чтобы, показав разницу между фрагментами картин мира слушателей и волонтеров, достичь гедонистического эффекта, вызвать живую эмоциональную реакцию. Для решения этой задачи было представлено несколько фрагментов кросс-культурного ассоциативного портрета стимулов: русские реакции и инокультурные реакции. Приведем несколько иллюстраций. На стимул *Россия* зафиксированы общие реакции *Путин, большая*, реакции-оппозиты *родина, new*, уникальные реакции *звучит гордо* (русская), *Светлаков С* (инокультурная). На стимул *душа* зафиксированы общие реакции *смерть, мертвая* уникальные реакции *щемит, невесомость, shower* (фонетическая или ошибочная инокультурная реакция). На стимул *закон* зафиксированы общие реакции *суд, судья, строгий, жесткий*, реакции-оппозиты *правда, не правда*, уникальные реакции *не писан, не нужен* (русские), *работа* (инокультурная). На стимул *берёза* зафиксированы общие реакции *листья, баня, Россия*, уникальные реакции *Есенин, печаль* (русские), *shoes, птица* (инокультурные). На стимул *правда* зафиксированы общая антонимическая реакция *ложь*, уникальные реакции *у каждого своя, никому не нужна* (русские), *политики, газеты, новости* (инокультурные). На стимул *работа* зафиксированы общие реакции *тяжелая, труд*, реакции-оппозиты *родина, new*, уникальные реакции *не волк* (русская), *жизнь* (инокультурная). На стимул *я* зафиксированы концептуальные реакции-оппозиты *мы, ты*, уникальные реакции *бог, молодец* (русские), *любовь, счастье* (инокультурные). Наиболее гармоничный кросс-культурный портрет сформировался у стимула *мы*, который вызвал единые или очень близкие реакции: *друзья, вместе, семья, планета* и др.

Общий взгляд на результаты эксперимента позволяет сделать предварительные выводы культурологического, психолингвистического, дидактического характера: о пассивности фразеологического фонда у иностранцев, об истоках уникальных реакций, о специфике прономинативных концептов и т.д. Однако в рамках заявленной темы для нас важен языковой материал не как источник научных гипотез, а как возможность донести до иностранного студента очевидную с точки зрения преподавателя-ученого мысль о том, что даже знание системы языка не гарантирует понимание «инокультурного мира», «инокультурного мышления». Подчеркнем, что для стимулирования человека к дальнейшему изучению языка, во избежание эффекта «антимотивации» необходима подача подобной информации в позитивном контексте. Слушатели школы понимали, что сравниваются не абстрактные портреты средних носителей культур, а реальные реакции – их собственные, соотечественников, уже близких и «понятных» друзей-волонтеров. Живую реакцию вызвали, прежде всего, реакции-оппозиты и уникальные реакции личного характера, например, *я – голод, работы – late* и другие, позволяющие угадать информанта.

Эмоционально заряженное восприятие обуславливает новую волну интереса к изучаемому языку и превращение дидактической цепочки «мотивация – знакомство – освоение – применение – присвоение» в дидактическую спираль.

ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A MECHANISM OF SOCIO-CULTURAL MOTIVATION

V.A. Maryanchik
NARFU, Arkhangelsk, Russia
marvik69@yandex.ru

This article describes the associative experiment conducted in the target group of foreign students at the language school. There are differentiated scientific and didactic goals of associative experiment in this article. The experiment is analyzed as a mechanism for socio-cultural and academic motivation. The author describes the factors of the transformation of the didactic chain, the first component is motivation, into the didactic spiral.

Keywords: socio-cultural competence associative experiment, learning motivation, didactic spiral.

ТЕКСТ СЦЕНАРИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ФИЛЬМА КАК СПОСОБ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ОБЪЕДИНЕННЫХ ГРУПП СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Мещерикова А.Ю.
ст. преподаватель кафедры русского и иностранных языков ВГИК, Москва, Россия
meshherikova@pochta.ru

Обучение студентов творческих вузов русскому языку как иностранному имеет целый ряд особенностей и специфических трудностей, которые существенно отличают его от традиционного обучения. Зачастую занятия русским языком как иностранным проводятся в творческих вузах, или вузах искусств, в так называемых объединенных (смешанных) группах, когда совместно обучаются студенты, получающие подготовку по разным специализациям. На примере обучения студентов киновузов в докладе рассматривается использование текстов сценариев студенческих фильмов как способ предъявления задания при обучении русскому языку как иностранному объединенных групп студентов творческих вузов.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, творческие вузы, киновузы, сценарий студенческого фильма, способ предъявления задания

Студентов-нефилологов принято делить согласно профилю вуза на студентов технического (инженерного), естественного, гуманитарного и художественного профиля. Вузы художественного профиля традиционно называют вузами искусств и культуры или творческими вузами. Обучение не только иностранных, но и российских студентов в творческих вузах имеет свои характерные особенности и специфические трудности. Киновузы выделяются из ряда прочих творческих вузов, так как в них обучаются студенты и собственно художественного (будущие драматурги, актеры, режиссеры, художники-постановщики, аниматоры, художники по костюму), и технического (звукорежиссеры), и экономического (менеджеры), и гуманитарного (киноведы) профиля. При этом будущие кинооператоры, продюсеры, режиссеры мультимедиа могут считаться студентами не только творческого, но и технического (инженерного) профиля.

Некоторые из специфических особенностей обучения русскому языку иностранных студентов творческих вузов, и в частности киновузов, таковы:

1) чрезвычайно сложно, а иногда и невозможно определить круг тем, речевых ситуаций, а также коммуникативных потребностей и коммуникативных задач, которые могут оказаться актуальными для студента на том или ином этапе обучения (студент может

получить задание, связанное с чтением, анализом, экранизацией или инсценировкой произведений любых стран и эпох, книг, содержащих самые неожиданные реалии);

- 2) это приводит к тому, что преподаватель русского языка как иностранного в творческом вузе вынужден нарушать одно из основных дидактических требований – «от простого к сложному»: может возникнуть настоятельная потребность в немедленном изучении самого неожиданного лексического материала;
- 3) преподаватель русского языка как иностранного в творческом вузе зачастую сталкивается со следующей организационной и, как результат, методической проблемой: студентов-иностранцев разных факультетов и специализаций объединяют в одну общую группу, которые и называют объединенными (смешанными);
- 4) крайне трудно соблюсти баланс между профессиональной прикладностью и собственно выработкой речевых навыков и умений, при этом преподаватель русского языка как иностранного ни в коем случае не должен допустить превращения занятий русским языком в дополнительные занятия по мастерству актера, художника или режиссера.

Удачным, на наш взгляд, способом предъявления задания при обучении русскому языку как иностранному студентов в киновузе, позволяющим к тому же решить ряд проблем, которые возникают при работе в объединенной группе, является следующий: в соответствии с учебным планом будущие режиссеры в качестве задания по мастерству должны создать сценарий студенческого короткометражного фильма, по которому они при помощи студентов-операторов, студентов-актеров и студентов-звукорежиссеров будут снимать свои курсовые работы. Тексты этих сценариев используются на занятиях русским языком (особенно на 2-ом и 3-ем курсах), причем работа с текстом предполагает несколько уровней (этапов):

- 1) исправляются грамматические и стилистические ошибки в первоначальном тексте сценария, представленном студентом; работа эта всегда осуществляется коллективно, всеми студентами в группе (обсуждается выбор таких языковых средств, которые помогут решить художественную задачу в целом) – можно рассматривать этот этап освоения текста как работу над изучением русского языка общего владения;
- 2) затем происходит профессиональное, то есть с точки зрения кинематографических задач, изучение и освоение текста (на данном этапе практически всякий раз студенты переходят на родной язык или язык-посредник, поскольку для студентов в ходе профессионального обсуждения становится важным решить творческие и технические задачи, а русский язык и правильное его использование теряют свою актуальность);
- 3) на завершающем этапе освоения сценария преподаватель должен своей педагогической волей вернуть студентов к разговору на русском языке и перейти к определению и формулировке с учетом правил и норм русского языка всех необходимых творческих и технических задач. Таким образом изучается лексика профессионального общения, а также неоднократно прорабатываются грамматические модели тех словосочетаний и предложений, которые помогут в этом профессиональном общении.

Подобного рода коллективное освоение киносценария (самостоятельной инсценировки эпического произведения, сценария скетча и пр.) применимо при обучении не только студентов творческих вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Радушинская И.Н. Тексториентированный подход к обучению профессиональному общению иностранных учащихся творческих вузов (на примере обучения будущих актеров и режиссеров): авт: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Радушинская И.Н. М., 2007. 218 с.
2. Методические и психологические проблемы преподавания русского языка как иностранного в киновузе. Сборник научных трудов. М., 1971. 112 с.

STUDENT MOVIE SCRIPT AS A WAY OF EXERCISE PRESENTING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN COMBINED GROUPS OF ART STUDENTS

Meshcherikova A. Yu.
Gerasimov Institute of Cinematography, Moscow, Russia
meshherikova@pochta.ru

Teaching Russian as a foreign language for art students has a number of particularities and specific difficulties that make training art students significantly different from traditional teaching. Training Russian as a foreign language in Art universities is often conducted in so-called mixed-subject groups, when students of different specializations learn Russian in the same group. On an example of training film students this paper examines the student film scripts as a means of giving the task when teaching Russian as a foreign language to mixed-subject groups of art students.

Keywords: teaching/training Russian as a foreign language, Art universities, Film universities, art students, film students, mixed-subject groups, student film script, means of giving the task.

«ИЗМЕРЕНИЕ» ДЛИНЫ НАСТРОЕНИЕМ, А ШИРИНЫ – ОСВЕЩЕНИЕМ: НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ДОРОГИ

Микитченко Е.С.
ст.преподаватель кафедры русского языка, Санья университет, г. Санья,
провинция Хайнань, КНР
homeuniversity@mail.ru

В статье приводятся результаты эксперимента по выявлению образно-эмоционального наполнения культурного образа «дорога» в русской и китайской студенческих аудиториях.

Ключевые слова: картина мира, культурные универсалии, концепт, образ дороги.

В наше время для россиян Китай, как никогда, становится всё ближе и ближе. Китайские студенты, изучающие русский язык, в свою очередь стремятся к освоению глубин русской культуры. В том числе, это происходит и на занятиях по литературе. Знакомство с литературой подразумевает обращение к языковой художественной картине мира. В художественном произведении авторское видение проявляется нераздельно с национально-специфической картиной мира, закладываемой у каждого человека с раннего детства. Автор ставит своей целью передать «определёнными языковыми средствами собственное эмоциональное отношение к передаваемым событиям, персонажам, и в то же время стремится вызвать у адресата текста эмоции, созвучные авторскому замыслу...» [Белоусова 2011: 200].

Поскольку человек воспринимает и строит в сознании образ мира в соответствии с национальными особенностями восприятия действительности, представляет особый интерес выявление несовпадений (или совпадений) образов родной культуры учащихся с образами культуры изучаемого языка. К примеру, образ дороги в русской художественной культуре является одним из важнейших и наполнен многими смыслами. Изучение «пути»/дороги как культурной единицы, культурной универсалии, концепта привлекает внимание не только русских, но и китайских исследователей [Арутюнова 1999; Беспалова 2002; Головня, Ян Синь 2012; Гусева 2001; Руднев 2009; Своботова 2005; Тихомирова, Линь Хай 2013; Ипполитов 2003; Микитченко 2014 и др.]

Предлагая для чтения произведения русской классики иностранным студентам, необходимо выяснить, каково их индивидуальное (и, в том числе, национальное)

представление образа дороги и насколько оно коррелирует с классическими образцами русской художественной литературы. С этой целью проводился опрос китайских студентов 3 курса, изучающих русский язык в университете города Санья (провинция Хайнань, КНР).

Так как объективацией культурного концепта является не только слово, но также и его визуальная репрезентация, первое задание состояло в вербальном описании воображаемой картины дороги, которую студенты могли бы создать как художники или режиссёры фильма. С помощью простых вопросов выявлялось, какой себе представляют «дорогу» студенты, выяснялись национальные черты образа дороги.

Большинство ответов показало, что «дорога» видится китайской молодёжи прекрасной, современно комфортной, солнечной, радостной, украшенной зелёными насаждениями и цветами, что соответствует реальному положению вещей – в провинции Хайнань, действительно, прекрасные дороги и яркое цветение можно наблюдать круглогодично.

Понятно, что ответы русских студентов далеки от такой «оптимистичной» картины мира. Подобное исследование проводилось и в российской аудитории [Микитченко 1999:32]. На вопрос, какой может быть дорога, русские отвечают: «Дорога бывает длинной, извилистой, прямой, разбитой, хорошей, утомительной, ошибочной, в никуда, последней, к дому, грунтовой, асфальтовой, закрытой, ремонтируемой, узкой, широкой, сложной...» и т.д. [<http://www.bolshoyvopros.ru>]

Казалось бы, визуальные представления концепта дороги в русской и китайской аудиториях не только совершенно не совпадают, но и контрастируют друг другу. Однако из пояснений китайских студентов к другим заданиям (например, на пространственное видение) можно сделать вывод, что у нас есть и много общего.

Так, в объяснениях, какую дорогу можно назвать длинной / короткой, а какую - широкой / узкой, в китайской аудитории преобладают ответы, никак не связанные с привычными мерами измерения длины - метрами и километрами:

- 1) «Если 8 человек могут идти рядом - это широкая дорога, а если 3 человека не могут идти рядом - это узкая».
- 2) «Имеются несколько проездов для машин и тротуар для прохожих - значит широкая, а узкая - наоборот».

Как видим, здесь единицей измерения ширины дороги выступает размер условной фигуры человека, во втором – дорога уже измеряется «в машинах». Действительно, для всех важна безопасность движения, поэтому ширина / узость дороги и у нас определяется возможностью проезда по ней транспортных средств.

- 3) «Асфальтовая и городская широкая, а деревенская – узкая».
- 4) «Городская дорога обычно шире, чем деревенская».
- 5) «Длинная - с первого взгляда не видишь конец дороги».
- 6) «Далеко ехать означает то, что в долгое время нельзя вернуться. Ближе ехать – в любое время можно вернуться».

Разновидность дорог, собственное впечатление или близость к дому также могут оказаться способом измерения параметров дороги. Но, главным образом, дорога «измеряется» эмоционально-оценочным отношением к ней человека:

- 7) «Что значит длинная дорога? Та дорога, которая мне казалась бы скучной».

Здесь дистанция сливается с временем в некое единое образование: скучный путь длинен, а весёлый – короток, хотя по расстоянию они могут быть одинаковыми. Для нас тоже что-то монотонное и неинтересное оказывается длинным и долгим, время проходит медленно и скучно.

- 8) «Невозможно увидеть конец дороги, трудная работа или трудное дело».
- 9) «Нужно ехать долгое время или с трудностями».

Замечательно это «или»: получается, что ехать формально недолгое время, но с трудностями – это тоже будет «длинная дорога». Здесь уже становятся неважными какие-то конкретные единицы измерения, важно то, что дорога / путь несёт человеку – трудности преодоления или лёгкость достижений.

А вот и максимально эмоциональный накал, самое яркое противопоставление:

- 10) «Узкая дорога - темно, безнадежно.

Широкая - светлая, радостная».

В русской культуре так же типично «измерение» длины – «настроением», а ширины – «освещением», то есть выражением эмоций по отношению к некоей протяжённости: «Счастлив путник, который после длинной скучной дороги с её холодами, слякотью, грязью... видит наконец знакомую крышу...» [Гоголь 1985:2]. Для русского человека такие выражения (за исключением, пожалуй, специальных конкретных случаев), как «широкая просторная *тёмная безнадежная* дорога», «узкая тесная *весёлая светлая* дорога» звучат, скорее, диссонансом.

Как видим, образ дороги/пути помимо единства пространственно-временных характеристик, необходимо вбирает в себя и эмоционально-оценочные. «Взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» М.М. Бахтин называет хронотопом: «здесь время как бы вливается в пространство и течёт по нему (образуя дороги), отсюда и такая богатая метафоризация пути-дороги» [Бахтин 1975:234].

«Светлая дорога – широкая, а тёмная – узкая» (из анкеты китайской студентки); «Путь можно держать, а дорогу - не удержишь!» (из анкеты русского студента) – сколько поэтической образности в этих ответах, подтверждающих идеи М.М. Бахтина о том, что все определения в искусстве и литературе, выражающие взаимосвязь пространства и времени, всегда эмоционально и ценностно окрашены.

Сравните, как переключаются эмоциональные оценки протяжённости и простора дорог у китайских студентов с выражением чувств в русской поэзии: «Дорогой *скучно-длинною*, *безрадостно-пустынною*, она меня вела...», «Послушен ей, медлительной, на путь мой *утомительный*, не жалуясь, молчу. Найти дороги торные, *весёлые, просторные*, и сам я не хочу» [Сологуб 1995:51].

Именно эти совпадения в выражении ценностно-оценочного смысла важнейших концептов разных культур дают педагогам возможность находить то общее основание, которое позволяет иностранным студентам преодолеть все трудности при изучении национально-культурных образов русской литературы, несмотря на существование значительных различий в художественных и языковых картинах мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Путь по дороге и бездорожью: Логический анализ языка // Языки динамического мира / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Шатуновский. Дубна, 1999. С. 3–17
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
3. Белоусова Е. Г. Основные характеристики художественной картины мира, репрезентируемой в произведениях жанра фэнтези // Молодой ученый, 2011. № 4. Т.1. С. 200–202
4. Беспалова О.Е. Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в ее лексическом представлении. Дисс. ... к.ф.н.: 10.02.01, 2002. 220 с.
5. Гоголь Н.В. "Мёртвые души". Поэма. Собр. соч. в 7 т. Т. 5. М.: Художественная литература. 1985. Том первый. Гл. 7. С. 12
6. Головня А.И., Ян Синьсинь. Функционирование синонимических концептов «путь» и «дорога» в русском и китайском языках: Карповские научные чтения. Вып. 6, ч.2. Минск, 2012. С.81–84
7. Гусева Е.В. Культурная единица «дорога»: атрибутивно-семантические свойства. Дисс. ... канд. философ. наук: 24.00.01. Нижний Новгород, 2001. 154 с.

8. Ипполитов О.О. «Объективация концепта “дорога” в лексико-фразеологической системе языка». Дисс. ... к.ф.н.: 10.02.01. Воронеж. 2003. 275 с.
9. Какой бывает дорога? 100 к 1. Большой вопрос. URL: <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/540381-100-k-1-kakoj-byvaet-doroga.html>
10. Микитченко Е.С. Ассоциативный эксперимент как способ выявления национально-культурного содержания лексических ассоциаций. Русистика'99. М.: ГИРЯП, 1999. С.32
11. Mikitchenko, Elena. Mental Representations of “Road” and “Path” at the Comparative Aspect // Proceedings of the International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC 2014). Zhengzhou, China 5-7 May 2014. Atlantis Press: Author Index.URL. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Volume 3. P. 432-433
12. Руднев Е. Н. Концептуальное поле «дом» в романе А.И. Эртеля «Гарденины». Автореф. дисс. ... к. ф. н. Калининград, 2009. 14 с.
13. Своботова С. В. Рефлексия темы путешествия (пути) в художественно-философской мысли Западной Европы и России XVIII - XX вв. Дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01. Саранск, 2005. 150 с.
14. Сологуб. Ф. К. «Дорогой скучно-длинною ...». Стихотворения. "Водолей". Томск, 1995. С. 51
15. Тихомирова Е. Е., Линь Хай. Этические коннотации культурной универсалии «путь» в русском и китайском языках. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2013. №3. С. 100 – 109

AS MEASUREMENTS OF LENGTH DEPEND ON THE MOOD, AND THE WIDTH MEASUREMENT FROM THE LIGHTING: NATIONALLY CULTURAL SPECIFICITIES OF THE IMAGE ROAD.

E.S. Mikitchenko

*Russian language Department, Sanya University, Sanya, Hainan , P.R. China
homeuniversity@mail.ru*

This article quotes the results of the experiment revealing figurative and emotional contents of the mental representation of the “road” in the Russian and the Chinese student audiences.

Keywords: picture of the world, cultural universal, conceptual model of the world, concept

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ

Милованова М.В.

*Кафедра русского языка и документалистики, Волгоградский государственный университет, Россия
milovanovamv05@yandex.ru*

Рассматривается проблема интеграции мигрантов в инокультурную среду; характеризуется роль образовательной компоненты в рамках этого процесса; предлагается создание учебно-методических пособий для представителей системы образования, обеспечивающих процесс адаптации мигрантов; описывается возможная структура такого рода пособий.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, русский как иностранный, учебно-методическое пособие, толерантность.

В последние годы во многих регионах Российской Федерации растет приток мигрантов, переселяющихся из бывших советских республик, а также из стран Азии. Большинство из них стремятся найти работу, получить гражданство РФ, социально адаптироваться в России, дать образование своим детям. В современных геополитических условиях проблема миграции имеет статус мировой. На территории Волгоградской области, например, сегодня проживают граждане 100 наций и народностей, в том числе 23 наиболее многочисленных – русские, украинцы, казахи, немцы, татары, белорусы, чеченцы, ингуши, чуваша, марийцы, азербайджанцы, грузины,

армяне, цыгане, мордва, представители народов Дагестана, корейцы, поляки, таджики, узбеки, башкиры, евреи, калмыки. В регионе действует 46 национальных общественных объединений.

Основная проблема наших бывших соотечественников – незнание языка. В республиках бывшего СССР выросло новое поколение граждан, которое не изучало русский язык в школе и сумело освоить его лишь на бытовом уровне. Все эти проблемы должны обязательно учитываться в концепции развития многоязычного региона [Шамне 2013]. И здесь большая роль отводится прежде всего различным представителям системы обучения русскому языку как иностранному, именно они должны создать благоприятные условия для социокультурной адаптации мигрантов. В качестве возможного направления подготовки такого рода представителей предлагается разработка определенных учебно-методических пособий, которые можно включить в систему переподготовки и повышения квалификации в сфере профессионального образования при работе с иностранцами и мигрантами для работников различных госслужб, работающих с мигрантами, преподавателей русского языка.

Так, учебно-методическое пособие может включать характеристику миграционных процессов в России (на примере конкретного региона) с позиций социально-культурной и культурно-речевой адаптации, а также содержать сведения об основах преподавания русского языка иностранцам. В качестве задач можно обозначить выделение основных аспектов проблемы миграционных процессов, рассмотрение объекта и предмета дисциплины «Русский как иностранный», характеристику психологических и лингвистических основ обучения иноязычной речевой деятельности.

Пособие может состоять из двух блоков. Первый блок связан с проблемой миграции в современных геополитических условиях и включает в себя лекционные темы, посвященные общей характеристике миграционных процессов в конкретном регионе, языковой государственной политике в области миграции; рассмотрению вопросов билингвизма, языковых контактов, взаимодействия родного и изучаемого языков; обсуждению вопросов толерантности / интолерантности, национально-коммуникативного поведения в инокультурной среде.

Второй блок касается непосредственно вопросов преподавания и изучения русского языка как иностранного и посвящен обсуждению общих вопросов методики преподавания русского языка как иностранного, включающих характеристику принципов, методов, средств обучения неродному языку; описанию этапов обучения, аспектов изучения русского языка, видов речевой деятельности; характеристике лингвокультурологических и лингвострановедческих основ обучения неродному языку; рассмотрению общей структуры языков Азиатско-Тихоокеанского региона, европейских языков в сопоставлении с русским языком, выявлению возможных речевых ошибок в практике обучения РКИ.

Обучение по предложенной программе поможет овладеть базовыми знаниями в сфере межкультурной коммуникации; ориентироваться в проблеме билингвизма и языковых контактов; поддерживать определенный уровень мотивации в сфере культурной и лингвистической интеграции мигрантов; приобрести умения и навыки работы с определенными группами мигрантов, не владеющими или слабо владеющими русским языком; сформировать толерантное отношение к представителям «чужих» этнических групп в сфере конкретной профессиональной деятельности [Милованова 2014]; определять уровень языковой и коммуникативной компетенции мигрантов, их способность к адаптации и ассимиляции в инокультурной среде; прогнозировать лингвистические и лингвокультурологические трудности усвоения мигрантами русского языка как неродного.

Внедрение предлагаемых учебно-методических материалов должно осуществляться совместно органами власти и образовательными учреждениями конкретного региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милованова М.В. Проблемы культурной и языковой ассимиляции мигрантов (на примере Волгоградской области) // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 169–181.
2. Шамне Н.Л. К толерантности – через образование // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6. Университетское образование. 2013. №. 14. С. 8–13.

TEACHING AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF MIGRANT INTEGRATION PROBLEM

M.V. Milovanova

*Russian Language and Document Science Department,
Volgograd State University, Volgograd, Russia
milovanovamv05@yandex.ru*

Problem of migrant integration in foreign culture environment is considered; the role of the educational component as a part of this process is characterized; formation of study guides for representatives of education system who ensure the adaptation of migrants is offered; possible structure of such study guides is described.

Keywords: integration of migrants, Russian as a foreign language, study guides, tolerance.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВОССОЗДАНИЯ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА В ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Мирзоева Л.Ю.

*докт. филол. наук, ассоциированный профессор,
Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан
mirzoeva@list.ru*

В статье рассматриваются проблемы, которые встают перед переводчиком чеховского текста на английский язык. В качестве основных сложностей отмечаются передача аксиологического фона короткого рассказа и воссоздание ряда лингвокультурных особенностей чеховского текста. Втором анализируются как случаи успешной передачи данных особенностей чеховского текста, так и определенные неудачи, детальное изучение которых в ходе подготовки переводчиков может быть использовано для формирования широкого круга переводческих компетенций.

Ключевые слова: аксиологические аспекты перевода, лингвокультурологическая компетенция переводчика, семантика текста, прагматика.

Сложность переводческой деятельности состоит прежде всего в том, что перевод – это «специальное поле деятельности, где встречаются представители различных культур и где происходит перенос различных культурных ценностей из одной системы в другую с учетом национальных особенностей, склада ума, видения мира людей, живущих иногда даже в различных эпохах. Перевод - это взаимодействие двух культур, уклада, мышления и образа жизни в различных регионах мира» [Караева 2006: 15].

История воссоздания чеховских текстов в английских переводах была достаточно сложной и противоречивой. Как указывает А. Мирзабаева, «отношение Чехова к переводам его произведений на различные языки было неоднозначным. Известно, что Чехов очень не хотел, чтобы его пьесы переводились и ставились за пределами России.

Он считал, что иноязычная публика не сможет постичь всех «специфически национальных» кодов, зашифрованных в его драматургии. Возможно, он был и прав, потому что, например, на английский его произведения переводились исключительно сквозь призму английской культуры» [Мирзабаева 2015: 788]. По нашему мнению, данное утверждение справедливо и по отношению к переводам коротких рассказов А.П. Чехова. Даже переводы К. Гарнетт, снискавшие одобрение англоязычного читателя, характеризуются значительным количеством неточностей, многие из которых можно рассматривать как определенные препятствия и помехи в восприятии чеховского текста, точнее, английских версий коротких рассказов А.П. Чехова.

Обратимся к рассмотрению текста рассказа А.П. Чехова «Аптекарьша» в сопоставлении с его английской версией. Хотелось бы отметить, что сложности в воссоздании чеховского текста лежат не столько на уровне семантики, сколько на уровне прагматики и стилистики текста. Так, уже перевод заглавия (*The Chemist Wife*) характеризуется неполной адекватностью, основанной на различиях языкового строя. Тем не менее, нейтральное в оценочном смысле и, следовательно, характеризующееся нулем оценочной и эмотивной информации *жена аптекаря* не дает информации об авторском отношении, которое имплицитно представлено в чеховском заглавии *аптекарьша*. Таким образом, уже на уровне заглавия оказалась утраченной, во-первых, заданная Чеховым разговорная тональность; во-вторых, угол зрения (не только авторский, но и персонажный).

Собственные имена в коротком рассказе – это один из индикаторов авторского отношения и – шире – авторской позиции. Однако у переводчика здесь сравнительно немного возможностей для передачи этого фактора. Поэтому в нашем случае переводчик прибегнул к стандартной тактике – транслитерации: *Tchernomordik* (*чеховский Черномордик*), *Obtyosov* (*Обтесов*). Очевидна утрата комического эффекта, очевидного для любого русскоязычного читателя и не воспринимаемого читателем англоязычным (*Черномордик* – стилистическая окраска и лексическое значение + *госпожа* – сочетание, стилистически и семантически абсурдное и потому порождающее комически эффект). Фамилия *Обтесов* для русскоязычного читателя также служит определенным ключом для восприятия внешности героя (*обтесать* - в т.ч. и 'придать воспитанность, лоск'): *Офицер же розов, безус, женоподобен и гибок, как английский хлыст.*// *The officer was rosy, clean-shaven, feminine-looking, and as supple as an English whip.*

Особого внимания заслуживают также «помехи и шумы», связанные с передачей эпистемической модальности. Это одна из тех проблем, которые весьма сложно решить в переводе, т.к. по отношению к высказываниям, содержащим маркеры эпистемической модальности, справедливо утверждение В.И. Карасика о том, что «в каждом высказывании есть нечто стандартное, основанное на возможности быть понятым другими, и нечто новое, связанное с меняющимися ситуациями общения» [Карасик 2002:36]. Так, в оригинальном чеховском тексте находим широкую палитру значений достоверности (от категорической до проблематической достоверности) и недостоверности, а также значений уверенности/неуверенности, значения кажимости и пр. *Ср.: Неожиданно из-за отдаленного кустарника выползает большая, широколицая луна. Она красна (вообще луна, вылезая из-за кустов, всегда почему-то бывает ужасно сконфужена)./ A big broad-faced moon peeped out unexpectedly from behind bushes in the distance. It was red (as a rule when the moon emerges from behind bushes it appears to be blushing).* Акцент смещен переводчиком: если в русском тексте категоричность утверждения смягчается при помощи *почему-то*, то в английском тексте достоверность становится категорической, несмотря на дистанцированность автора от утверждения (*it appears to be blushing*). Грамматические аспекты оценочного колорита, представленного

в художественном тексте, относятся, на наш взгляд, к числу наиболее трудно преодолимых препятствий. Ср., например: *Спит фармацевт! И аптекарша спит. Тут, Обтесов, аптекарша хорошенькая.* // *The pharmacist is asleep. And his wife is asleep too. She is a pretty woman, Obtyosov.* Т.е. там, где в русском тексте употреблено слово, имеющее оттенок собирательности (*фармация*) и применительно к одному человеку приобретающее иронический оттенок, в английской версии мы видим нейтральное *аптекарь*. По нашему мнению, столь же нейтральное *pharmacy* (аптека) было бы значительно ближе к оригиналу, т.к. в нем сохранился бы оттенок собирательности, сопутствуемый иронией.

Как одну из главных «болевых точек» художественного перевода принято воспринимать воссоздание национального колорита, тех специфических деталей, которые обозначаются термином «реалия». По нашему мнению, в переводе данного рассказа это одна из сильных сторон; переводчику удалось передать реалии чеховской России с достаточной степенью полноты. Тем не менее, укажем на некоторые несоответствия и случаи неправомерной замены, ср.: «*Это офицеры от исправника в лагерь идут*», — *думает аптекарша.* / *That must be the officers going home to the camp from the Police Captain's,* " *thought the chemist's wife.* Конечно, *капитан (полицей)* и *исправник* выполняют не совсем одинаковые функции.

Безусловно, нами затронуты не все проблемы воссоздания в переводе такого многомерного объекта, каким является короткий рассказ. Однако очевидно, что лаконизм чеховской прозы, компрессивный характер подачи информации, «русскость» чеховского текста и преобладание имплицитно-оценочных характеристик являются сложнейшими переводческими проблемами, ждущими своего решения

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Караева, З.К. Перевод и семиотика. - Бишкек, 2006.
- 2 Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. Волгоград: Перемена, 2007. 480 с.
- 3 Мирзабаева, А. М. Переводы произведений Чехова на иностранные языки // Молодой ученый. — 2015. — №4. — С. 787-792.

SOME PROBLEMS OF ENGLISH TRANSLATION OF CHEKHOV'S SHORT STORIES

L.Yu.Mirzoyeva
Almaty, Kazakhstan
mirzoyeva@list.ru

The paper dwells upon some crucial problems face to interpreter Chekhov's stories translation. The author pointed out such problems as rendering of emotive color, epistemic modality and linguocultural specificity of Chekhov's texts. Different examples of translator's achievements and faults are represented here; and the material under investigation may be used for future translators training.

Keywords: emotive aspects of translation, linguocultural competence of translator, semantics of the text, pragmatics.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВИДОВЫХ И МОДАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ С ОТРИЦАНИЕМ

Мкртычян-Лалаян С.А.
ассистент кафедры русского языка (естественные факультеты), ЕГУ, Ереван, Армения
susanna.lalayan@yandex.ru

Материалом исследования послужили соотносительные по виду инфинитивные конструкции с отрицанием. Все они являются модально осложненными: на объективную модальность накладывается субъективная, а на субъективную – модальная рамка, связанная с глагольным видом и отрицанием.

Ключевые слова: инфинитив, модальность, отрицание, совершенный вид, несовершенный вид.

В плане взаимодействия и взаимовлияния модальных отношений различных уровней особый интерес представляют инфинитивные конструкции, в которых модальность выражается интонационно-конструктивным способом. Модальная специфика инфинитивных конструкций заключается в том, что в отличие от всех других типов конструкций, в которых субъективная модальность выражается лексически, с помощью модальных слов, модальные отношения в них выражаются самим строем предложения и определенной интонацией.

Являясь одним из конституирующих признаков предложения, интонация несет определенную модальную нагрузку. Но в одних случаях интонация лишь дополняет, сопровождает основное модальное значение, а в других она является конструктивным, определяющим фактором. Относительно инфинитивных конструкций можно говорить об интонационно-синтаксическом способе выражения модальности.

Сравним инфинитивное предложение, утверждающее реальность факта, который осуществится в будущем, с предложением, в котором то же значение выражено формой глагола будущего времени изъявительного наклонения:

<i>Не отстать тебе.</i> Я острожник.	Ты не отстанешь...
Ты – конвойный. Судьба моя	Ты не сможешь отстать...

(М.Цветаева).

Очевидно, что инфинитивные предложения отличаются большей выразительностью, в то же время в них заключается бо́льшая степень уверенности в осуществлении или неосуществлении действия.

Предложения, в которых важную роль играет интонация, всегда более экспрессивны. Можно утверждать, что интонационно-синтаксическим способом в инфинитивных конструкциях выражаются все типы модальных отношений, поэтому эти конструкции и выделяются своей особой модальной нагрузкой. Это дает некоторым лингвистам право утверждать, что инфинитивные конструкции в русском языке не могут считаться первичными (ядерными), а являются результатом определенных модификаций, свободно выводятся из «личных» предложений [Исаченко 1965]. Цель этих модификаций – выражение определенных модальных значений.

Материалом нашего исследования послужили соотносительные по виду инфинитивные конструкции с отрицанием как один из способов выражения модальности в русском языке. В лингвистической литературе имеются наблюдения над определенным взаимодействием видовых значений глагола и модальных значений. О.П.Рассудова отмечает, что у видовых форм инфинитива существует вторичная функция – выражение добавочных оттенков, например, оттенок опасения сопровождается обычно формой совершенного вида:

Боюсь *остаться* один (боюсь, как бы мне не пришлось остаться одному) – Боюсь *оставаться* один (боюсь быть, находиться один).

Таким образом, смысловое различие данных предложений О.П.Рассудова относит к видовому различию форм *остаться* – *оставаться* [Рассудова 1968: 76].

Это же явление можно увидеть в отрицательных конструкциях *не + инфинитив*.

Ср. Туда *не подойти*. Туда *не подходить*!

Сюда *не сесть*. Сюда *не садиться*!

Очевидно, что данные конструкции имеют различный смысл. Конструкции с инфинитивом совершенного вида констатируют невозможность совершения действия, невозможность достижения определенного результата, это – абсолютная, объективная невозможность, и субъективная воля не может изменить хода действия. Конструкции с несовершенным видом указывают на то, что действие совершать не следует, как бы накладывается запрет на совершение действия, отрицается само действие. Употребление того или иного вида в каждом конкретном случае строго закономерно и обусловлено значением предложения.

Рассматриваемые конструкции могут быть распространены словоформой лучше, различающейся своей функцией.

Ср.: *Лучше не рассказать. Лучше не рассказывать.*

Лучше не спать. Лучше не петь.

При этом значения возможности и запрета дополняются новыми модальными оттенками: сочетание лучше с инфинитивом совершенного вида выражает предельно положительную аксиологическую характеристику, в то время как сочетание с несовершенным видом – совет или побуждение не совершать этого действия.

Н-р: У него глаза такие,

Что запомнить каждый должен,

Мне же *лучше*, осторожной,

В них и вовсе *не глядеть* (А.Ахматова).

С рассматриваемыми конструкциями соотносятся безличные конструкции типа *нельзя* + инфинитив.

Об этом *не забыть*. Об этом *нельзя забыть*.

Об этом *не забывают*. Об этом *нельзя забывать*.

При их сравнении наблюдаем те же разновидности модальных значений (невозможность – запрет), причем, благодаря присутствию предикативно-модального слова, безличные конструкции приобретают оттенок категоричности. Однако их инфинитивные корреляты более экспрессивны.

Имеются, однако, случаи, когда противопоставление инфинитива по виду нейтрализовано – оно не приводит к изменению модального значения.

Ср.: *Не расти траве* после осени. *Не вырасти траве...*

Не цвести цветам зимой по снегу. (А.Кольцов). *Не зацвести цветам...*

В обоих случаях модальное значение – объективная невозможность, отсутствие условий для совершения действия. Видимо, это связано с тем, что данные конструкции сообщают не о действии субъекта, а о его свойстве (трава растет, цветы цветут и т.п.).

В лингвистической литературе имеются также наблюдения над конструкциями негде, некуда, некому и д.р. + инфинитив. В частности, А.А.Бойко относительно предложений *Некому за водой сходить* – *Некому за водой ходить* отмечает, что в первом случае констатируется невозможность с оттенком сожаления, а во втором – невозможность с оттенком равнодушия, холодности или раздражения [Бойко 1973: 87]. Думается, что в данном случае можно говорить лишь о преимущественном употреблении определенного вида для выражения дополнительных модальных значений.

Все конструкции, рассмотренные нами, являются модально осложненными: на объективную модальность накладывается субъективная, а на субъективную – еще и модальная рамка, связанная с глагольным видом и отрицанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко А.А. Сочетания с инфинитивом несовершенного вида в современном русском языке. Л., 1973.

- Исаченко А.В. О синтаксической природе местоимений. //Проблемы современной филологии. М., 1965.
- Рассудова О.П. Употребление видов глагола в русском языке. М., 1968.

CORRELATION OF SPECIFIC AND MODAL VALUES IN INFINITIVE CONSTRUCTIONS WITH NEGATION

S.A.Mkrtichyan-Lalayan

Russian language Department, Erevan State University, Erevan, Armenia

susanna.lalayan@yandex.ru

Infinitive constructions with negation are considered in the article. All of them are compound in terms of modality, subjective frame is imposed upon the objective modality and modal frame on the subjective modality related to the verbal aspect and negation.

Keywords: infinitive, modality, negation, perfect form, imperfect form.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ПРОГРАММЫ ПО РКИ

Modesti B.

Преподаватель, лицей им. Джустины Реньер, Беллуно, Италия

vania.modesti@tin.it

В докладе рассматриваются сложности, связанные с выбором учебников для преподавания в средней школе русского языка, как иностранного, а также методологические проблемы, с которыми пришлось столкнуться при использовании дидактического материала, в частности *культурно-лингвистического материала, диалогов и грамматики* на основе коммуникативного подхода к обучению русскому языку.

Ключевые слова: школьный учебник для преподавания русского языка как иностранного в средней школе, культурно-лингвистический материал, диалоги, грамматика.

В лицее им. Джустины Реньер (г. Беллуно, Италия), среднем учебном заведении второй ступени, где я преподаю, в прошлом учебном 2014–2015 году впервые в школьную программу был включен русский язык как предмет для преподавания в двух первых классах, в которых обучались 40 учеников. В этом учебном году количество записавшихся на курс русского языка увеличилось на 35 учеников, что позволило образовать два новых первых класса.

Поскольку был введен новый предмет, выбор учебника для занятий был предоставлен самим преподавателям. Сложность при выборе *учебника для преподавания русского языка как иностранного в средней школе* прежде всего заключается в том, что в Италии достаточно сложно найти специальные учебники. Это связано с тем фактом, что на общенациональном уровне обучение русскому языку очень фрагментарно и зависит от самостоятельного выбора каждого учебного заведения, от того, как оно продвигает этот предмет, а также от степени интереса, проявляемого к нему учениками и их родителями. Во-вторых, слишком мало учебников разработано специально для средней школы, и порой в школе используются университетские учебники. В третьих, следует отметить практически полное отсутствие *школьных учебников для преподавания русского языка как иностранного в средней школе*, составленных в зависимости от национальной принадлежности студентов, а потому преобладают учебные пособия, полностью написанные на русском языке, в то время как учебники для преподавания других иностранных языков имеются также и на итальянском языке.

В целом при выборе учебника нельзя не учитывать минимальные требования, предъявляемые соответствующими нормативами в области образования, и учебными программами, акцентирующими внимание на развитии коммуникативных компетенций, определяемых уровнями А1, А2, В1 в соответствии с общеевропейскими критериями, принятыми для преподавания иностранных языков. Это ориентирует на выбор учебников, составленных по методологии коммуникативного типа, отвечающих сегодняшним критериям обучения иностранным языкам, рассматривающим язык в своей двойственной натуре, то есть как средство общения и одновременно как средство выражения национальной культуры, а также позволяющих обеспечить эффективность обучения в течение того ограниченного времени, которое предусматривается школьной программой, составляющего в данном случае три часа в неделю, включая один час работы с преподавателем-носителем русского языка.

Коммуникативный подход к языку делает учебник не самоцелью, а инструментом для достижения определенных коммуникативных задач, и при этом возникает вопрос об эффективности дидактического материала, который должен использоваться в зависимости от поставленных целей, в частности *культурно-лингвистического материала, диалогов и грамматики*.

Например, какой *культурно-лингвистический материал* можно использовать, чтобы он был совместим с начальным уровнем изучения языка? На этом этапе часто даже самые простые тексты по культуре и цивилизации сложны для понимания студентов, информация же по культуре, предложенная на итальянском языке, не является непосредственно функциональной для изучения иностранного языка, в то время как культурно-лингвистический материал, составленный на основе изучаемой лексики, может быть с большей легкостью использован и помещен в контекст в коммуникативных целях на этапе элементарного владения языком по выбору самого преподавателя. По этому поводу С.Л. Нистратова в своей статье «Формирование социокультурной компетенции студентов на начальном этапе преподавания русского языка (на примере обучения итальянцев)» приводит пример простых бытовых слов, «которые могут иметь более узкую или более широкую семантику в русском языке по сравнению с итальянским, а также могут различаться употреблением в речи», выявляя, таким образом, культурные различия двух языков. [Нистратова 2006: 299].

Что касается эффективности *диалогов*, приводимых в учебниках для развития коммуникативных компетенций на иностранном языке, безусловно обоснованным является сказанное в вышеуказанной статье С.Л. Нистратовой, а именно что «все учебные диалоги должны быть основаны на ситуациях, которые могут встретиться в жизни, и соответствовать нормам речевого и культурного поведения носителей русского языка» [Нистратова 2006: 297]. С другой стороны, подлинность диалога, особенно на начальном этапе обучения иностранному языку, частично обусловлена дидактической необходимостью представления лексического и морфосинтаксического материала в порядке возрастания сложности. Включение в учебники интернационализмов – это пример упрощения написанного текста, что с одной стороны, облегчает начальный подход студентов к изучению языка, позволяя им усвоить «сложные» термины наряду со знакомыми словами и начать строить с некоторой легкостью простые фразы, а с другой стороны, если на этом слишком заостряется внимание, это затягивает во времени усвоение обиходных слов.

В отношении роли *грамматики* в обучении русскому языку как иностранному и того, какой метод можно считать наиболее эффективным для ее преподавания с целью развития коммуникативных компетенций, считаю невозможным не учитывать при этом уровня лингвистических знаний студентов, их собственного языка и их возраста. На основе собственного опыта могу сказать, что 14-летние учащиеся, начинающие изучение

русского языка с нуля, нуждаются в контекстном рассмотрении лингвистических аспектов. Отчасти это связано со слабой способностью к абстракции и часто слабыми грамматическими и лексическими знаниями даже на своем родном языке. В результате грамматические упражнения, не составленные в соответствии с коммуникативной задачей, выполняются студентами механически, и изучаемые лингвистические аспекты распознаются ими только в контексте упражнения, что не позволяет студентам самостоятельно использовать их для выражения коммуникативных намерений.

Как считают Н.П. Трофимова и Т.А. Рожукалне в статье «Спорные вопросы школьного учебника (диалог учителя с автором)» «практика преподавания показала, что системное, или формальное описание языка не может служить основой обучения инофонов, потому что не ориентировано на речевую деятельность» [Трофимова, Рожукалне 2005: 359]. Это приводит к необходимости рассмотрения того, как организовать объяснение грамматико-лингвистических аспектов с точки зрения коммуникации. Разъяснение грамматики дает лучший результат для развития вербальных компетенций, если студенты размышляют над морфосинтаксическими конструкциями на основе диалогов, которые они могут воспроизвести. В свою очередь, такие конструкции должны быть представлены в порядке возрастающей сложности, что облегчит их распознавание. Ученики порою с таким трудом различают основные грамматические аспекты даже на своем собственном языке, например, путают притяжательные прилагательные и местоимения, что им сложно усвоить функции и использование склонений. Если, с одной стороны, постепенное ознакомление с отдельными морфосинтаксическими аспектами облегчает их распознавание и использование в ограниченных лингвистических контекстах, с другой стороны, это не гарантирует их систематизацию на познавательном уровне, то есть реорганизацию частичных лексических и грамматических знаний в лингвистическую систему. Сама взаимосвязь в дидактических разделах лексического и грамматического материалов, данных в учебниках, соответствует порой столь разным критериям последовательности и организации изучаемых лингвистических аспектов, что это приводит к выбору различных путей обучения. Например, применительно к начальному уровню преподавания языка, в различных учебниках, изданных в России, изучение именительного падежа единственного числа имен существительных и притяжательных прилагательных связывается с изучением именительного падежа множественного числа соответствующих частей речи, в то время как в учебнике «Молодец!» (авторы Дж. Лангран, Н. Вешнева Д. Магнати) именительный падеж множественного числа представлен не в сравнении с именительным падежом единственного числа, а как первый среди падежей множественного числа после рассмотрения большей части падежей единственного числа [Langran, Vesnieva, Magnati 2011]. Родительный падеж иногда рассматривается как тема, относящаяся к уровню лингвистической компетенции A1, вместо уровня A2.

На основании своего личного опыта могу сказать, что неоднократный повтор выученных лингвистических аспектов способствует их систематизации, если они периодически накладываются на новые аспекты, что позволяет ученикам использовать в различных тематических контекстах уже известные лексику и грамматические аспекты и одновременно усваивать новые.

Сложность, с которой мне пришлось столкнуться при использовании материала, данного в учебниках, заключается в координировании контентного компонента с грамматическим посредством последовательного и постепенного увеличения сложности лингвистических аспектов, которое в наибольшей степени отвечало бы реальным трудностям, с которыми сталкиваются студенты при изучении языка, с тем чтобы, не

уменьшая значения контентного аспекта, уделить достойное внимание культурно-лингвистическому материалу и коммуникативному значению диалогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Langran J., Vesnieva N., Magnati D., Молодец! Parliamo Russo¹, corso comunicativo di lingua russa, livello 1. Milano: Ulrico Hoepli, 2011. 252 с.
2. Нистратова С.Л. (Университет города Венеция, Италия). Формирование социокультурной компетенции студентов на начальном этапе преподавания русского языка (на примере обучения итальянцев) // Язык, ЛИТЕРАТУРА, культура. Актуальные проблемы изучения и преподавания. Сб. научных и научно-методических статей. М.: Изд-во Макс Пресс, 2006. С.296-301.
3. Трофимова, Н.П. Рожукалне Т.А. (Латвия). Спорные вопросы школьного учебника (диалог учителя с автором) // Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю.В. Николаевой. Материалы международной конференции «Преподавание русского языка и литературы в новых европейских условиях XXI века» (Верона, 22-24 сентября 2005). Милан: отпечатано в: The coffee house art & adv., 2006. С. 358-360/

TEXTBOOKS AND WORKBOOKS, EDUCATIONAL STANDARDS AND PROGRAMS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Vania Modesti
Giustina Renier Lincee, Belluno, Italy
vania.modesti@tin.it

The essay deals with the difficulties of choosing a textbook to teach Russian as a foreign language at school and with the methodology difficulties encountered in using the teaching material, namely cultural and linguistic material, dialogues and grammar in accordance with a communicative approach.

Keywords: school textbooks for teaching Russian as a foreign language in secondary schools, cultural and linguistic material, dialogues, grammar.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Мойса Е.С.
докт. пед. наук, профессор МПГУ, Москва, Россия
evamoisa@yandex.ru

Проблемы перевода лингвистических текстов связаны с пониманием, точной передачей содержания текстов. Этому способствует системная организация поэтической лексики, семантические правила точного выбора необходимых языковых единиц.

Ключевые слова: деривационный инвариант, парадигматические, синтагматические, деривационные связи, английские поэтические тексты, семантические правила.

Проблемы перевода лингвистических (поэтических) текстов в настоящее время принято связывать с речевой деятельностью, с деятельностной парадигмой. В связи с этим функционирование языкового механизма заключается в умении передать смысл текста одного языка системой другого языка. Деятельностная парадигма связана с проблемой значения слова и его функционированием в тексте. Несовпадение градаций значений слов и средств их выражения в русском и английском языках вызывает трудности нахождения эквивалентов в процессе перевода. Необходимо развивать у иностранных аспирантов-филологов языковую систему, формировать знание семантических правил. В процессе чтения и перевода поэтических текстов происходит их интерпретация и возникает деривационный инвариант переводимого текста. Текст перевода производится на основе текста оригинала и находится с ним в деривационных

отношениях. На возникновение деривационного инварианта оказывают влияние особенности обеих языковых систем, обеих языковых культур, что обуславливает прагматическую адаптацию переводимого текста к возможностям и потребностям представителей другой языковой культуры – иностранным англоговорящим аспирантам-филологам, изучающим русский язык. Это и определяет интерпретационный характер перевода. Интерпретация, подчиняясь специфике переводящей системе языка, приводит к созданию инварианта данного англоязычного текста в другой языковой культуре и с помощью другого языка. Порождая переводимый текст, недостающие, отсутствующие аналогичные понятия принимающей языковой культуры компенсируются соответствующими субститутами, и таким образом они интерпретируются.

Известно, что полнота перевода, его точность зависит от многих причин. Однако при перекодировке неизменным инвариантом остается смысл, семантика, значение, выраженное в поэтическом высказывании. При передаче смысла основным уровнем речезыковой системы является семантический уровень, передающий смысл, значение, который раскрывается через систему образов поэтического текста. Поэтому инвариантом перевода поэтического текста является образ, мысль поэта. Перевод поэтического произведения дает представление о некоторой чужой культуре. Происходит изучение культуры через анализ языка. Создается возможность проникновения в образ мышления другой нации, взгляд на мир носителями языка этой культуры. Для этого необходимо узнать точнее язык, его содержание. Все это приводит иностранного переводчика–аспиранта к адекватности, полноценности, эквивалентности перевода поэтического английского текста. Л.С. Бархударов [2] считал, что перевод – это «научно-обоснованное сопоставление систем двух языков», что, несомненно, обогащает иностранных переводчиков в их практической деятельности. При переводе, как и при сопоставлении, типологическом сравнении выделяются языковые средства, эквивалентные определенному содержанию в языке, на котором переводится поэтический текст. Польза такой работы несомненна, так как развивает творческое мышление обучаемых, оттачивает «перо» аспирантов-филологов, вызывает лингвистическое «чутье» в точном использовании языковых средств и их эквивалентов. Помимо того, способствует сближению объективированных языком значений, содержащихся в текстах, к собственной лингвистической системе, сформированной «личностными смыслами», расширению не только активного, но и пассивного словаря. Как указывал К.Д. Ушинский [2], при переводе важно не только «понять вполне и до глубины проводимую мысль, не только уловить все ее оттенки, но и найти в родном языке соответствующие выражения. Ум, рассудок, воображение, память и дар слова упражняются в одно и то же время».

Для правильного, адекватного перевода иностранные аспиранты-филологи должны хорошо осознавать особенности поэтического текста: «характер ритмического движения стиха, в связи с синтаксическим строением фразы и опорными смысловыми пунктами стихотворения, дают переводчику критерий для отбора тех элементов подлинника, которые он сохраняет и воспроизводит». Этот отбор и облегчает переводчику выбор слов «метром, рифмой и другими элементами звуковой формы» [3]. Следует заметить, что процесс перевода англоязычной стихотворной речи прошлых эпох, конечно, труден, т.к. обусловлен лексической образностью и метафоричностью, что часто скрывает основное лексическое значение слова. Кроме того, некоторая возвышенность поэтического языка, его консерватизм связаны с использованием устаревших слов и выражений, которые могут пополнить только пассивный лексический запас аспирантов, но трудность еще и в том, что к этому пассивному запасу архаической лексики необходимо найти соответствующий эквивалент современного английского и русского языка. А это требует особого творческого лингвистического мышления. Таким

образом, пассивный запас архаической лексики находит свое «живое» воплощение в современном языке. Следует сказать, что ритм и его модификации в стихотворении несет эмоциональную и смысловую нагрузку. Модификации ритма и относительная его равномерность являются сильным средством эмоционального воздействия, как и всякий мотивированный диссонанс. Ритмические модификации, т.е. убыстрение или замедление темпа речи связано с внедрением строки с другим размером, другой длины, с большим количеством внутрискотворных пауз или строки, маркированной стихотворным переносом. Однако не всегда обучаемые замечают это, а, следовательно, весь настрой стихотворения остается незамеченным, и особый поэтический смысл стихотворных строк остается непонятным. Таким образом, знание особенностей декодирования позволяет иностранным аспирантам глубже проникнуть в смысл стихотворения и точнее передать эмоциональный настрой его образа. Поскольку, как считал А. Блок [1], «всякое стихотворение – это покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся как звезды. Из-за них существует стихотворение», то, очевидно, задача переводчика – найти эти опорные слова, которые и определяют стратегию перевода, что в первую очередь характерно для перевода поэтического произведения. На наш взгляд, такими «опорными смысловыми пунктами стихотворения» являются текстовые системные связи: деривационные, парадигматические, синтагматические, которые выполняют текстообразующую функцию, системные связи смысловых опорных слов, характеризующие синонимические, антонимические и другие виды парадигматических отношений, а также определенную сочетаемость этих слов, позволяет найти более точный эквивалент переводимого текста.

Таким образом, исследование поэтических слов и их функционирование в тексте, выявление системных связей, передающих основной смысл стихотворных текстов, как инвариант перевода, позволяет составить представление о наиболее тесных, глубинных семантических (парадигматических) связях слов, что имеет принципиальное значение при обучении переводу лингвистических (поэтических) текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок А. Записные книжки. 1901-1920. М. 1965. С. 84.
2. Семенов А.Л. Теория перевода. Изд. Центр «Академия». М. 2013. (Сер. Бакалавриат). С. 74.
3. Чуковский К.И., Федоров А.В. Искусство перевода. Л. 1930. С. 105.

THE PROBLEMS OF THE TRANSLATION OF ENGLISH POETIC TEXTS

E.S. Moisa
MPGU, Moscow, Russia
evamoisa@yandex.ru

The problems of the translation of linguistic texts are connected with the understanding, exact interpretation of text content due to the system organization of poetical lexica, semantic rules of correct choice of necessary language units.

Keywords: derivative invariant, paradigmatic, syntagmatic, derivative Links, English poetic texts, semantic rules.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РАССКАЗА М.А. БУЛГАКОВА «МОРФИЙ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Молдованова Л.И.
канд.филол. наук, доцент кафедры лингвистики
и новых информационных технологий, КГУ, Краснодар, Россия
89282403015@mail.ru

В рассказе М.А.Булгакова «Морфий» представлен субъективно детерминированный многослойный образ времени и пространства. Понимание этого помогает прочесть и осмыслить произведение в аудитории студентов-иностранцев в соответствии с замыслом великого русского писателя – в изумительной художественной форме предостеречь людей от пагубной наркотической зависимости, что очень актуально и для нашей сегодняшней жизни.

Ключевые слова: художественное время, художественное пространство, хронотоп, текст, рассказ.

Анализ пространственно-временных отношений в рассказе «Морфий» позволяет утверждать, что в нем представлен именно субъективно детерминированный многослойный образ времени и пространства. В повествовании сосуществуют и предсказуемо взаимодействуют разные типы хронотопа, особенностью же их представления является активное включение М.А. Булгаковым в ткань текста разного рода тропических средств. К особенностям следует отнести и стремление писателя к предельно точному обозначению временных и пространственных координат семантической структуры рассказа «Морфий», позволяющих его прочесть и осмыслить в иностранной студенческой аудитории в соответствии с замыслом великого русского писателя – предостеречь людей от подобной наркотической зависимости, что очень актуально и для нашей сегодняшней жизни.

В сообщении мы исходим из того, что время и пространство обеспечивают целостное восприятие художественной действительности и организуют структуру произведения. Студенты-иностранцы на занятиях подготавливаются к тому, чтобы особенностью пространственно-временной организации рассказа «Морфий» признать предложенное писателем столкновение точек зрения, принадлежащих, с одной стороны, доктору Сергею Полякову, дневниковые записи которого представлены в произведении, и, с другой стороны, доктору Бомгарду Владимиру Михайловичу, от лица которого М.А. Булгаковым и ведется повествование. Центральную роль в семантической структуре пространственных координат рассказа играет обозначение локации главных событий, основными номинаторами которых выступают существительные *город, участок, больница, квартира*. Событийно-динамическая локализация, связанная с перемещением субъектов и объектов в пространстве, воспроизведена в произведении далеко не в самую первую очередь, что объясняется просто: описанные события явлены в нем в неизменной, статичной форме. В первую же очередь писатель акцентирует внимание читателей на описаниях внутреннего эмоционального мира попавшего в беду врача Полякова, отраженного зачастую с чудовищной скрупулезностью в его дневнике.

Примечательно, что одной из наиболее частотных единиц, именующих жизненно важное для героев рассказа пространство, выступает словосочетание *земский участок*. В восприятии врача Бомгарда *земский участок* противопоставляется уездному городу, пространственная модель которого формируется с опорой на легко просматриваемый в повествовании вертикальный контекст. Говоря о новом месте работы, Бомгард с неудержимым воодушевлением, что не случайно, восклицает: «Словом, это была цивилизация, Вавилон, Невский проспект». Уездный город в сопоставлении с земским участком, таким образом, – современная цивилизация – и никак иначе, т.е. гораздо более высокий уровень общественного развития, совершенно иная ступень материальной и духовной культуры – здесь значительно комфортнее жить образованному молодому человеку.

Отношение к семантическому пространству словосочетания *земский участок* у героев рассказа и неоднозначно, и не вполне похоже. В восприятии доктора Бомгарда его прежнее место работы не только «глухой выюжный участок», «медвежий угол», но и, что важнее, «боевой пост», где он совсем еще молодой человек, один, без всякой поддержки, «исполнял свой долг», честно боролся с болезнями. Несмотря на отделенность,

безлюдность, это пространство в произведении метафорически осмысливается как место «боевого крещения» героя, место становления выпускника медицинского вуза Бомгарда как врача. Участок станции Горелово (слово-то какое!) он будет вспоминать впоследствии не только с горечью и иронией, но и с известной долей благодарности за приобретенный опыт.

Что касается доктора Сергея Полякова, то у него *участок* отождествляется с «необитаемым островом», на котором «три человека погребены под снегом», местом, как он же сам и определяет «распада моральной личности», т.е. местом деградации, что, в конечном итоге, и способствует его гибели. Врач, спасаясь от боли, тем не менее, по собственной воле, становится больным. Но, оставаясь врачом до последней минуты своей жизни, Поляков именно исследует свое болезненное состояние и описывает его в дневнике в собственном медицинских целях, который, таким образом, «по сути дела не дневник, а история болезни», некоторое предупреждение, предостережение тем, кто может попасть в подобную жизненную ситуацию.

Художественное пространство в рассказе неразрывно связано с художественным временем. Время, являясь средством выражения мировосприятия и героев, и автора текста обозначено у писателя такими универсальными показателями, как композиционное устройство и особенности лексической системы и грамматических средств. Практически весь рассказ, как это часто и бывает у М.А. Булгакова, строится на точном датировании событий: он начинается с воспоминаний доктора Бомгарда, от лица которого уже в первой части произведения ведется повествование. Сравнивая два периода своей жизни, врач приходит к выводу: « ... Я, как выяснилось теперь, был счастлив в 1917 году, зимой. Незабываемый, стремительный, вьюжный год». Далее он размышляет: «Пролетел месяц, за ним второй и третий, 17-й год отошел, и полетел февраль 18-го». Точные даты позволяют выделить временную точку отсчета, прямой темпоральный указатель событий – 1917 год. Время в повествовании М.А.Булгакова приобретает определенные качества, связанные именно с человеком, что позволяет говорить и о его безусловной антропоцентричности, Время вполне справедливо для Бомгарда – оно, прежде всего, «вместилище событий».

Записи в дневнике доктора Полякова представляют собой хронологическое изложение событий, которые произошли с ним в период с 20 января 1917 года по 13 февраля 1918 года, т.е. события в рассказе ограничены рамками практически одного календарного года, точно хронометрированы. Дневник последовательно отражает те «метаморфозы», которые происходят в душе больного доктора и фиксируют изменения в его физическом состоянии. По мере того, как усиливается зависимость врача Полякова от морфия, стиль записей в дневнике меняется: он становится сдержанным, лаконичным, лишенным в основе своей динамики и выразительности. Полякова по ходу развития событий в дальнейшем перестают интересовать дни недели, конкретные даты, о чем свидетельствуют, к примеру, вопреки правилам отсутствие числа перед записью в дневнике. Больной в итоге оказывается вне времени, вне пространства в своем мире, полностью, без остатка сосредоточенным на собственных мыслях и чувствах.

Получается, что художественный образ пространства и художественный образ времени в рассказе «Морфий» субъективно окрашены. Для студентов-иностранцев важно донести, что у М.А.Булгакова они вмещают в себя линейно-циклические и ретроспективные значения, формируя общую, трудно членимую на составляющие, именно булгаковскую семантическую структуру всего текста.

BELLES-LETTRES SPACE AND BELLES-LETTRES TIME AS THE SUBJECT OF THE SEMANTIC STRUCTURE ANALYSIS BASED ON THE STORY “MORPHINE” BY M.A. BULGAKOV AND TARGETED AT THE FOREIGN AUDIENCE

In the story by M.A. Bulgakov “Morphine” a subject-determined multi-layer image of time and space is represented. The understanding of this contributes to the reading comprehension of the text in case of the foreign students audience and allows to perceive the message of the great Russian writer – to warn people against harmful drug addiction, which is very essential in the present period, by means of a magnificent belles-lettres style.

Keywords: belles-lettres time, belles-lettres space, chronotope, text, story.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Моргунова Н.С.

*канд.психол. наук, зав.кафедрой языковой подготовки, Харьковский
национальный автомобильно-дорожный университет, Харьков, Украина
morgan.ns@mail.ru*

В статье рассматривается одно из актуальных направлений методики преподавания РКИ – практическая разработка, теоретическое обоснование и внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Приводятся примеры различных видов упражнений с использованием интерактивной доски, позволяющих эффективно развивать речевые навыки и умения студентов.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, информационно-коммуникативные технологии, интерактивная доска SMART BOARD.

Поиск путей повышения качества учебного процесса, новых способов и методов обучения сегодня связывают с ориентацией на возможность активного использования информационных технологий, компьютерной поддержки процесса обучения. Именно поэтому одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений методики преподавания русского языка как иностранного является практическая разработка, теоретическое обоснование и внедрение в учебный процесс ИКТ – информационно-коммуникационных технологий.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс основывается на интегральном взаимодействии личностно-деятельного (Зимняя 1997, Леонтьев 1981), контекстного (Вербицкий 2000), коммуникативного (Бим 1977, Пассов 1985), социокультурного (Тер-Минасова 2000, Гальскова 2000) подходов к обучению. В поле зрения современных педагогов находятся такие методические проблемы, как применение компьютерных технологий в преподавании РКИ (А.А.Атабекова), проектирование смарт–учебника по РКИ (С.С.Хромов), возможности применения мобильных технологий в обучении иностранному языку (Т. М. Гулая) и т. д.

Целью данной статьи является анализ использования интерактивной доски SMART BOARD в процессе обучения русскому языку как иностранному на основном этапе обучения.

В последние годы наиболее универсальным техническим средством обучения стали электронные интерактивные доски, представляющие собой сенсорную поверхность – экран, соединенный с компьютером. Благодаря созданному для SMART BOARD программному обеспечению на интерактивной доске можно работать с обычными текстами, выводить аудио- и видеоматериалы, обращаться к интернет-

ресурсам и выводить их на доску, делать записи от руки непосредственно поверх открытых документов, сохранять, печатать, передавать информацию по электронной почте. SMART BOARD открывает практически неограниченные возможности для реализации методического и творческого потенциала преподавателя. Она позволяет преподавателю объединить три различных инструмента: экран для отображения информации, обычную маркерную доску и интерактивный монитор. Основное преимущество интерактивной доски – это наглядность и интерактивность.

Включение различных видов электронной связи в учебный курс на среднем и продвинутом этапах обучения, как утверждает А.А. Атабекова, содействует как развитию собственно языковой базы, так и развивает коммуникативную компетенцию обучающихся, в том числе развивает навыки чтения, письма, говорения, аудирования, перевода; совершенствует умения участвовать в дискуссии, формулировать и отстаивать свою точку зрения; содействует развитию социалингвистической и прагматической компетенции [Атабекова 2008: 122].

Опыт работы с интерактивной доской преподавателей кафедры языковой подготовки ХНАДУ позволяет эффективно сочетать ее возможности и реализацию дидактических принципов новизны, наглядности, коммуникативной активности, интерактивности, обратной связи, сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы. Тематические тексты, обучающие и проверочные упражнения, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы по лексико-грамматическим темам, предусмотренным программой, служат опорой для введения или активизации материала занятия, повторения и закрепления речевых моделей, совершенствования навыков говорения и восприятия иноязычной речи на слух, контроля и самоконтроля знаний.

Интерактивная доска применяется преподавателями кафедры на различных этапах занятия и при обучении различным видам речевой деятельности. Возможности SmartBoard позволяют использовать ее потенциал во время фонетической и речевой зарядки, введения и отработки лексики и речевых моделей, объяснения и отработки грамматического материала, аудирования, чтения текстов и обучения реферированию.

Структура каждого занятия с использованием интерактивной доски, разработанного преподавателями кафедры языковой подготовки на основе учебного пособия «Русский язык для студентов инженерных специальностей» (авторы Демьянова В.Г., Моргунова Н.С.), предполагает наличие определенных элементов, решающих типовые учебные задачи в рамках изучаемой темы.

Так, во время презентации грамматического материала использование различных цветов служит для привлечения внимания студентов к тому или иному языковому явлению. Применение разноцветных подчеркиваний помогает выделить главное, заострить внимание на определенном грамматическом явлении, на употреблении нужной формы слова и местоположении его в предложении. Для развития языковой догадки, предоставления студентам возможности самим прийти к необходимым выводам, часть материала можно скрыть, используя функцию «Шторка».

На этапе отработки и закрепления грамматического материала в режиме граффити используются задания типа: «Найдите ошибку», «Уберите лишнее», «Заполните пробелы», «Составьте схему», различные виды лингвистических игр. Трансформационные упражнения предполагают переключения с одной лексико-грамматической модели на другую, изменения конструкции в зависимости от изменившегося коммуникативного задания или ситуации общения. Например: «Замените подчеркнутые словосочетания глаголами», «Измените предложения, используя конструкцию ЧТО ВЛИЯЕТ НА ЧТО».

Обязательным элементом каждого занятия является базовый текст, содержащий лексико-грамматические конструкции изучаемой темы. Текст сопровождается

лексическим минимумом (ссылками на значение слов, их озвучиванием) и комментариями. Система предтекстовых заданий для занятий с использованием интерактивной доски обычно включает различные типы упражнений, направленных на введение и отработку лексического и грамматического материала на основе изучаемых синтаксических конструкций (выражение квалификации лица, предмета, явления; характеристики предмета; выражение процесса, свойства и др.). Это могут быть задания типа: «Распределите слова по группам», «Разберите слова по составу», «Уберите лишнее слово», «Найдите (подберите) антонимы (синонимы)», «Заполните пропуски» и т.д. Для разработки данных заданий используется функция клонирования.

При работе с текстом с целью развития навыков чтения используются такие задания: «Установите соответствия», «Восстановите деформированный текст», «Заполните пропуски в тексте», «Выделите необходимую информацию».

При обучении говорению коммуникативную ценность имеют задания типа: «Закончите предложение», «Установите соответствия», «Соотнесите реплики в диалоге».

При обучении письменной речи эффективными являются задания: «Заполните пропуски», «Восстановите деформированный текст», «Заполните пропуски в тексте». Очень удобными являются функции «Шторка», которая позволяет быстро и эффективно организовывать контроль, и «Прозрачность», с помощью которой можно высвечивать правильные варианты.

В структуру значительной части занятий с использованием SMART BOARD включены видеофрагменты лекций или соответствующие тематике занятия видеоролики. Интерактивная доска делает более эффективным работу над таким видом речевой деятельности, как аудирование. Некоторые занятия предполагают также обращение к интернет-блогу: просмотр имеющихся там материалов, работа с ними, составление комментария.

Включение в занятие дополнительного игрового элемента (песни-караоке, игры, фрагмента фильма, аутентичных материалов по теме занятия) всегда вызывает у студентов неподдельный интерес и повышает их познавательную активность.

Опыт использования интерактивной доски на занятиях по русскому языку с иностранными студентами основного этапа обучения в ХНАДУ показывает, что использование SmartBoard способствует совершенствованию учебного процесса, активизирует и делает творческой самостоятельную и совместную работу преподавателя и студентов. Работа с интерактивной доской обеспечивает преемственность, полноту и согласованность подачи материала при изучении языковых аспектов и совершенствовании умений и навыков студентов, а также в процессе формирования профессиональной и социокультурной компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 245 с.
2. Хромов С.С. Проект смарт-учебника по РКИ: новое качество и парадигма образования // Лингводидактика информационной образовательной среды: Сборник научных трудов. М.: МЭСИ, 2013. С. 6-11.
3. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие.– М.: РУДН, 2008. 209 с.

THE USAGE OF INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS

Morgunova N.S.

This paper considers one of the topical ways in the methodology of the teaching of Russian as a foreign language: practical development, the theoretical substantiation and implementation of the information and communication technologies into the practice of an educational process. The examples of various smart board-based exercises, which enable to effectively develop speech skills of students, are provided.

Keywords: international student teaching, information-communication technology, interactive smart board.

ОГРАНИЧЕНИЯ СИСТЕМНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТИПА

В.Н.Мусатов

канд.филол. наук, доцент ОГУ, Орёл, Россия
vmusatov@inbox.ru

В статье рассматривается системная продуктивность словообразовательного типа. Отмечаются и характеризуются языковые ограничения системной продуктивности.

Ключевые слова: системная продуктивность, семантические ограничения, формальные ограничения, словообразовательные ограничения, лексические ограничения, стилистические ограничения.

При описании словообразовательной системы важным является понятие продуктивности словообразовательного типа. Милош Докулил выделил и охарактеризовал два вида продуктивности: эмпирическую продуктивность и системную продуктивность [Докулил 1962: 204-206].

В настоящей статье рассматривается системная продуктивность словообразовательного типа. Она зависит от собственно языковых причин: чем свободнее соединяются словообразовательные морфы с производящей базой при образовании слов какого-либо типа, тем выше его системная продуктивность. На сочетаемость словообразовательных морфов с производящей базой при образовании слов могут влиять языковые ограничения. Различается несколько видов таких ограничений: семантические, формальные, словообразовательные, лексические, стилистические [Мусатов 2010: 235-239].

Семантические ограничения. Это основной вид ограничений. Семантические ограничения разнообразны. Чаще всего они вызываются семантической несовместимостью морфов. Например прилагательные с суффиксом -оват-, имеющие значение 'смягчение, уменьшение степени качества', сочетаются только с основами качественных прилагательных: красный – красн-оват-ый, серый – сер-оват-ый, грубый – груб-оват-ый, рыжий – рыж-еват-ый. Существительные со значением 'действующее лицо', образованные с помощью суффикса -тель, сочетаются лишь с основами глаголов: слушать – слуша-тель, спасать – спаса-тель, читать – чита-тель, нанимать – нанима-тель. Существительные с суффиксом -ость, имеющие значение 'отвлеченный признак', образуются только от качественных прилагательных: смелый – смел-ость, бледный – бледн-ость, ловкий – ловк-ость, храбрый – храбр-ость.

Формальные ограничения. Формальные ограничения приводят к невозможности соединения морфов с теми или иными основами. Например, суффикс прилагательных -н- сочетается с существительными, если их основы оканчиваются одиночным согласным: гора – гор-н-ый, степь – степ-н-ой, глаз – глаз-н-ой. Если же основа существительных оканчивается несколькими согласными, то суффикс -н- с ними не

сочетается, а используется суффикс -ов-: бронза – бронз-ов-ый, касса – касс-ов-ый, воск – воск-ов-ой, парк – парк-ов-ый.

Существительные с суффиксом -ш(а), имеющие значение ‘лицо женского пола’ или ‘название жены по мужу’, сочетаются только с теми существительными, основа которых оканчивается на сонорные или сочетание согласных -нт: лифтер – лифтер-ш-а, кассир – кассир-ш-а, курьер – курьер-ш-а, губернатор – губернатор-ш-а, адмирал – адмираль-ш-а, дипломант – дипломант-ш-а, музыкант – музыкант-ш-а.

Словообразовательные ограничения. О словообразовательных ограничениях говорят в том случае, когда те или иные виды производных основ не способны выступать в качестве производящих. Так, производные прилагательные с суффиксами субъективной оценки -енн(ый), -еньк(ий), -ущ(ий), -ющ(ий) (тяжелый – тяжел-енн-ый, здоровый – здоров-енн-ый, умный – умн-еньк-ий, слабый – слаб-еньк-ий, здоровый – здоров-ущ-ий, худой – худ-ющ-ий) являются конечным звеном в словообразовательной цепи, и новые слова от них не образуются.

Лексические ограничения. Появлению производного слова со стороны лексики могут препятствовать две причины:

- 1) существование в языке слова-омонима;
- 2) занятость данного «семантического места» другим словом.

Появлению производного слова может препятствовать существующее уже в языке слово-омоним. Так, отсутствуют некоторые наименования лиц женского пола с суффиксом -к(а), соотносительные с существительными, называющими лиц мужского пола. Нет в языке словообразовательных пар кочегар – кочегарка ‘женщина-кочегар’, штукатур – штукатурка ‘женщина-штукатур’, электрик – электричка ‘женщина-электрик’, пилот – пилотка ‘женщина-пилот’, так как данные существительные на -к(а) имеют другие значения и с этим значением широко распространены в языке: кочегарка – ‘помещение’, штукатурка – ‘материал’, электричка – ‘поезд’, пилотка – ‘головной убор’.

Образованию производного слова может препятствовать то обстоятельство, что его «семантическое место» уже занято другим словом. Например, для образования существительных, называющих детенышей животных, используется продуктивный суффикс -енок (также -ёнок): слон – слон-ёнок, волк – волч-енок, мышь – мыш-енок, тигр – тигр-ёнок, грач – грач-енок, гусь – гус-ёнок. Но нет производных с аналогичным значением от существительных лошадь, корова, овца, свинья, собака, курица, так как для названия их детенышей в языке уже существуют слова жеребёнок, телёнок, ягнёнок, поросёнок, щенок, цыплёнок.

Другой пример. Для образования существительных со значением ‘самка животного’ используется продуктивный суффикс -иц(а): тигр – тигр-иц-а, медведь – медвед-иц-а, лев – лъв-иц-а, буйвол – буйвол-иц-а, волк – волч-иц-а. Но производные с аналогичным значением от существительных баран, бык, петух, селезень не образуются, так как в таких производных нет необходимости, потому что для этих целей в языке уже есть слова овца, корова, курица, утка.

Стилистические ограничения. Стилистические ограничения в сочетаемости морфем объясняются стилистической несовместимостью аффиксальных морфем с производящей базой. Морфемы, как и слова, могут иметь стилистическую окраску. Как правило, наблюдается тенденция к стилевой однородности сочетающихся морфем и производящей базы. Так, например, суффикс имен существительных -ун имеет сниженную стилистическую окраску и тяготеет к соединению с производящими основами также со сниженной стилистической окраской: хвастать (разг.) – хваст-ун (разг.), болтать (разг.) – болт-ун (разг.), брехать (прост.) – брех-ун (прост.).

Нельзя образовать абстрактное существительное с суффиксом -ость от прилагательных со сниженной стилистической окраской глазастый (разг.), зубастый

(разг.), носастый (прост.), потому что нарушается стилевая однородность: суффикс -ость обычно присоединяется к основам, имеющим книжную или нейтральную стилистическую окраску.

Таким образом, на системную продуктивность словообразовательного типа могут оказывать влияние различные языковые ограничения: семантические, формальные, словообразовательные, лексические, стилистические.

ЛИТЕРАТУРА

1. Докулил М. *Tvořeni slov v češtině*. Praha, 1962. Т. 1.
2. Мусатов В.Н. *Русский язык: морфемика, морфонология, словообразование*. М.: Флинта: Наука, 2010.

LIMIT SYSTEM PRODUCTIVITY OF DERIVATIONAL TYPE.

Musatov V.N.
Orel State University, Orel, Russia
vmusatov@inbox.ru

The article considers the system the productivity of derivational type, observed and characterized by language restrictions systematic productivity.

Keywords: system productivity, semantic constraints, formal constraints, derivational constraints, lexical restrictions, limitations.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ НАЗВАНИЙ КАРТИН ИМПРЕССИОНИСТОВ

Мухаметгареева Н.М.
ст. преподаватель кафедры международного права и международных отношений,
Башкирский государственный университет, Уфа, Россия
ntch77@mail.ru

В статье речь пойдет об основных видах переводческой трансформации на примере названий картин художников импрессионистов.

Ключевые слова: перевод, название картины, артионим, художник-мпрессионист.

Произведения искусства (в частности, живописи) зачастую являются важным источником и одновременно средством создания образа «чужой» культуры. Визуальные элементы картины не нуждаются в переводе, между тем, как само название становится культурным кодом. Яркий пример тому – картины художников-импрессионистов, формирующие в нашем сознании образ жизни, особенности отношений, системы ценностей и пр. Франции конца XIX века. В языковой картине мира индивида живописные полотна корреспондируют с их названиями (артионимами), которые по-разному материализуются в национальных языках. Например, сопоставление французских и русских артионимов картины Ренуара «*La fin du déjeuner*» - «*Конец завтрака*» демонстрирует, насколько различны лексико-грамматические системы этих языков. Так, во французском языке существительные не употребляются без артиклей *la fin*, тогда как в русском языке данного явления не существует. Кроме того, в русском языке существительные склоняются по падежам *конец завтрака*, во французском же отношения дополнения передаются с помощью предлога *de - du déjeuner*. Обращают на себя внимание и различия в грамматическом роде слов и способы построения предложений.

Помимо категорий языка, в текстах названий могут появляться такие признаки, которые свойственны лишь определенной культуре, то есть реалии, имеющие место в соответствующей этнокультурной традиции. Эти элементы непосредственно отражены в

культурно-языковом коде. Рассмотрим, к примеру, артионимы картины Ренуара «Трактир матушки Антониш» и «Cabaret de la *mère* Anthony». Французское существительное *le cabaret* переводится на русский язык как *кабачок*, в русском же варианте используется слово *трактир*, которое в большей степени отражает быт России эпохи XIX века, так как в то время многие заведения общественного питания для среднего класса назывались именно подобным образом. Не только этнически, но и социально маркирован и перевод существительного *la mère* (*мама, мать, матушка*), представленный в русском варианте лексемой *матушка*. Именно такова традиция обращения в нашей культуре к людям, которые нравятся, к которым человек расположен. Таким образом, переводчик должен проявить не только глубочайшее знание языков, но и понимание их лингвокультурного кода. Ведь целью перевода является сохранение содержания, функций, стилевых, стилистических, коммуникативных и художественных ценностей оригинала. Главным же в любом переводе остается передача смысловой информации текста. В этом плане весьма интересно мнение еще одного французского художника Рене Магритта, который считал, что скрытая поэтическая связь названия и картины способствует тому магическому удивлению, которое он видел предназначением искусства.

В наши дни, благодаря немалому количеству книг, интернет-сайтов по искусству, современный любитель живописи сталкивается с самыми разными переводами известных полотен, что зачастую может поставить его в тупик: об одном ли и том же произведении идет речь? Например, известный автопортрет Ван Гога, на котором изображен автор с перевязанным ухом, в оригинале назван как «*Autoportrait à l'oreille bandée*», что дословно переводится на русский язык *автопортрет с перевязанным ухом*. Однако у нас данный артионим имеет разночтения: «*Автопортрет с перевязанным ухом*» (буквальный перевод), «*Автопортрет с отрезанным ухом*» и «*Автопортрет с забинтованным ухом*».

Анализируя грамматику артионима, можно также сделать соответствующие выводы, касающиеся его специфических свойств. Выступая номинативной единицей, артионимы на языковом уровне оформляются с помощью различных структурных моделей. В качестве синтаксических средств оформления появляются одно- и многоэлементные модели. Например, существует значительное количество артионимов, которые образованы при помощи одноэлементных моделей: «*La serveuse*» – «*Официантка*» (Э.Мане), «*Слива*» – «*La prune*» (Э. Мане), «*L'absinthe*» – «*Абсент*» (Э. Дега), В нашем случае чаще всего артионимы представлены в виде двухэлементных моделей: «*Конец завтрака*» (О.Ренуар), «*Маковое поле*» (К. Моне), «*Пшеничное поле*», «*Хлебное поле*», «*Красные виноградники*» (Ван Гог), «*Бретонские крестьянки*» (П. Гоген), «*Ночное кафе*» (Ван Гог), «*Читающий Родо*» (К. Писсарро), и др. Встречаются и многоэлементные модели названий картин: «*Генеральная репетиция на сцене*» (Э.Дега), «*Две женщины, беседующие на пляже*», «*Расстрел императора Максимилиана*» (Э. Мане). С помощью специальных маркеров название картин может еще более усложняться, при этом используется прием смыслового развития: «*Обрученная пара. Портрет Альфреда Сислея с женой*» (О. Ренуар), «*На ипподроме. Всадники у экипажа*» (Э. Дега), «*Прогулка. Дама с зонтиком*» (К. Моне).

Исходя из вышеизложенного, перевод артионимов, так же, как и заголовков, можно отнести к группе перевода художественных текстов. Поэтому имеет смысл обратиться к основным переводческим трансформациям, используемым номинаторами при переводе текстов, таких, к примеру, как названий книг, фильмов, картин и пр. Основой нашего исследования стали работы В.Н. Комиссарова, Л.С. Бархударова, А.Д. Швейцера, Т.А. Казаковой и пр. В рамках данной работы мы рассмотрим основные виды трансформаций, применительно к названиям картин (артионимам) художников-

импрессионистов и их переводу с французского языка на русский. Ученые подразделяют трансформации на лексические (транскрибирование, транслитерацию, калькирование); лексико-семантические (конкретизация, генерализация, модуляция); грамматические (синтаксическое уподобление, грамматические замены, членение предложения, объединение предложения); комплексные лексико-грамматические (антонимический перевод, экспликация, компенсация) [Комиссаров].

В нашем случае артионимы включают значительное количество антропонимов, географических названий, наименований архитектурных строений, культурных объектов и т.п., которые зачастую переводятся на русский язык посредством транскрипции или транслитерации, более того, при номинации названия картины обязательным является указание автора данного полотна. Например: *Клод Моне* – *Claude Monet* (транскрипция), *Винсент Ван Гог* – *Vincent Vah Gogh* (транслитерация и транскрипция), *Огюст Ренуар* – *Auguste Renoir* (транскрипция и транслитерация). Эти имена включаются в название картины жанра «автопортрет». Жанр «пейзаж» может включать различные географические названия, входящие в номинацию картины: «*Route hivernale à Louveciennes*» – «*Зимняя дорога в Лувесьенне*», «*Avenue à Chantilly*» – «*Дорога в Шантильи*», «*Route dans les environs de Morét*» – «*Дорога в окрестностях Море*» и пр.

В отличие от транскрипции, калькирование не всегда бывает простой механической операцией перенесения исходной формы в переводящий язык: зачастую приходится прибегать к некоторым трансформациям. В первую очередь это касается изменения падежных форм, аффиксов, количества слов в словосочетании, порядка слов, морфологического или синтаксического статуса слов. Например, картина Ван Гога «*Autoportrait*» – «*Автопортрет*», «*Portrait de William Sisley*» – «*Портрет Уильяма Сислея*»; «*Portrait de Claude Monet*» – «*Портрет Клода Моне*» (О. Ренуар), «*Nature morte avec un vase et des tulipes*» – «*Натюрморт с вазой и тюльпанами*» (К.Моне); «*Le Balcon*» – «*Балкон*» (Э.Мане).

В лексико-семантических трансформациях важным оказывается не само слово, а то значение, которое оно приобретает в контексте исходного высказывания. Приведем примеры смысловой конкретизации: «*Réunion dans le jardin de roses*» – «*Встреча в саду*», «*La jeune femme allongée dans un pré vert*» – «*Девушка на лугу*», «*Champs de roses*» – «*Розарий*», «*Chemin montant dans les hautes herbes*» – «*Тропинка в высокой траве*» (О. Ренуар) и пр. Генерализация исходного значения, допускается в тех случаях, когда переводящее слово отличается большей степенью информационной неопределенности: «*Avenue de Giverny*» – «*Главная дорога в Живерни*», «*Chemin sous les arbres*» – «*Путь между деревьями*» (Ван Гог), «*Chaussée à Louvecienne*» – «*Дорога в Лувесьен*» (О. Ренуар) и пр. При переводе с французского языка на русский этот прием применяется гораздо реже, чем конкретизация. Это связано с особенностями французской лексики. Слова этого языка чаще имеют более абстрактный характер, чем русские слова, относящиеся к тому же понятию. Функциональная замена (модификация) осуществляется в условиях отсутствия регулярного словарного соответствия или при несовпадении смысловых функций соответствующих языковых единиц в исходном и переводящем языках: «*Les fiancés*» – «*Обрученная пара*» (Огюст Ренуар), «*Grand nu*» – «*Обнаженная на подушках*», «*Coin du Café-Concert*» – «*За столиком в варьете*» (Э. Мане), «*Reunion de famille*» – «*В кругу семьи*» (Фредерик Базиль), «*La prune*» – «*Слива*» – «*Подвыпившая*», «*За кружкой пива*» – «*Von bock*» (Э. Мане).

Проанализировав, имеющиеся в нашей картотеке номинации картин художников-импрессионистов мы пришли к выводу, что такие виды грамматических и лексико-грамматических трансформаций, как антонимический перевод, экспликация, компенсация, членение и объединение предложений, редко встречаются при переводе артионимов с русского на французский язык. Одним из самых распространенных видов

грамматической трансформации в отношении к артиномам импрессионистов является принцип синтаксического уподобления или дословный перевод: «*La maison jaune*» – «Желтый дом» (Ван Гог), «*Vase avec des Coquelicots*» – «Ваза с маками», «*Vase de lilas et de roses*» – «Ваза с сиренью и розами», «*Nature morte avec un vase et des tulipes*» – «Натюрморт с вазой и тюльпанами» (К.Моне). Кроме того, наиболее встречаемым видом грамматической трансформации является грамматическая замена: «*Le Paysan travaillant*» – «Крестьянин с бороной», «*La Paysanne avec chariot*» – «Крестьянка, везущая тачку» (Ван Гог); «*Baigneuse ou la coiffure*» (досл. купальщица или прическа) – «Обнаженная, поправляющая волосы», «*Chemin montant dans les hautes herbes*» – «Тропинка в высокой траве» (О. Ренуар); «*Jardin a Louveciennes dans la neige*» – «Заснеженный сад в Лувьсьене», «*Rives de sable*» – «Песчаные берега» (А. Сислей) и пр. Таким образом, целью перевода является сохранение содержания, функций, стилевых, стилистических, коммуникативных и художественных ценностей оригинала. И если эта цель будет достигнута, то и восприятие перевода в языковой среде перевода окажется относительно равным восприятию оригинала в языковой среде оригинала. На практике в чистом виде вышеописанные переводческие трансформации встречаются довольно редко. В большинстве случаев они тесно взаимосвязаны и переплетаются между собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода. Серия: Изучаем иностранные языки. – СПб.: «Издательство Союз», 2001, 320с.
2. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода. М.: ЧеРо, 1999. 136с.

TRANSLATION TRANSFORMATIONS OF THE NAMES OF FRENCH IMPRESSIONIST'S PAINTINGS

N.M. Muhametgareeva

*international law and international relations Department,
Bashkir State University, Ufa, Russia,
nmch77@mail.ru*

In the report we are talking about the main translation transformations on the example of the names of French impressionists' paintings.

Keywords: translation, translation transformations, proper name, French impressionists' paintings, name of painting.

КАТАФОРИЧЕСКИЙ ОПЕРАТОР КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ ОПОРНЫХ ЕДИНИЦ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

Мухаммад Л. П.

*Докт. пед. наук, профессор кафедры русского языка, Караденизский технический университет, г. Трабзон, Турция
ludmilamuh@yandex.ru*

Статья посвящена вопросам методического препарирования описательного текста в целях обучения иностранных студентов речевой деятельности на русском языке. В качестве инструмента методического препарирования выбран катафорический оператор. Данные единицы с их способностью указывать на правосторонний контекст являются оптимальным методическим средством для выработки механизмов прогнозирования при чтении/аудировании, а также механизмов развёртывания монологического дискурса. Это свойство катафорических средств позволяет методисту использовать их в качестве опорных единиц в процессе работы над текстом/дискурсом.

Ключевые слова: учебный текст, тип текста, описание, речевая деятельность, катафорический оператор, опорные единицы.

Известно, что тексту свойственны в том числе и такие его конституирующие характеристики, как *структурированность*, *связность* и *цельность* [Котюрова 1977, Метс и др. 1981]. В силу этих характеристик текст, в особенности стандартный, типичный, прогнозируем. Прогноз строится на базе пресуппозиции, в том числе и за счет идентификации *катафорических* единиц с их свойством указывать на правосторонний контекст [Васюхно 1996].

В современной лингвистике и лингводидактике сложилось так, что *катафорические* средства как-то выпали из внимания учёных, хотя антонимичные им единицы – *анафорические* – общеизвестны.

Обратимся к лингвистическим словарям: почти во всех словарях мы находим определение понятия *анафора*. Однако далеко не во все словари включено такое весьма востребованное в психолингвистике и лингводидактике понятие, как *катафора*. Изучая разные современные лингвистические, психолингвистические и лингводидактические словари, мы с трудом обнаружили следующее определение: «КАТАФОРА. Употребление слова (словосочетания), в смысл которого входит отсылка к другому слову (словосочетанию), следующему далее в тексте (ср. Анафора). К. – одно из выражений *связности* текста» [Васильева и др. 1995: 47]. Исходя из толкования древних, античных, терминологических, а также данного выше определения, можно сделать вывод, что антиципация и текстообразование – первейшая базовая функция катафорического средства. Приведём самый простой пример: «*В моём столе лежат цветные карандаши и альбом. Принеси мне, пожалуйста, синий... (– карандаш)*». Здесь в качестве катафорического средства выступает имя прилагательное «*синий*». Заметим, что имя прилагательное весьма часто выступает в роли катафорического средства, поскольку в русском языке его обычная позиция по отношению к имени существительному – *препозиция*. Поскольку имя прилагательное и имя существительное в тексте имеют весьма тесную связь в силу явлений согласования, то в дискурсивной деятельности катафорическую функцию приобретает также и грамматический показатель, например, показатель рода. Так, перефразируем представленный выше микротекст следующим образом: «*В моём столе лежат цветные карандаши и ручки. Принеси мне, пожалуйста, синюю... (– ручку)*».

Изучая катафорические средства, мы пришли к мысли, что катафорические средства можно разделить, по крайней мере, на три класса:

1. Катафорические средства, категориальная природа которых такова, что они в языке (и, как правило, при построении речи) находятся в ситуации *препозиции*. К ним относятся: имена прилагательные, притяжательные и возвратные местоимения, числительные и предлоги по отношению к имени существительному, имена существительные по отношению к глаголу, глагол по отношению к наречию образа действия и т.д. (см. обычный порядок слов в русском языке).

2. Катафорические средства, которые, являясь структурообразующими элементами текста/дискурса определённого типа и жанра, находятся в ситуации *препозиции* в силу закономерностей развёртывания данного текста/дискурса. В качестве примера возьмём учебный микротекст о Москве, предназначенный для студентов начального этапа обучения. В тексте выделим курсивом те слова и сочетания слов, которые находятся в *препозиции* (а значит, имеют катафорическую функцию), а также выделим более мелким шрифтом слова, которые благодаря катафоре прогнозируются:

«... *Москва – столица* России. *В* Москве работает *правительство, парламент* России и её президент. *Здесь живёт* 9 миллионов человек.

Центр Москвы – это Кремль и Красная площадь. В Кремле находятся замечательные архитектурные памятники, старинные соборы ... и дворцы» [Журавлёва и др. 2001: 198, выделено нами].

3. Катафорические средства конкретного текста с конкретной темой, которые приобрели катафорическую/прогностическую функцию по линии тематического развёртывания текста на уровне подтемы, субподтемы, микротемы. В нашем случае в качестве номинации темы может выступать имя существительное «Москва». Оно, как название, находится в препозиции ко всему тексту, т.е. является мощным катафорическим оператором и, безусловно, имеет весьма высокий прогностический потенциал. Учитывая катафорические функции текстовых единиц, актуализируемых по линии тематического развёртывания текста, мы получим следующую картину (здесь наши выделения установлены по описанному выше принципу):

МОСКВА

«... Москва – столица России. В Москве работает правительство, парламент России и её президент. Здесь живёт 9 миллионов человек.

Центр Москвы – это Кремль и Красная площадь. В Кремле находятся замечательные архитектурные памятники, старинные соборы и дворцы».

Итак, выше мы получили два разных по своей абстрагированности и актуализации варианта текста. Безусловно, если учитывать ещё и иные факторы (к примеру, национальную языковую личность студента), то можно получить и иные варианты данного текста [Мухаммад 2003]. Данные варианты мы можем преобразить в лингводидактически значимые схемы для формирования у студентов механизмов прогнозирования при рецепции (чтении и аудировании), а также умений развёртывать монологический текст/дискурс при продукции (говорении и письме). Представим варианты данных схем (в каждом из полученных вариантов катафорические средства обозначим более крупным шрифтом, а прогнозируемые средства заменим точками):

СХЕМА 1 (более развёрнутая): Москва – столица В ... работает правительство, парламент ... и её президент. Здесь живёт 9

Центр ... – это ... и Красная В ... находятся замечательные архитектурные ... , старинные ... и ... ».

СХЕМА 2 (редуцированная):

МОСКВА

... – В ... работает ... , и её Здесь ... 9

Центр ... – это ... и В замечательные , старинные ... и ... »

Выявленные нами катафорические средства в данных, методически ориентированных, схемах можно использовать в качестве опорных элементов, своеобразных операторов дальнейшего развёртывания текста.

Безусловно, представленные через катафорические операторы варианты текста и их схемы поэтапно могут быть читаемы, в основном, носителями языка, или иностранными студентами, владеющими материалом на его культурологическом, прагматическом, семантическом и языковом уровнях. В связи с этим на начальном этапе обучения работа по формированию механизмов прогнозирования и упреждающего синтаксиса должна строиться в сочетании с той учебной деятельностью, которая в традиционной методике называется «предтекстовая» (в целях формирования необходимого тезауруса личности студента), «притекстовая» (в целях корректного и глубокого понимания текста студентами) и «послетекстовая» (в целях выхода из пространства данного текста в иные «текстовые миры» и в свободную дискурсивную деятельность). Так, уже на этапе предтекстовой работы можно давать студентам не

только словосочетания, покрывающие выбранный текст (что формирует информационно-языковой компонент тезауруса языковой личности), но и соответствующие упражнения на прогнозирование (данная учебная деятельность формирует операциональный компонент тезауруса языковой личности). Например, вначале даём словосочетание: «Красная площадь», затем – только катафорический оператор: «Красная...». Студенты должны вспомнить (спрогнозировать) слово *площадь*. Аналогичная работа проводится и на материале других текстовых единиц.

Отметим, что работа со схемами – это завершающий этап в процессе репродуктивной деятельности (в процессе подготовки к пересказу данного, конкретного, текста). Однако после того, как студенты воспроизвели данный текст, во-первых, с опорами, во-вторых, без опор, необходимо аналогично, но в более сжатом виде также поработать и с иными, индивидуально значимыми, вариантами данного текста, добиваясь выведения деятельности студентов из зоны репродукции в зону продукции, творчества.

Безусловно, мы могли бы предложить множество самых разных упражнений на базе катафорических операторов, однако это уже другая, новая, работа. В нашу же задачу входило показать процесс выявления катафорических средств и пути использования их в качестве опорных единиц в процессе учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. Краткий словарь лингвистических терминов. М., 1995.
2. Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-филологов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
3. Котюрова М.П. О понятии связности и средствах её выражения в русской научной речи // Язык и стиль научной литературы. М., 1977.
4. Метс Н. А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981.
5. Мухаммад Л.П. Языковая личность иностранного студента-филолога начального и среднего этапов обучения. М., 2003.

CATAPHORICAL OPERATOR AS A TOOL TO IDENTIFY SUPPORT UNITS IN THE LEARNING TEXT

L. P. Mukhammad

Department of Russian, Karadeniz technical University, Trabzon, Turkey

ludmilamuh@yandex.ru

The article is devoted to methodological preparation of descriptive text in order to teach foreign students of speech activity in Russian. As a tool for methodical preparation, selected the cataphorical operator. These units with their ability to indicate the right context are the best methodological tool to the development of mechanisms predicting when reading/listening, also deployment mechanisms monologic discourse. This property cataphorical enables Methodist to use them as support units in the process of working on the text/discourse.

Keywords: educational text, type text, description, speech activity, cataphorical operator, support unit.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНОСТРАННЫХ РУСИСТОВ

Назарова И.В.

*канд.филол. наук, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств, Воронежский
государственный университет, Воронеж, Россия
nazarova@phil.vsu.ru*

В статье приводится анализ места и роли художественного текста в качестве материала для научных исследований иностранных студентов-русистов.

Ключевые слова: художественный текст, научная работа, русский язык как иностранный.

Научно-исследовательская деятельность – обязательный и необходимый вид деятельности в процессе получения высшего образования. Курсовая работа, выпускная квалификационная работа бакалавра и магистра (магистерская диссертация) – основные жанры научных работ, которые выполняют студенты вуза при активном участии своих научных руководителей.

Известно, что в методике преподавания русского языка как иностранного именно текст является основной дидактической единицей, в которой обучаемый и обучающий находят эталонные образцы речевого творчества. Тексты литературных произведений также активно используются в практике преподавания русского языка иностранным учащимся.

Иностранные филологи-русисты зачастую используют художественные произведения русских писателей в качестве источника исследования при написании научной работы. Из текстов художественных произведений они черпают материал для своих научных сочинений: будь то анализ языкового материала того или иного уровня системы русского языка (чаще лексического или грамматического) или, в соответствии с современной научной парадигмой, системное описание языка художественного произведения.

Мы проанализировали научные сочинения иностранных студентов филологического факультета, обучавшихся в бакалавриате и магистратуре по направлению «Филология» за последние несколько лет с целью определить, какие именно художественные тексты и в какой роли используются иностранными студентами в качестве источников для сбора материала для своих научных сочинений. Имена студентов в данной статье не упоминаются, так как мы не ставили своей целью анализировать сами исследования. Однако мы указываем родной язык автора научного сочинения.

В первую очередь необходимо сказать, что в последние годы в качестве источника для сбора материала все чаще выступает Национальный корпус русского языка. Это, на наш взгляд, положительная тенденция, так как расширяется материальная база исследования и закономерно повышается объективность выводов.

По нашему наблюдению, в Национальном корпусе русского языка иностранными русистами чаще выбирается подкорпус литературных текстов, созданных за последние 30 лет.

На таком литературном материале написана научная работа на тему «Отражение русской языковой картины мира в образных сравнениях». Родной язык автора – китайский. Жанр научного сочинения – магистерская диссертация. При выборе материала автор не ограничивался жанровой спецификой, а также функциональными разновидностями языка и речи текстов. Компаративные единицы извлекались из текстов вне зависимости от структуры и лексико-грамматической специфики сравнения. Автором было извлечено около 500 языковых единиц. Была произведена классификация по тематическому принципу, выделены группы компаративных единиц (человек, внутреннее состояние человека, объекты «второй природы», звуки, природные и космические объекты, состояние окружающего пространства, действия). Автор пришел к выводу, что именно эти понятия нуждаются в дополнительном пояснении с помощью сравнений с точки зрения носителей русского языка, а также что большая часть сравнений основана на ассоциативном сходстве сопоставляемых предметов или явлений,

и в качестве основания для сравнения выступает гипотетическое, нереальное или вымышленное действие субъекта.

На материале Национального корпуса написана курсовая работа носителем тайского языка на тему «Способы наименования диких животных в художественном тексте». Студент сделал выборку из произведений художественной литературы XX – XXI веков, в результате картотека работы составила 265 примеров, в которых выделено 36 наименований животных. Автор выделил несколько лексико-семантических групп животных: гиперонимы; животные, обитающие на территории России; экзотические животные; вымершие животные. Были сделаны выводы о присутствии наименований животных в русских фразеологизмах, пословицах, крылатых словах, сравнениях, лексемах с определениями, которые уточняют значение лексем.

Студент-носитель китайского языка выступил автором магистерской диссертации на тему «Порядок слов в русском языке». В качестве материала исследования послужили произведения русской художественной литературы различных жанров и стилей XX века (примеры из художественных текстов XIX века привлекались, только если не противоречили нормам современного литературного языка). Картотека исследования составила около 1700 примеров. В сочинении с помощью примеров исследуются и иллюстрируются функции порядка слов в русском языке: коммуникативно-синтаксическая, конструктивно-синтаксическая (формально-грамматическая) и стилистическая.

Носитель арабского языка из Ирака написал магистерскую диссертацию на тему «Предлоги в русском языке: функциональный аспект». В качестве материала выступили тексты произведений русских писателей XVIII – XX веков, среди которых А.С. Пушкин, С. Козлов, А. Алексин, Л.С. Петрушевская, Д. Гранин, В. Токарева, Л. Улицкая, Б. Пастернак и др. Такой отбор текстов для исследования позволил студенту прийти к интересным и значимым, на наш взгляд, выводам, что в XX веке круг значений и употреблений предлогов значительно расширился. Предложно-падежные комплексы в русском языке способны выражать многообразные отношения объективной действительности: пространственные, временные, целевые и мн. др. Наиболее представительным является корпус пространственных предлогов, частотными среди которых следует признать такие предлоги, как *в*, *на*, *до*, *из*, *над*, *от*, *по*, *к* и др.

Студентка филологического факультета из Вьетнама написала магистерскую диссертацию на тему «Употребление словоформ глаголов идти–ходить в современном русском литературном языке». В качестве материала для исследования выступили тексты детской литературы в сопоставлении с текстами из газет и журналов. В отличие от большинства научных сочинений, в которых лишь констатируется источник для сбора материала, в работе этой студентки дается объяснение такого выбора. Автор пишет, что в настоящее время во Вьетнаме русский язык как иностранный входит в качестве обязательного предмета в программу средних школ и специальных училищ, поэтому студенты таких заведений могут выступить адресатами выбранных литературных текстов. Источниками стали такие тексты, как «Федотка» и «Нахаленок» М. Шолохова, «Стриженок Скрип» В. Астафьева, «Знай наших!» Н. Сладкова, «То, чего не было» В.М. Гаршина и др.

Автор приходит к выводам, что читателями детской литературы являются дети и подростки, поэтому в детской литературе употребляются простые грамматические структуры. В них глаголы *идти* – *ходить* употребляются как в прямом, так и в переносном значениях, но чаще – в прямом. Фразеологизмы с этими глаголами употребляются редко. Читателями газет и журналов являются широкие массы взрослых и образованных людей, поэтому в газетах глаголы *идти-ходить* используются широко и в разных значениях: прямом, производно-номинативном, а также во фразеологизмах.

Чаще они употребляются в переносных значениях. Кроме того, эти глаголы используются как вводные слова. Помимо этого, в детской литературе употребляются глаголы *идти-ходить* с приставками в повелительном наклонении с частицей –ка, отражающими разговорную речь.

Если выше речь шла о совокупности художественных текстов, объединенных по тем или иным критериям в источники для сбора материала для научной работы, то далее мы должны сказать об отдельных литературных текстах, используемых в научно-исследовательской работе иностранного русиста.

В части исследований причины выбора литературного текста прозрачны и продиктованы целями работы. Так, закономерен, на наш взгляд, выбор в качестве источника для научной работы «Анализ лексико-тематической группы *любовь*» цикла рассказов И. Бунина «Темные аллеи», так же как и закономерен выбор поэмы А.С. Пушкина «Медный всадник» для анализа устаревшей лексики в современном русском языке, выполненного носителями китайского языка.

Магистерская диссертация носителя арабского языка посвящена анализу лексико-семантической группы глаголов речи в русском языке с использованием в качестве материала исследования рассказов В.М. Шукшина. В ходе исследования студент собрал картотеку из 1788 глаголов речи, охарактеризовал использование этих языковых единиц при передаче речевых актов разных типов, определил специфику глаголов речи в русском языке, возникающую в рассказах В.М. Шукшина. В частности, автором выявлены в избранных художественных текстах случаи использования глаголов речи в нетипичных для них контекстах, когда они формируют иные по цели высказывания речевые акты, характерные именно для языка произведений В. Шукшина (Например, в значении упрека (*а говорил...*), неодобрения (*скажите пожалуйста...*) и др.)

Иностранцами студентами-филологами на филологическом факультете Воронежского государственного университета написан целый цикл научных сочинений, посвященных ономастике художественных текстов русских писателей. Большая часть таких работ написана под научным руководством профессора Г.Ф. Ковалева. К примеру, магистерская диссертация на тему «Антропонимия романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»», написанная арабговорящим студентом. Анализ языковых единиц в таких работах служит не только для описания фрагмента языковой системы на материале художественного текста, но, в первую очередь, как попытка проникновения в замысел создателя литературного произведения, что представляется актуальным в рамках существующей научной парадигмы в филологии.

Таким образом, литературный текст выступает богатым источником для научных исследований будущих иностранных специалистов в области русской филологии. Благодаря литературным текстам как эталонным образцам речевого творчества иностранные студенты изучают фрагменты системы русского языка, а также получают представление о связи между конкретными художественными текстами и их культурным окружением.

LITERARY TEXT AS A RESEARCH MATERIAL FOR FOREIGN SPECIALIST IN RUSSIAN PHILOLOGY

I.V. Nazarova

*Humanities and Arts Department, Voronezh State University, Voronezh, Russia
nazarova@phil.vsu.ru*

The article analyses place and role of literary text as a material for research for foreign students-specialists in Russian Philology.

Keywords: literary text, scientific work, Russian as a foreign language.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ФИЛИАЛЕ МОНГОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Нарантунгалаг Батаа

*ст. преподаватель, зав.кафедрой иностранных языков,
филиал МонГУ, г. Эрдэнэт, Монголия
bnarantungalag@yahoo.com*

В статье рассматривается учебная программа, реализуемая филиалом для подготовки учителей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: учебная программа, обучение, кредитный час, учитель русского языка, специальность.

В изучении и распространении русского языка в Монголии филиал МонГУ играет важную роль. Институт был основан в 1992 году. В настоящее время в институте 2 отделения: филологическое и экономическое. И на них обучаются более 1000 учащихся в бакалавриате и магистратуре, работают около 60 преподавателей. На филологическом отделении 3 кафедры: кафедра методики преподавания английского языка, кафедра переводоведения английского языка и кафедра иностранных языков. Кафедра иностранных языков готовит учителей русского языка как иностранного. Сегодня в Монголии учителей-русистов готовят в трех государственных и частных университетах. Это Монгольский государственный педагогический университет и наш институт, в частном секторе Гуманитарный университет. Поэтому выше отмечено, что наш институт играет важную роль в изучении, преподавании и распространении русского языка в Монголии.

Согласно учебной программе, утвержденной Министерством образования, науки и культуры Монголии, учащийся по специальности “D143400 Учитель русского языка” набирает 120 кредитных часов за 4 года обучения. Из этих 120 кредитных часов 67 кредитов отводится изучению русского языка. Остальные часы отводятся общенаучным дисциплинам гуманитарных и социальных наук, дисциплинам по психологии, педагогике и педагогическим практикам. По Образовательному Стандарту Монголии 12 кредитных часов отводится будущим учителям на прохождение педагогической практики, и учащиеся на третьем и четвертом курсах в течение 12 недель проходят подпрктику (по 6 недель на каждом курсе).

1 кредитный час составляет 16 аудиторных часов лекционных занятий или 32 аудиторных часа практических занятий. Итак, в общей сложности русскому языку по всем аспектам отводится 1784 часа аудиторных занятий. Точнее сказать, на первом курсе 448, на втором – 392, на третьем – 432, на четвертом – 512 часов.

По данной программе русский язык ведется в течении четырех лет с первого до восьмого семестра учебного года и изучается по следующим аспектам: грамматика, фонетика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис, страноведение, практический перевод, методика преподавания, и конечно, по видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

В основном мы занимаемся учебными пособиями, опубликованными в издательствах “Златоуст”, “Русский язык. Курсы”. Это: В.Е.Антонова, М.М.Нахабина, А.А.Толстых “Дорога в Россию”, О.В.Головки “Вперед”, В.С.Ермаченкова “Слово”, В.С.Ермаченкова “Слышать и услышать”, О.Н.Короткова, И.В.Одинцова “Загадай желание”, И.В.Одинцова “Что вы сказали?”, А.Родимкина, Н.Ландсман “Россия – день за днем”, Т.В.Шустикова, В.А.Кулакова “Русский язык – мой друг”, Т.В.Шустикова, И.В.Горлиенко “Русский язык для вас”, М.Н.Аникина “Начинаем изучать русский: в Россию с любовью”, И.В.Курлова “Начинаем читать по-русски”, С.А.Хавронина,

А.И.Широченская “Русский язык в упражнениях”, Л.Н.Булгакова, И.В.Захаренко, В.В.Красных “Мои друзья падежи”, Е.Р.Ласкарева “Чистая грамматика” и т.п.

Чтобы повысить активность и интерес к русскому языку, привлечь внимание учащихся, кафедра организует разные мероприятия: ежегодно проводится неделя русского языка, в рамках которой организуются конкурс на лучшего исполнителя русских песен, конкурс на лучшего чтеца стихов русских поэтов, викторина по русской истории, культуре, традициям и обычаям, КВН, показательные открытые уроки русского языка и чаепитие с традиционной русской сервировкой. При кафедре работает клуб “Давайте говорить по-русски”, который открыт для всех студентов, интересующихся русским языком, историей и культурой России.

Поскольку качество обучения находится в прямой зависимости от знаний и мастерства преподавателей, кафедра уделяет большое внимание повышению квалификации преподавателей-русистов. Наши преподаватели проходят повышение квалификации в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина.

Эффективно развиваются международные связи и отношения с российскими вузами. Особо хочется отметить, что Соглашение о сотрудничестве нашего института с Бурятским государственным университетом успешно реализуется. По Соглашению студенты отделения русского языка 2 раза в год, т.е. каждый семестр проходят языковую стажировку в БГУ в течение трех месяцев.

RUSSIAN LANGUAGE TRAINING AT THE BRANCH OF NUM

B. Narantungalag

Department of foreign languages, branch of NUM, Erdenet, Mongolia

bnarantungalag@yahoo.com

This article tells about Russian language teacher training program.

Keywords: training program, learning, credit hour, russian language teacher, specialization.

СОВПАДЕНИЕ СЕРБСКИХ И РУССКИХ СЛОВ ПО КОРНЕВОМУ СХОДСТВУ ПРОТИВОПОЛОЖЕННОГО ЗНАЧЕНИЯ

(на примере Университета туристическо-ресторанного бизнеса в Сербии)

Наумович Гордана

Сербско-русское братство «Александр Невский», Пожаревац, Сербия

lula953@gmail.com

Рассматриваются ошибки в русской речи сербских студентов-нефилологов. Устанавливаются типы и причины ошибок. Приводятся типичные причины.

Ключевые слова: русские слова, близкие по корневому или формальному сходству с сербскими, но имеющие другое значение; лексическая интерференция.

Русский и сербский – генетически родственные языки. Они образованы из одного языка – «праотца», от которого в течение времени отделились и эволюционировали каждый по-своему. В связи с этим усвоение русского языка в сербской речевой среде часто сопровождается и рядом типичных ошибок учащихся. [Брайкович 2009]. Таким образом при изучении русского языка в сербской речевой среде возникает сильная интерференция, которая имеет и положительные стороны, и недостатки [Прохоров 2006]. Сопоставительно-контрастный метод, играет огромную роль в преодолении интерференции, которая является причиной типичных ошибок, и последствия которой могут быть гораздо серьезнее, чем в случае контакта родственных языков. Рассматривая данную проблему, автор в первую очередь ориентировался на

собственный опыт преподавания в Университете туристическо-ресторанного бизнеса в Белграде. В Практикуме с рабочей тетрадью [Наумович 2010] указывается, что данный материал требует от студента осторожности в использовании „похожих слов“, значение которых он должен обязательно проверить.

В Комментариях особое внимание обращается на трудности, которые встречаются в процессе усвоения данной темы. Например, **не смешивать** в русском языке значения слов «женщина» и «жена». Фраза: «Это его женщина» – не говорит о том, что это его супруга (жена). Она может быть понята и двусмысленно.

Вас ждёт (какая-то) женищина.; – Чека вас (некаква) жена.

Жена (супруга) его ждала. – Жена (супруга) га је чекала код улаза.

После **Комментариев** обязательно является рубрика **Ошибочно**, а заключительной рубрикой является колонка **Не смешивайте** с сербскими словами русские слова, близкие по корневому или формальному сходству с сербскими, но имеющими другое значение.

Не смешивать: Ошибочно!

фамилия – (с) **презиме**; (рус.- семья)

Как твоя фамилия? Как твоя семья?

странный человек – (с) **чудан човек** (р. иностранец);

На пороге дома стоял какой-то иностранец. (с)

поздравить – (с) **поздравити некога**, (р. приветствовать);

Я поздравляю вас с успехом. – (с) Я приветствую вас...

бокал – (с) **бокал** (р. кувшин, графин)

Этот бокал шампанского выпьем за нашу Нину. С днём рождения!

Этот графин шампанского выпьем за нашу Нину. С днём рождения!

Секрет – (с) **секрет**; (р. секреция)

живот – (с) **живот**; (р. жизнь)

понос – (с) **понос**; (р. достоинство, гордость)

У него болит живот. У него и понос.

У него болит жизнь. У него (есть) и гордость.

пролив – (с) **пролив**; (р. понос, излияние)

Не смешивать:

р. виноград – с. **плод винограда** (р. виноградник); **котлет(а)** – с. **крменадла** (р. свиная отбивная); **печенье** – с. **печење** (р. жареное мясо);

банка – с. **банка** (р. банк); **сохранить** – с. **сахранити** (р. схоронить);

частный – с. **частан**, **поштен** (р. честный); **ужин** – с. **ужина** (р. полдник);

право – с. **право**; (р. прямо)

– Как дойти до гостиницы?

– Право, потом налево до магазина, а потом снова право. (р)

– Прямо, потом налево до магазина, а потом снова прямо. (с)

(Возникает вопрос: нашёл ли гость свою гостиницу)?

Очень частые ошибки студентов Университета туристическо-ресторанного бизнеса:

вредный – с. **вредан** (р. трудолюбивый); **корыстный** – с. **користан** (р. полезный);

Он вредный и корыстный человек. р.

Он трудолюбивый и полезный человек. с.

Скупой – с. **скуп** (р. дорогой); **бранить** – **бранити** (р. защищать);

Затруднить – с. **затруднети**; (р. заберёменеть); **образ** – с. **образ**;

*(р. щекá, честь); **играть** – с. **играти** (р. танцевать); **устать** – с. **устати**; (р. встать);*

Глаголы **стоять, лежать, висеть**, часто употребляются ошибочно.

В сербском языке чаще всего употребляется один глагол – **стојати** (р. стоять).
На столу **стоју** књига и лампа. На поду **стоју** тепих, а на зиду **стоју** портрет. (с)

Несовпадение русских и сербских возвратных глаголов

Существует много таких глаголов на **-ся**, которые усложняют у сербов правильное употребление в разговорной речи. И наоборот.

ложиться – *лећи*; **начаться** – *почети*; **остаться** – *остати*; **ошибаться** – *грешити*;
признаться – *признати*; **садиться** – *седети*; **учиться** – *учити* (и *учити се*);
вспоминать – *сећати се*; **вспомнить** – *сетити се*; **шутить** – *шалити се*, (*подсмевати се*);
заболеть – *разболети се*; **играть** – *играти се* (и *играти*)

Русский язык в Сербии (и Черногории) сегодня все больше теряет свое значение. В результате потерянного интереса к изучению русского языка в Сербии возник излишек преподавателей, профессоров и переводчиков русского языка.

Не хочется думать, что для сербских детей пустым звуком окажутся имена Пушкина, Достоевского, Толстого, Ахматовой и всей блестящей плеяды русских писателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брайкович Н. Русский язык как инославянский, Славистическое общество Сербии, 2009.
2. Прохоров Ю. Е. Коммуникативное поведение, Москва, 2006.
3. Наумович Г. Русский язык – практикум для школ туристично-ресторанного бизнеса, Издательство учебников Сербии, Белград, 2010.
4. Наумович Г. Опыт создания учебника в Сербии, Сборник научных работ, Киев, 2013.

CONGRUENCE OF SERBIAN AND RUSSIAN WORDS OF THE SAME ROOT BUT WITH OPPOSITE MEANINGS

Gordana Naumovic

*Serbian-Russian "Alexander Nevsky"brotherhood, Požarevac, Serbia
lula953@gmail.com*

Mistakes of Serbian non-philology students in Russian language: types and causes; why Russian language in Serbia increasingly loses its significance, and why pupils and students year after year show less and less interest in its study.

words of the same root and different meanings in Russian and Serbian languages; comparative and contrastive methods (examples); difficulties which arise in the process of adoption of the given topic **Do not mix**, Russian words, which are close to Serbian words by the root origin or formal similarities, but have different meanings, are given; mismatch Russian and Serbian reflexive verbs same root.

НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ РКИ УЧАЩИХСЯ ИЗ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Недосугова А.Б.

*канд.филол. наук, доцент кафедры русского языка Юридического института РУДН,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
a_nedosugova@mail.ru*

Статья посвящена проблемам овладения научным стилем русской речи. В данной статье приводятся примеры некоторых типичных ошибок и даются рекомендации по их преодолению в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: норма, литературный язык, русский язык как иностранный, Ближнее зарубежье, научный стиль речи.

В последнее время актуальной становится проблема обучения иностранных учащихся из стран Ближнего зарубежья. Как правило, этот контингент учащихся владеет русской разговорной речью, но испытывает серьезные трудности при обучении в вузе, в связи с чем в педагогической практике наблюдается тенденция к снижению уровня владения нормами русского литературного языка как в письменной, так и в устной научной речи. Особенно это заметно в тех случаях, когда речевое общение учащихся происходит в форме монолога – выступление на семинаре с докладом, участие в ролевой игре «круглый стол», участие в научно-практической конференции и т.п.

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. Каждый из перечисленных функциональных стилей обусловлен содержанием, характером общения и имеет свои особенности, жанры и специфический строй речи. В процессе обучения особое внимание, на наш взгляд, должно уделяться *научному стилю речи*, для которого, как известно, характерна письменная и устная формы речи и каждая из них имеет определенную специфику.

Письменная научная речь строго нормирована, насыщена специальными лексико-грамматическими конструкциями, выражающими логико-смысловые связи. Сложные синтаксические конструкции с причастными и деепричастными оборотами, цепочки несогласованных определений, вставные словосочетания и предложения, характерные для письменного научного текста, особенно затрудняют аудиальное восприятие научной речи.

В отличие от письменной научной речи *устная научная речь* предполагает доступность и стимулирование аудитории к диалогу. Чтобы «перевести» сложный письменный научный текст в устную речь, необходимо сформировать у учащихся ряд умений и навыков. В связи с этим при подготовке устного научного текста выступления желательно на примере микротекстов продемонстрировать учащимся применение некоторых способов перефразирования текста и показать использование таких приемов, как:

- употребление связующих средств, выполняющих текстообразующую функцию;
- применение повторов в качестве логической структуры текста;
- использование по возможности конструкций простого более короткого предложения;
- употребление указательных местоимений в качестве связующего средства;
- замена причастного оборота придаточным определительным предложением или изменение структуры большого сложного предложения;
- риторический вопрос как фигура речи, способствующая «оживлению» научного текста;
- использование интонационных конструкций в качестве средства выделения смысловых частей высказывания.

В качестве примера можно привести такой микротекст из учебника:

«Неолиберализм (либеральный институционализм) – теоретический подход в международных исследованиях, исходящий из того, что поведение государств невозможно объяснить исключительно их национальными интересами; значит, следует включать в анализ сотрудничество государств в рамках международных институтов (организаций, традиций, правил, договоров), способных гармонизировать анархическую среду международных отношений и определяющим образом влиять на поведение самих государств. Отвергает положение реализма об автономии политики и экономики, уделяя особое внимание роли хозяйственных взаимодействий как фактора сотрудничества в международных отношениях. Неолиберализм возник в 1980-е гг. в ходе адаптации

классического либерализма к новым условиям мировой политики» [Мельвиль 2004: 575].

Для устного выступления, например, выступления на семинаре, этот фрагмент может быть изменен и будет иметь следующую форму:

Неолиберализм или, другими словами, либеральный институционализм – это, в первую очередь, теоретический подход в международных исследованиях. Этот подход обусловлен тем, что поведение государств невозможно объяснить только лишь их национальными интересами. В связи с этим следует включать в анализ сотрудничество государств в рамках международных институтов, различных организаций, традиций, правил, договоров. Эти институты способны не только сделать более гармоничной анархическую среду международных отношений, но и серьёзно влиять на поведение самих государств. Следует отметить, что неолиберализм отвергает положение реализма об автономии политики и экономики. Он уделяет особое внимание роли хозяйственных взаимодействий как фактора сотрудничества в международных отношениях. Неолиберализм возник в 1980-е гг. в результате необходимости адаптировать классический либерализм к новым условиям мировой политики.

Чтобы помочь учащимся в решении данной задачи («перевода» письменного научного текста в устную монологическую речь) необходима система упражнений, формирующих навыки владения устной научной речью. Например, упражнения на замену причастного оборота придаточным определительным предложением, на замену деепричастного оборота придаточными предложениями, выражающими временные, причинно-следственные и условные отношения, упражнения на употребление интонационных конструкций русского языка, на употребление предложений с пояснительным значением, с факультативно-комментирующим и градационным значениями [Русская грамматика 1980: 630–633].

Другой, не менее важной проблемой, является употребление цепочки несогласованных определений в одном предложении. Несогласованное определение связано с определяемым словом по способу беспредложного и предложного управления или по способу примыкания. Выражается преимущественно существительными в косвенных падежах, чаще всего – это цепочки существительных в родительном падеже. Для того чтобы текст можно было легко воспринять на слух, цепочка несогласованных определений должна состоять не более чем из 3-х (максимум 4-х для письменной речи) лексических единиц, как например, в предложении: *Основное содержание следующей стадии(1) в развитии(2) воззрений(3) на политику(4) связано с анализом взаимодействия государства и гражданского общества.*

Для того чтобы закрепить это умение, необходимо разработать систему упражнений, способствующих формированию навыка грамотного употребления цепочки несогласованных определений, например, предложить найти ошибки, связанные с неправильным употреблением несогласованных определений, перефразировать каждое предложение, по возможности «разбив» некоторые из цепочек. Примером может послужить следующее предложение: *Координация экономической и социальной деятельности(1) специализированных комитетов(2) и органов ООН по проблемам(3) развития(4) мировой торговли(5), индустриализации, освоения природных ресурсов осуществлялась через Экономический и Социальный совет (ЭКОСОС).* В этом предложении цепочка несогласованных определений состоит из 5-ти слов, что затрудняет восприятие текста: деятельности – комитетов – по проблемам – развития – торговли + однородные члены (индустриализации, освоения...). Возможные варианты правки:

1. Координация экономической и социальной деятельности специализированных комитетов и органов ООН, в частности, по проблемам развития мировой торговли,

индустриализации, освоения природных ресурсов осуществлялась через Экономический и Социальный совет (ЭКОСОС).

2. Координация экономической и социальной деятельности специализированных комитетов и органов ООН, *которые занимались проблемами* развития мировой торговли, индустриализации, освоения природных ресурсов осуществлялась через Экономический и Социальный совет (ЭКОСОС) [Недосугова, Недосугова 2013: 16].

Учитывая все вышеизложенное, необходимо отметить, что только при системном и научном подходе к изучению русского языка как иностранного можно добиться того, чтобы сформировать у учащихся навыки и умения, необходимые для устной научной речи. Такой лингводидактический метод опробован в группах учащихся из стран Ближнего зарубежья и помогает будущим специалистам освоить навыки грамотного профессионального красноречия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Недосугова А.Б., Недосугова Т.А. Деловое письмо: стилистика и структура текста: Методические рекомендации. Серия «Русский язык для дипломатов». М.: Изд-во РУДН, 2013. 45 с.
2. Политология: Учебник / А.Ю.Мельвил и др. М.: МГИМО (У), Проспект, 2004. 618 с.
3. Русская грамматика в 2-х тт. / под ред.Н.Ю.Шведовой. М.: Наука, 1980. Т.2. 709 с.

NORMATIVE ASPECT OF FORMING ORAL SCIENTIFIC SPEECH IN TEACHING RUSSIAN AS NON-NATIVE LANGUAGE FOR STUDENTS COUNTRIES THE FORMER SOVIET UNION

A.B.Nedosugova

*Russian Language Department of the Faculty of Law, Peoples' Friendship University of
Russia, Moscow, Russia
a_nedosugova@mail.ru*

The article is devoted to the actual problems of mastering the rules of scientific speech register. This article is giving the examples of some typical mistakes. Moreover, the recommendations on overcoming these difficulties are given.

Keywords: norm, standard language, Russian as non-native language, the former Soviet Union, scientific speech register.

ТЕКСТ КАК КОМПОНЕНТ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ТЕСТИРОВАНИЯ (СУБТЕСТЫ «ПИСЬМО» И «ГОВОРЕНИЕ»)

Л.Н. Некрасова

*ст.преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных
факультетов филологический факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
rkigf@philol.msu.ru*

Л.Н. Норейко

*канд.филол.наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных
факультетов филологический факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
rkigf@philol.msu.ru*

В статье рассматриваются проблемы создания текста в рамках сертификационного тестирования. Особое внимание уделяется вопросам спецификации коммуникативной задачи и критериям оценки продуцируемого текста. Сопоставление продуктивных тестов в русской и английской системах тестирования имеет своей целью уточнение

коммуникативных задач по созданию речевого продукта и совершенствование подготовки по формированию продуктивных навыков речи в русском языке.

Ключевые слова: Второй сертификационный уровень, коммуникативная задача, критерии оценки, типы устных и письменных текстов.

Основной контингент иностранных студентов в российских вузах – бакалавры и магистранты. Для этих категорий учащихся наиболее актуальна задача уверенного владения русским языком в объеме Второго сертификационного уровня (уровень ТРКИ-2/В2). Владение русским языком на уровне ТРКИ-2 – это способность самостоятельно продуцировать законченный речевой продукт (текст), что предполагает:

- соответствие продуцируемого текста поставленной коммуникативной задаче;
- наличие четкой композиционной структуры, логики построения высказываний, доказательности и обобщения суждений;
- содержательно оправданный выбор языковых средств.

Второму сертификационному уровню (ТРКИ-2) или уровню В2 в системе тестов Кембриджского университета соответствует тест FCE (First Certificate in English, Первый Кембриджский сертификат). Оба теста содержат 5 субтестов: Письмо (Writing), Говорение (Speaking), Чтение (Reading), Аудирование (Listening) и субтест «Лексика, грамматика» в тесте ТРКИ-2 или «Use of Language» в тесте FCE. Если последние три субтеста предполагают, в основном, задания на множественный выбор, то при выполнении субтестов «Письмо» и «Говорение» кандидатам необходимо самостоятельно продуцировать письменные/устные тексты. Отметим, что в продуктивных видах речевого продукта важна четкая спецификация, состоящая в описании социального контекста взаимодействия, адресата, цели высказывания и объема создаваемого продукта.

Форма проведения и типы заданий в российском и кембриджском тестах отличаются. Субтест «Письмо» теста ТРКИ-2 состоит из трех заданий, в то время как Writing в тесте FCE включает всего два задания. Задания в тесте ТРКИ предполагают умение репродуцировать письменные и устные тексты, писать официально-деловые письма определенной структуры и составлять сообщения с использованием типизированных композиционных компонентов. Первое задание субтеста Writing теста FCE – эссе, то есть письменная работа в свободной форме; при выполнении второго задания кандидаты могут выбирать между несколькими вариантами письменных текстов различной структуры, от статьи в свободной форме до стандартизованного официально-делового письма. Что касается субтеста «Говорение», различается форма его проведения. Субтест «Говорение» теста ТРКИ-2 предполагает монолог кандидата и беседу с экзаменатором, в то время как часть заданий субтеста «Speaking» теста FCE предполагает беседу двух экзаменуемых друг с другом. Это отличие обуславливает и типы заданий. При выполнении субтеста «Говорение» теста ТРКИ-2 кандидату нужно возразить экзаменатору; отреагировать на его реплики в соответствии с заданием; воспроизвести реплики с правильной интонацией, рассказать об увиденном видеосюжете, расспросить экзаменатора и поучаствовать в обсуждении проблемы. В тесте FCE кандидату предлагается ответить на вопросы экзаменатора, сравнить две фотографии, принять участие в беседе со вторым кандидатом по какой-либо проблеме и ответить на вопросы экзаменатора по этой проблеме.

При подготовке к сдаче сертификационного экзамена большинство студентов знакомятся с заданиями, представленными в типовых тестах соответствующего уровня. Правильность ответов к субтестам «Грамматика» (Use of Language), «Чтение» и «Письмо» можно проверить по контрольным матрицам. Для самостоятельной оценки выполнения субтестов «Письмо» и «Говорение» кандидаты могут найти «подсказки»,

позволяющие им не только оценить их письменные и устные тексты, но и выбрать правильную стратегию создания этих текстов. Такой подсказкой является шкала оценки, причем для оценки по каждому из параметров используется ряд критериев. Шкалы оценки субтеста «Письмо» тестов ТРКИ-2 и FCE схожи и включают такие параметры, как содержание, интенция (или communicative achievement – решение коммуникативной задачи), композиционная структура и форма, языковые средства. При этом, например, при оценке текста по параметру «Содержание» учитываются такие критерии, как соответствие продуцируемого текста коммуникативному заданию, полнота представления содержания, умение сообщать информацию и т.д. В тесте FCE при оценке первого задания по этому параметру учитывается также такой критерий, как четкое выражение мнения пишущего. В тестах ТРКИ критерии оценки «спрятаны» в комментариях к рейтинским таблицам. Чтобы составить их список, необходимо провести анализ комментариев и вычленив сами критерии. Что касается теста FCE, критерии в нем более прозрачны: типовой тест снабжен примерами выполненных работ с оценкой и подробными комментариями тесторов¹.

Параметры оценки большинства заданий субтеста «Говорение» в тесте ТРКИ-2 схожи со шкалой оценки письменных работ: содержание, интенция, композиционная структура, языковая правильность с подробной системой критериев. Параметр «Интенция», например, включает оценку полноты ответа, уместности употребления языковых конструкций, грамматической и лексической правильности речи, лексического разнообразия. На первый взгляд, шкала кембриджского сертификата предлагает иную систему оценки:

- Grammar & Vocabulary («Грамматическая и лексическая правильность»),
- Discourse management («Речевая тактика»),
- Pronunciation («Произношение»),
- Interactive Communication («Взаимодействие с партнером»),
- Global achievement («Общая оценка успешности выполнения задачи»).

Эта шкала также имеет список критериев, позволяющих выставить оценки по тому или иному параметру. Так, оценивая грамматическую и лексическую правильность, тестеры будут обращать внимание на грамматические/лексические ошибки, а также на разнообразие словаря кандидата и на соответствие выбранной им лексики ситуации². Как видим, несмотря на формальные различия, параметры оценки в тестах ТРКИ-2 и FCE близки. Оба теста реализуют принцип определения уровня владения языком в соответствии с ситуацией общения. Главным критерием оценки во всех типах тестов является не языковая правильность, а соответствие текста заданию – его адекватность, полнота, наличие необходимых композиционных элементов.

Интересным дополнением к кембриджским тестам представляются tips – «подсказки» или «советы», позволяющие сформировать правильную коммуникативную стратегию с учетом коммуникативной задачи и критериев оценки. Такого рода советы публикуются как на сайтах языковых школ, так и в официальных изданиях Кембриджского университета³. Приведем пример:

Начните с общего обзора темы. Затем сравните две картинки, используя сопоставительные конструкции. В конце сформулируйте ваше мнение и приведите

¹ См., например: http://www.esolexams.ru/content/files/fce/fce_writing.pdf, http://www.esolexams.ru/content/files/fce/fce_speaking.pdf.

² В тестах FCE содержится раздел «Как мы оцениваем ваше говорение», где подробно объясняется, какие критерии учитывают тестеры при выставлении оценок. Подобная форма представления критериев кажется более удачной, поскольку позволяет кандидатам легче ориентироваться в заданиях, обращать внимание на ключевые моменты и формировать адекватную речевую стратегию.

³ <http://ru.scribd.com/doc/47926269/Top-Tips-for-FCE>.

примеры, используя слова, которые помогут экзаменатору следить за ходом ваших мыслей.

Как представляется, подобные приемы могут помочь не только лицам, желающим пройти тест, но и преподавателям при обучении студентов письму и говорению.

Таким образом, процесс создания текста как определенного речевого жанра предполагает его понимание как комплекса составляющих: содержания, интенции, композиционной структуры и набора языковых средств. Поэтому знание критериев оценки речевого продукта, представленных в тестах ТРКИ-2 и FCE, необходимо для всех, кто собирается сдавать тест. Указанные критерии позволяют сделать акцент на значимых моментах формирования дискурсивной компетенции и выработать эффективную стратегию выполнения тестовых заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.- СПб: «Златоуст», 1999, 40 стр.
2. Норейко Л.Н. Современное лингводидактическое тестирование в свете коммуникативной теории // Преподаватель. Москва, 1998, № 4. С. 8-12.
3. Попова Т.И., Юрков Е.Е. Уровень коммуникативной компетенции как объект тестирования // Преподаватель. Москва, 1998, № 4. С. 12-16.
4. Caroll D.J. Testing Communicative Performance. London: Pergamon Institution of English, 1980
5. First Certificate in English // www.cambridgeenglish.org/exams/first/
6. Henning G.A. Guide to Language Testing. Cambridge, 1987

TEXT AS THE COMPONENT OF PRODUCTIVE TYPES OF SPEECH ACTIVITY IN NATIONAL SYSTEMS OF TESTING (WRITING AND SPEAKING)

L.N. Nekrasova

*Lomonosov Moscow State University, philological department, chair of Russian for foreign students of humanitarian faculties
rkigf@philol.msu.ru*

L.N. Noreiko

*Lomonosov Moscow State University, philological department, chair of Russian for foreign students of humanitarian faculties
rkigf@philol.msu.ru*

The article deals with the problems of creation of texts within language testing. The special attention is paid to questions of the specification of a communicative task and criteria of an assessment of the produced text. Comparison of productive tests in the Russian and English systems is made to specify communicative tasks for the productive types of speech and to develop the speech habits in Russian.

Keywords: Second Certificate Level, communicative task, criteria of an assessment, types of oral and written texts.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ЧТЕНИЮ ТЕСТОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Непомнящая С.И.

канд.воен. наук, доцент кафедры русского языка, Военная академия воздушно-космической обороны, Тверь, Россия

Статья посвящена проблеме создания учебных пособий по чтению текстов исторического характера для преподавания русского языка как иностранного. Предлагаются некоторые методические подходы, обеспечивающие обучение смысловой обработке информации текста.

Ключевые слова: текст, история, чтение, обучение, семантизация, план, конспект.

В процессе получения высшего образования в российских учебных заведениях иностранным обучающимся часто приходится изучать курс истории нашего государства, даже если он напрямую не связан с их будущей профессией. Подобная ситуация складывается и в военных вузах. Данная дисциплина изучается в начале первого курса, когда уровень знания русского языка иностранцами еще недостаточно высок, чтобы без подготовки воспринимать, анализировать и письменно фиксировать содержание базовых учебников по истории России, содержащих сотни страниц неадаптированного текста, насыщенного сложными синтаксическими конструкциями и специальной лексикой. В связи с этим преподавателями кафедры русского языка ВА ВКО была предпринята попытка создать пособие для иностранных военнослужащих «Русский язык. Читаем тексты по истории России (Смысловая обработка информации текста)».

Пособие посвящено изучению особенностей научного стиля речи, который в данном случае реализуется в языке предметной сферы «история» и является языком-инструментом в учебно-научной сфере коммуникации. Целью пособия является развитие навыков изучающего чтения и текстовой деятельности, под которой понимается смысловой анализ, извлечение основной информации, составление планов, тезисов, конспектов текстов-первоисточников.

В основе создания пособия лежит функциональный подход, в соответствии с которым содержание текстового материала обуславливает характер представления учебной информации и систему работы с текстом.

Учебный материал представлен тематически в виде системы хронологически выстроенных текстов, содержащих наиболее значимую информацию по курсу истории России. Источниками текстового материала являются аутентичные материалы: основные учебники, рекомендуемые курсантам преподавателями данной дисциплины. Количество тем, подлежащих усвоению, определяется количеством учебного времени (пособие рассчитано на 70 часов учебных занятий). В результате на занятиях по русскому языку и занятиях по истории учащиеся работают с одним и тем же смысловым контентом. Это чрезвычайно важно, так как «ничто так не укрепляет и не увеличивает мотивацию, как чувство удовлетворения от сознания нужности приобретаемых коммуникативных умений» [Вятютнев 1984: 101].

В процессе создания учебно-научных текстов пособия учитывались такие важнейшие требования, влияющие на понимание и усвоение информации при чтении, как оптимальность объема, достаточная информативность, терминологическая насыщенность, доступность содержания. Кроме того, текст должен соответствовать методическим целям пособия. В данном случае важна прозрачность структуры, возможность делить текст на смысловые части, выделять основную информацию, исключать второстепенную (для чего необходима смысловая избыточность). Кроме того, тексты по истории должны содержать хотя бы минимум иллюстративной информации; особенно необходимы карты, визуально представляющие описываемые военные действия.

В процессе изучающего чтения научного текста, как известно, решаются три основные задачи: точное понимание используемых языковых средств; полное восприятие фактической информации; ее осмысление в целях использования в учебной коммуникации. Для решения данных задач каждая тема пособия включает предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы работы с учебным текстом.

Предтекстовые задания предполагают снятие орфоэпических, лексических, словообразовательных и грамматических трудностей, которые могут возникнуть при чтении. Основная проблема заключается в том, что история не является основной специальностью обучающихся, поэтому многие исторические термины обречены

остаться в пассиве их лексикона. В связи с этим необходимо определить минимальный объем терминологической лексики, необходимый и достаточный для успешного обучения. Раскрытие значений лексических единиц в пособии обеспечивают такие способы семантизации, как дефиниция, словообразовательный анализ, использование синонимов и антонимов, контекста, иллюстраций.

Для оптимизации лексической работы пособие имеет приложение, представляющее собой толковый словарь-минимум исторических терминов, встречающихся в пособии и актуальных для большинства учебников по истории русского государства. Наличие такого словаря необходимо потому, что в качестве термина часто выступает безэквивалентная лексика, требующая лингвострановедческого комментария. Все словарные статьи дают толкование слов в наиболее доступной форме с учетом уровня языковой подготовки обучающихся.

После предъявления лексики следуют упражнения, направленные на ее активизацию с помощью многократного повторения в разных вариантах, а также снятие возможных грамматических и других трудностей.

Задачей притекстовых заданий является формирование коммуникативных установок на восприятие читаемого. Изучающее чтение направлено на глубокое понимание текста. Но, к сожалению, не все курсанты имеют сформированные навыки мыслительной обработки информации и осознанно читают текст. С помощью притекстовых заданий преподаватель должен нацелить читающего на извлечение важной информации и проверить ее понимание. Чаще всего это задание сформулировано в виде вопроса, ответ на который отражает основную идею текста.

Послетекстовые задания направлены на проверку понимания научной информации, формирование навыков и умений работать непосредственно со смысловой структурой текста, анализировать его содержание. Прежде всего используются такие традиционные виды заданий, как «ответьте на вопрос» или «задайте вопросы к тексту». Ряд упражнений имеют форму тестов, которые соответствуют экстралингвистическим ситуациям, представленным в текстах. В соответствии с принципом «от простого к сложному» первые темы пособия содержат задания на выбор готового варианта для завершения высказывания, в последующих темах предлагается исправить фактические ошибки, допущенные в предложениях. В последней части пособия обучающиеся должны сами завершить начатый фрагмент. Материал упражнений соответствует смысловому содержанию темы, но представлен в других формулировках, что не дает возможности использования для ответа предложений, взятых непосредственно из текста.

В целях развития способности уместно пользоваться средствами организации связного текста каждая тема содержит задание, направленное на их применение.

Далее следуют различные виды упражнений коммуникативной направленности, непосредственно связанные с умением оперировать содержанием прочитанного: ориентацией в логической структуре текста и делением его на части, выделением смыслового центра и второстепенной информации, установление между ними логико-смысловых отношений. Система работы с текстовым материалом включает различные операции по его преобразованию в целях свертывания. При этом различные виды работы представлены в развитии, усложняясь от темы к теме: первые задания направлены на наблюдение, затем следуют упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию. Начав с составления плана, постепенно обучающиеся готовятся к выполнению самостоятельных творческих заданий по интерпретации текста, составлению тезисов и конспектов. Заключительное задание по теме, как правило, предлагает устно восстановить текст с опорой на сделанные записи.

В целях упорядочения теоретической информации о различных видах текстовой деятельности пособие содержит приложение, которое в доступной форме, с

использованием схем, образцов и примеров из текста излагает весь теоретический материал, необходимый для создания планов, тезисов, конспектов, описывает различные приемы компрессии, предлагает алгоритмы учебных действий, таблицы лексических средств связи и речевых клише, представляет общепринятые в русской практике способы и приемы сокращения слов. Информация, содержащаяся в приложении, не нуждается в заучивании, но требует умения систематически пользоваться ею до тех пор, пока в этом есть необходимость. Такой традиционный принцип использования справочного материала представляется наиболее эффективным.

Таким образом, одной из важнейших задач пособия можно считать развитие навыков интеллектуальной деятельности, которая нужна для осознания прочитанного текста, выявления его структуры, выделения основных мыслей, переформулирования, обобщения и т.п. Иначе говоря, мы проводим «обучение процессу обучения», которое в практической деятельности выражается в способности эффективно использовать текстовые каналы информации, самостоятельно организовывать собственный образовательный процесс. По словам М.Н. Вятютнева, именно «владение чтением делает каждого учащегося хозяином своего обучения» [Вятютнев 1984: 107].

Пособие прошло успешную апробацию на занятиях по РКИ с курсантами ВА ВКО.

ЛИТЕРАТУРА

Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Рус. яз., 1984. 144 с.

METHODICAL BASICS OF READERS OF HISTORICAL TEXTS

S.I. Nepomnyashchaya

*Russian language Department, Military Academy of Air and Space Defence, Tver, Russia
nepo2009@mail.ru*

The article is about the development of readers of historical texts for teaching Russian as a foreign language. They propose certain methodical approaches that ensure training in the meaning-based processing of a text information.

Keywords: text, history, reading, training, semantization, plan, summary.

ОСОБЕННОСТИ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Низкошапкина О.В.

*Ст. преподаватель кафедры русского языка и
общеобразовательных дисциплин РУДН, Москва, Россия
trangolya@yahoo.com*

Статья посвящена проблеме обучения китайских студентов чтению русского письменного текста с использованием интернет-ресурсов и контролирующих тестов. Автором предлагается подход с учётом этнокультурологических особенностей китайцев, специфики родного языка и когнитивного стиля иностранных студентов, а также лингводидактических традиций обучения иностранным языкам в Китае.

Ключевые слова: китайские студенты, лингвометодические традиции, чтение, этноориентированное обучение, интернет-ресурсы, этноориентированное учебное пособие, тесты.

Среди иностранных студентов, проходящих обучение в РУДН, преобладающее большинство – учащиеся из Китая. В настоящее время политические, экономические и культурные отношения между Россией и КНР складываются в пользу укрепления позиций русского языка и культуры в Китае.

Преподаватели русского языка как иностранного сталкиваются с большими трудностями при обучении китайских учащихся, которые связаны с тем, что методика преподавания русского языка в России не вполне подходит для обучения китайцев. Представители китайского этноса являются не только носителями другого языка и иной культуры, но и воспитаны в педагогических традициях, значительно отличающихся от европейских.

Китай – самая многонаселённая страна мира, говорящая на разных диалектах, подразделяющихся, в свою очередь, на множество наречий, но всех китайцев объединяют иероглифы. Так, представители разных диалектов и наречий понимают друг друга только с помощью письменного языка, что обусловило преобладание письменных форм общения и овладения знаниями в китайской системе обучения. Таким образом, чтение и письменная речь стали основой образовательной культуры китайской нации [Балыхина 2010: 21].

Исходя из национальных лингвометодических традиций обучения в Китае, при обучении китайцев следует отдавать предпочтение такому виду речевой деятельности, как чтение. На наш взгляд, навыки и умения чтения крайне важны для китайских студентов, обучающихся в Российских вузах: для сдачи экзаменов, тестов, написания рефератов, курсовых и дипломных работ. Проблема формирования компетентности в чтении у китайских студентов остаётся по-прежнему актуальной, поскольку качество языковой и речевой подготовки будущих специалистов на сегодняшний день всё ещё далеко от потребностей их будущей профессиональной деятельности. При чтении русского письменного текста определяющими факторами, влияющими на эффективность чтения, являются когнитивный стиль, мыслительные стереотипы, национально-психологические и лингво-психологические стереотипы китайских студентов.

Инновационный подход в преподавании русского языка как иностранного предполагает наряду с сохранением и развитием эффективных традиционных форм обучения, проверенных временем, внедрение современных методов и технологий: Интернета, обучающих компьютерных программ, электронных учебников, учебных сайтов, а также аудио- и видеоматериалов, но главное – текстового материала.

Специфика этноориентированного обучения чтению китайских студентов определяется следующими особенностями:

- *иероглифическое письмо* – главный источник понимания специфики мышления и мировоззрения китайцев, отличающегося от мышления абстрактно-понятийного, лежащего в основе алфавитного письма;

- *лингвометодические традиции* обучения иностранным языкам (приоритет письменных видов речевой деятельности; перевод и заучивание текстов наизусть без трансформации; доминирующая роль учителя на занятиях, ожидание от него чётких указаний и инструкций; концентрация обучения на учебнике; повторение и контроль);

- *менталитет* (актуальность конфуцианских принципов: этика «лица», трудолюбие, жесткая дисциплина, прагматизм, замкнутость, поощрение скромности, коллективизм и др.);

- *характер речемыслительной деятельности* (высокий уровень мнемических способностей, образного мышления и способности к имитации; зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти; активное использование аналогии, дедуктивного метода мышления и контекстуальной догадки и др.).

Концепция этноориентированного обучения чтению китайцев была реализована на основе специально созданного учебного пособия по чтению «Знаменитые имена России. XXI век». Составителями учебного пособия учитывались лингводидактические традиции Китая, специфика родного языка учащихся, особенности китайского

менталитета и характер речемыслительной деятельности китайцев. Представленная концепция базируется на основе системы отобранных и специально структурированных текстов, соответствующих заданий и упражнений, направленных на последовательное выполнение речевых действий, способствующих развитию навыков извлечения, комбинирования и трансформации информации, а также коммуникативной компетенции китайских учащихся. Система работы с текстами ориентирована на формирование у китайских студентов навыков самостоятельного чтения и развития приёмов языковой догадки. Словарь и комментарии на китайском языке облегчают понимание читаемого, а созданный в дополнение к вербальному материалу пособия веб-сайт, позволяет обучающимся совершенствовать их умение читать самостоятельно в удобном для себя режиме.

Указанная концепция этноориентированного обучения китайцев с использованием интернет-ресурсов позволяет формировать коммуникативную компетентность и лингвокультурную толерантность, а также прививать вкус к самостоятельному чтению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография. М.: РУДН, 2010. С. 19–21.
2. Большакова Н.Г. Низкошапкина О.В. Знаменитые имена России. XXI век.二十一世纪俄罗斯著名人物: Учебное пособие по чтению. М.: Изд-во РУДН, 2012. 98 с.

ETHNOMETHODOLOGICAL FEATURES IN TEACHING READING OF CHINESE STUDENTS

O.V. Nizkoshapkina

*Peoples' Friendship University, Moscow, Russia
trangolya@yahoo.com*

The article is devoted to the problem of teaching reading Chinese students Russian written text with the use of Internet resources and tests. The author propose an approach with accounting of ethnoculturological characteristics of Chinese students, the specificity of the native language and cognitive style of foreign students, as well as linguodidactic tradition of foreign language teaching in China.

Keywords: Chinese students, linguomethodological tradition, reading, ethnomethodological teaching, Internet resources, nationally-oriented manual, tests.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПРИ СЕМАНТИЗАЦИИ АБСТРАКТНОЙ ЛЕКСИКИ

Николенко Г.В.

*аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания
русского языка как иностранного, филологический факультет,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
gnikolenko@rambler.ru*

Изучение языка неразрывно связано с изучением культуры. Иностранному учащийся сталкивается с безэквивалентными абстрактными понятиями и группами понятий, которые ему бывает сложно воспринять. Для более эффективного освоения подобных групп слов и отдельных слов предлагается использовать живопись русских художников, с помощью наглядности расширяя объем фоновых знаний и облегчая обучение.

Ключевые слова: лексическая система, группировки лексических единиц, ЛСГ, ЛСП, изобразительное искусство, семантическое поле, абстрактные понятия, безэквивалентная лексика.

Осваивая иностранный язык, учащийся не только овладевает лексикой, грамматикой, фонетикой и стилистикой, но и знакомится с культурой, историей, бытом и другими областями жизни страны изучаемого языка. При обучении русскому языку как иностранному обогащается не только словарный запас иностранного учащегося, но и лингвострановедческий багаж знаний, расширяется объем понятий и фоновых знаний новой для него культуры.

Естественно, что наиболее тесно с областью культуры связан лексический уровень языка. Так, Э. Сепир утверждал, что «Лексика – очень чувствительный показатель культуры народа... Языки очень неоднородны по характеру своей лексики» [Сепир 1993: 242]. Лексика русского языка, как и любого другого, представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Слова объединяются в различные группы на основании тех или иных признаков. «Слова и их значения, – писал М.М. Покровский, – живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются, независимо от нашего сознания, в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [цит. по Слесарева 1990: 13].

Существуют различные группировки лексических единиц: например, лексико-семантическая группа (ЛСГ), семантическое поле (СП), или лексико-семантическое поле (ЛСП), синонимический ряд... На данный момент не существует единой терминологии для определения лексических группировок, различные исследователи дают разные дефиниции, при этом понятия часто пересекаются или дополняют друг друга. Иногда, например, тематические группы называются тематическим полем, в то время как понятие «поле» используется в сочетании «семантическое поле». О.Л. Рублёва приводит перечень ряда определений лексических объединений, в том числе такие: «Под семантическим полем (СП), или лексико-семантическим полем (ЛСП), обычно понимается «группа слов одного языка, тесно связанных друг с другом по смыслу» (Ю.Н. Караулов) или «иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу» (Л. А. Новиков) [Рублёва 2004: 71]. И.А. рассматривают лексико-семантическое поле (ЛСП) как совокупность большого числа слов одной или нескольких частей речи, объединяемых общим понятием (семой), а лексико-семантическую группу (ЛСГ) как большую группу слов одной части речи, объединенных одним словом – идентификатором или устойчивым словосочетанием, значение которого полностью входит в значение остальных слов группы и которое может заменять остальные слова в некоторых контекстах. Существуют также тематические и ассоциативные группы или поля. «Тематическая группа (поле) – совокупность большого числа слов, устойчивых словосочетаний и фразеологизмов, единиц разных частей речи, относящихся к одной сфере действительности» [Попова, Стернин 2011: 95-96].

Лексико-семантическое поле представляет собой более широкое объединение, нежели лексико-семантическая группа и даже тематическая группа, хотя и близкое к последней. Оно также включает несколько ЛСГ и других семантических объединений парадигматического и синтагматического типа [Лю Жуйфэн 2014: 18]. В процессе обучения иностранных учащихся русскому языку наиболее активно используется опора на такую единицу лексической системы как лексико-семантическая группа. И.П. Слесарева предлагает следующее определение ЛСГ в своем классическом учебном пособии: «Лексико-семантическая группа понимается как языковая и психологическая реальность, принципиально вычленимое объединение слов, члены которого имеют одинаковый грамматический статус и характеризуются однородностью смысловой

близости по синонимическому типу» [Слесарева 1990: 52]. Другие единицы также следует рассмотреть с точки зрения их методического потенциала.

Мы полагаем, что лексические единицы, входящие в разного вида лексические группы, можно семантизировать с опорой на произведения русского изобразительного искусства. Такой метод наиболее удобен и нагляден при работе над предметной лексикой. Далеко не всякому иностранному учащемуся известно, что такое «самовар» и любое устное объяснение не даст полного представления об этом предмете русского быта. Но достаточно показать, например, полотно Б.М. Кустодиева «Купчиха за чаем» или В.Г. Перова «Чаепитие в Мытищах», чтобы учащемуся стало понятно, о чем идет речь. Труднее объяснить значение абстрактных понятий, особенно безэквивалентной лексики. Нам кажется, что в некоторых случаях наглядный живописный образ способен более доходчиво раскрыть смысл абстрактного понятия или концепта, чем любые вербальные определения. Такой способ семантизации может использоваться на разных этапах обучения, однако если речь идет о сложных лексико-семантических группах, включающих в свой состав понятийную лексику, то он скорее подходит для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Считаем, что комплексный метод (вербальная семантизация с опорой на изобразительную наглядность) сделает обучение намного эффективнее. На наш взгляд, наиболее подходящими группами слов могут быть лексико-семантические группы (ЛСГ), синонимические ряды (СР), тематические группы (ТГ), возможно, лексико-семантические поля (ЛСП).

Порой бывает достаточно сложно объяснить иностранным студентам различия предлагаемых абстрактных понятий, особенно если в родном языке студента нет подобного разнообразия. Е.О. Опарина в своей работе приводит следующий пример: «такие, например, субстантивы русского языка, как «тоска», «воля», «совесть», «правда», не имеют точных эквивалентов в английском языке, их корреляты совпадают с ними по смыслу лишь частично». Исследователь прибегает к понятию культурного концепта, относя к этому ряду «имена абстрактных понятий, в семантике которых сигнификативный аспект преобладает над денотативным: они не имеют вещественной «опоры» во внеязыковой действительности в виде предметных реалий-денотатов. Их понятийное содержание «конструируется» носителями языка, исходя из характерной для каждой лингвокультурной общности системы ценностей, поэтому культурные концепты проявляют специфику языковой картины мира» [Опарина 1999: 187]. Именно подобные абстрактные понятия, а также группы слов, объединенные схожим смыслом, мы и предлагаем семантизировать с помощью обращения к произведениям русской живописи. В качестве примера возьмем ЛСГ *грусть – тоска – горе*. Для семантизации данной группы предлагаем использовать следующие живописные работы «Аленушка» В.М. Васнецова, «Меншиков в Березове» В.И. Сурикова и «Неутешное горе» И.Н. Крамского. Иностранные учащиеся продвинутого этапа обучения, помимо лексической работы, смогут воспринять информацию культурологического характера, содержащуюся в этих полотнах.

Таким образом, произведения русской живописи могут стать важным инструментом в изучении ЛСГ не только конкретных, но и абстрактных понятий, а также служить подспорьем преподавателю для раскрытия в иностранной аудитории национальной специфики русского мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуифэн Лю Тематическая группа «Война» в лингвосоциокультурном аспекте, диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук // СПб 2014, 172 с.
2. Опарина Е.О. Лингвокультурология: методологические основания и базовые понятия // Язык и культура: Сб. обзоров. // М.: ИНИОН РАН, 1999. С. 183-187.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка. Изд. 3, стереотипное // М.: URSS, Книжный дом «Либроком», 2011. 172 с.

4. Рублёва О. Л. Лексикология современного русского языка // Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. – 250 с.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. переводы с англ. // М., 1993. 656 с.
6. Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. Учебное пособие // М., 1990. 174 с.

G. V. Nikolenko

Department of Didactic Linguistics And Theory of Teaching Russian As a Foreign language, Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Russia, Moscow
gnikolenko@rambler.ru

Learning language is connected to learning culture. A student faces non-equivalent and abstract words and groups of words that are hard to understand. For more effective learning of such concepts we suggest using paintings of Russian artists, so that widening the extent of background knowledge and simplifying some moments of study.

Key words: lexical system, groups of lexical units, lexical-semantic group, lexical-semantic field, visual arts, semantic field, abstracts, non-equivalent lexics

ТЕКСТ ЛЕКЦИИ КАК СОЕДИНЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ ИНТЕРАКТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

Николенко Е.Ю.

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова Москва, Россия*
e.yu.nikolenko@rambler.ru

В статье рассматривается проблема создания интерактивной лингводидактической среды с помощью текста лекций и информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: интерактивность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), интегративная дидактическая среда, электронный ресурс.

Что представляет собой современная лекция? Это текст, произносимый лектором, плюс видеопрезентация, структурирующая материал лекции, которая тоже представляет собой особый вид текста. Таким образом, современная лекция – это, по крайней мере, три типа текста: 1) письменный текст лекции – основные тезисы излагаемого материала; 2) то, что произносит лектор – у хорошего лектора этот устный текст не полностью повторяет тезисы, и его варианты могут довольно значительно различаться в зависимости от аудитории; наконец, это 3) (видео-) презентация.

Каковы же задачи и возможности построения современного «трехмерного» текста лекции?

Компьютерная видеопрезентация, четко структурирующая информацию, позволяет, с одной стороны, проводить лекции в более демократичной манере, когда слушатели как бы становятся соавторами лектора, с удовольствием отвечая на вопросы по теме лекции не на зачете, а во время лекции. С другой стороны, презентация позволяет в значительной мере задействовать зрительный канал восприятия и запоминания, и, кроме того, обеспечивает постоянную поддержку видения материала «как целого», а не отдельных его фрагментов, озвучиваемых в конкретный момент лектором. Опора на многоканальное восприятие (аудирование плюс видеоряд) позволяет заложить информацию в долговременную память.

Сам текст лекции, произносимый преподавателем, должен быть построен таким образом, чтобы обеспечить позитивный эмоциональный фон восприятия материала, что способствует повышению эффективности учебного процесса. Одним из приемов, характерных для интерактивного обучения, является возможность задать слушателям вопросы, втянуть их во взаимодействие. И тогда на лекциях царит атмосфера творчества

и сотворчества. Известно, что человек гораздо лучше запоминает не то, что он просто услышал, а то, о чем он сам догадался, проговорил это или услышал в атмосфере положительных эмоций.

Интерактивность в современном понимании означает активное двустороннее взаимодействие преподавателя и студента, предполагающее большую активность студента, творческое переосмысление им полученных знаний. Основные критерии интерактивной модели обучения: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, инициативность студента, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ [1,18-19].

Интерактивность понимается нами как важнейший параметр эффективности системы обучения, как то, что позволяет учащимся быть активными не только во время занятий, но и вне их. При этом невозможно переоценить роль информационно-коммуникационных технологий в организации интерактивной учебной среды.

Нами создан электронный ресурс «Методика преподавания русского языка как иностранного», который предназначен для учащихся, получающих специализацию РКИ дистанционно, однако материалы этого ресурса мы широко используем и в очных лекционных курсах, предназначенных разным категориям слушателей: это магистранты-иностранцы филологического факультета МГУ им.М.В.Ломоносова, магистранты Казахстанского филиала МГУ им.М.В.Ломоносова, которые являются билингвами, слушатели программ дополнительного образования, получающие специализацию РКИ, большинство из которых преподаватели иностранных языков, и слушатели программ повышения квалификации, т.е. действующие преподаватели РКИ.

Наш электронный ресурс по методике преподавания РКИ включает следующие компоненты:

1. Тексты лекций в письменной форме.
2. Видеопрезентации к каждой лекции, структурирующие и систематизирующие материал лекций.
3. Аудиозаписи лекций (это реальные лекции, которые читались для тех или иных категорий слушателей).
4. Библиографию (электронная библиотека).
5. Задания по анализу библиографии (Это уже тексты, которые создаются учащимися на основе лекции и проанализированной литературы).
6. Тестовые задания к каждой лекции.
7. Методические задачи практического характера к каждой лекции (микротексты, создаваемые учащимися, которые применяют теоретический материал лекции для решения практических задач).
8. Творческие задания практического характера (тексты, создаваемые учащимися.)

Для создания интерактивной среды и активизации учащихся мы используем не только информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), но и другие средства. К каждой лекции слушатели получают творческие задания, которые должны иметь практический выход.

Контроль усвоения материала лекций может осуществляться дистанционно, а именно следующим образом:

– после каждой лекции учащиеся получают тесты с «да–нет» вопросами для самопроверки, а также методические задачи в электронном виде, решают их, используя теоретические знания, полученные на лекциях, и посылают ответы лектору по электронной почте;

– после прослушанного лекционного курса учащиеся уже сами готовят практические упражнения по каждому разделу курса на основе учебных текстов,

предложенных лектором, и тоже посылают их по электронной почте преподавателю. Происходит интерактивное общение.

В данном случае ИКТ (Интернет) не только дают возможность индивидуально пообщаться с каждым слушателем даже при недостатке учебного времени и при наличии большого числа учащихся, но и позволяют преподавателю определить текущее состояние каждого учащегося - насколько качественно был усвоен материал курса. В данном случае особую роль приобретают письменные тексты, т.е. владение учащимися письменной речью.

Сочетая подобным образом возможности современных ИКТ и традиционные формы обучения (лекции), мы создаем интерактивную дидактическую среду воздействия на учащихся, которая активизирует их и в значительной мере повышает эффективность обучения. Это особенно важно для лекционных курсов, где студенты традиционно выступали в роли пассивных слушателей. Сочетая контактные и дистантные формы работы, мы создаем интегративную лингводидактическую среду воздействия на учащихся, которая вовлекает их в активный диалог по тематике лекции, в интерактивное общение, и это дает несомненный и впечатляющий эффект в плане усвоения учебного материала. Таким образом, «многомерный» подход к лекции, как инструменту обучения, в сочетании с возможностями современных ИКТ в обеспечении интерактивности, способны значительно повысить эффективность обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Инновационные технологии в образовании. Глоссарий, М., 2006.

TEXT OF THE LECTURE AS A COMBINATION OF COMPONENTS OF INTERACTIVE LINGUISTIC DIDACTIC ENVIRONMENT

Elena Nikolenko

*Russian As a Foreign language Department,
Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Russia, Moscow*

e.yu.nikolenko@rambler.ru

Text of the modern lecture is a combination of components of interactive linguistic didactic environment. Interaction as a leading parameter for language learning, creation of interaction by composition of computer technologies and traditional methods.

Keywords: interaction, information communicative technology (ICT), integration didactic environment, electronic resource.

АКТУАЛЬНОСТЬ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ РУССКИХ И ИТАЛЬЯНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Нистратова С.Л.

*канд.филол. наук, доцент Департамента Сопоставительного изучения языков и культур,
Венецианский университет "Ка Фоскари", Венеция, Италия
nistra@unive.it*

Глобализация привела к интенсификации взаимодействия между различными культурами, поэтому сопоставительное изучение особенностей этнокультур в настоящее время является актуальным для межкультурной коммуникации. Статья посвящена исследованию национально-культурной специфики языкового сознания русских и итальянцев. В результате проведенного сопоставительного анализа общечеловеческих ценностей в

русской и итальянской культурах было выявлено как их инвариантное, так и вариативное содержание.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, русское/итальянское языковое сознание, ценности.

Глобализация привела к расширению контактов и интенсификации взаимодействия между различными культурами, поэтому актуальность для межкультурной коммуникации сопоставительного изучения особенностей этнокультур в настоящее время не вызывает никакого сомнения. Существует достаточно большой массив научной и методической литературы, посвященной такого рода исследованиям. При этом подходы к изучению культуры существуют самые разнообразные. Нам бы хотелось остановиться на исследовании культуры посредством анализа специфики языкового сознания ее носителей, а именно представителей русской и итальянской культуры.

Как справедливо отметила А. Вежицкая, различия в культуре подразумевают различия и в мышлении, сознании [Вежицкая 1996], которое, как известно, имеет языковую природу. По меткому определению А.А. Леонтьева, «иметь сознание – владеть языком» [Леонтьев 1993: 16], поэтому логично, что при обучении языку нельзя не учитывать его национально-культурную специфику.

В первую очередь особенности языкового сознания проявляются на уровне мировоззренческих универсалий, которые являются ценностными ориентирами для всех членов общества, а также определяют и поведение в социуме. При этом особое значение имеет комбинаторика данных ценностей, в значительной мере объясняющая специфику мировосприятия, свойственного определенному индивиду или определенной группе [Карасик 2012].

Речь идет о так называемых общечеловеческих ценностях, присутствующих практически в каждой культуре, таких, например, как *труд, любовь, долг, семья, успех, достаток, родина* и т.п. Следует учитывать, что в языке фиксируется не только система ценностей, присутствующая в конкретной культуре в данный момент, но отражаются «вечные для данной культуры ценности» [Уфимцева 1998: 158]. Поскольку именно они являются этическими регуляторами социального поведения людей в любом обществе, очевидно, что знание их становится неременным условием успешной коммуникации между представителями разных культур и следовательно при овладении иностранным языком необходимо обращать внимание на специфику содержания общечеловеческих ценностей в родной и изучаемой культурах.

Исследования по изучению национально-культурной специфики языкового сознания представителей различных культур уже давно ведутся учеными московской школы психолингвистики (Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева и др.). Так, в частности, накоплен обширный материал по описанию содержания общечеловеческих ценностей носителей русской культуры, между тем недостаточно изученным остается итальянское языковое сознание. В рамках совместного проекта с сектором психолингвистики Института языкознания АН РФ нами была сделана попытка восполнить данный пробел.

В Венецианском университете было проведено исследование языкового сознания носителей итальянского языка с целью сопоставления общечеловеческих ценностей, существующих в русской и итальянской культурах, для выявления их инвариантного и вариативного содержания.

В качестве материала для раскрытия содержания ценностей использовались как вербальные описания (объективации), так и невербальные. Исследование включало работу с текстовым материалом (проведение компонентного анализа дефиниций общечеловеческих ценностей в итальянской и русской культурах, представленных в

энциклопедических и лексикографических источниках, для выделения семантических компонентов содержания базовых ценностей; сопоставительное исследование русского и итальянского паремиологического фонда) и экспериментальную часть в виде психосемантического эксперимента. Следует заметить, что если анализ текстовых источников является достаточно традиционным при изучении культуры через язык, то привлечение метода ассоциативно-вербальной сети, разработанной представителями российской психолингвистики [Уфимцева, Тарасов 2009: 25], является пока недостаточно востребованным в лингвистике. Ценность психолингвистического эксперимента заключается в том, что он позволяет выявить устоявшиеся представления респондентов об исследуемых объектах, которые не подвержены быстрому изменению.

В анкетировании приняли участие итальянские и российские студенты университетов в возрасте от 18 до 24 лет. Минимальное количество респондентов в каждом отдельном эксперименте составляло около 50 человек. Был применен метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, заключающийся в комбинировании процедур шкалирования и метода контролируемых ассоциаций [Osgood 1962: 10-28]. Полученные в результате эксперимента данные были представлены в виде семантических пространств, представляющих собой модель сознания индивида, и в виде дендрограмм, на которых можно проследить связь между различными ценностями в сознании носителей языка. Далее полученные результаты сравнивались с картиной мира русскоязычных респондентов.

В результате проведенной работы были выявлены как сходства, так и различия в содержании основных ценностей, присущих русской и итальянской культуре, которые могут представлять интерес для практики преподавания русского языка итальянцам, а также итальянского языка русским.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и "примитивное мышление" // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М. 1996. С. 291-325.
2. Карасик В.И. Лингвосомиотическое моделирование ценностей // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2012. Вып. 1(39). С. 43-50.
3. Костомаров В.Г. Роль русского языка в диалоге культур // Русский язык за рубежом. 1994. № 5-6. С. 9-11.
4. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. Москва. 1993. С. 16-21.
5. Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. Москва, 1998. С. 135-170.
6. Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2009. № 2 (10). С.22-29.
7. Osgood Ch. Studies on Generality of affective meaning system // American Psychologist. 1962. Vol. 17 (1). P. 10-28.
8. Osgood Ch., Suci G.J., Tannenbautn P.H. The measurement of meaning. Urbana, 1957. 342 p.

RELEVANCE OF COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LANGUAGE CONSCIOUS OF ITALIANS AND RUSSIANS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

S.L.Nistratova

*Department of Linguistics and Comparative Cultural Studies,
Venice University Ca'Foscari, Venice, Italy
nistra@unive.it*

Comparative linguistics and cultural studies are key intellectual tools for research of a theoretical nature, as well as for a concrete understanding of our increasingly more multilingual and multicultural societies.

Interculturality is now a determining factor with regard to mobility and globalization and it should be primarily investigated. The article deals with the representation of values in the language conscious of respondents from Italia and Russia. It has revealed some certain similarities in the estimates of respondents belonging to different samples and some significant differences between them.

Keywords: intercultural communication, Russian/Italian language conscious, values.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Новикова Е.А.

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Военная академия Генерального штаба ВС РФ, Москва, Россия
lenanov70@yandex.ru*

В статье рассматривается содержание информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), особенности методики проведения занятий с использованием ИКТ в преподавании РКИ, об изменениях, которые вносят ИКТ.

Ключевые слова: ИКТ, современные информационные компьютерные технологии, мультимедийные программы, интерактивная доска, индивидуальное обучение, самостоятельная деятельность.

“Учитель – это человек, который учится всю жизнь”.

Образование – одна из важнейших частей культурной системы общества. И в настоящее время наша система образования претерпевает большие изменения. Поэтому важным критерием успешности работы преподавателя становится его самообразование, целью которого является овладение новыми различными методами и формами преподавания.

Мир новейших информационных технологий занимает все большее место в нашей жизни. В современном обществе книги, статьи из журналов и газет на любые темы предпочитают читать в электронном виде. Компьютерные технологии уже прочно вошли в нашу жизнь и широко используются для обучения. Компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный материал и открывает большие возможности.

В последние годы в российской системе высшего образования произошли значительные изменения. В век всеобщей компьютеризации преподавателю необходимо мыслить по-новому, признавая огромные возможности компьютера и перспективность его использования как средства обучения.

Только учебника и преподавателя для формирования самостоятельности мышления, способности к рефлексии (размышлению, самонаблюдению, самооценке) недостаточно. Необходим широкий спектр информации, отражающей разные точки зрения на одну и ту же проблему, предоставляющей слушателям пищу для размышлений, критического анализа, обобщений, самостоятельных выводов и решений.

Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранному языку. Современные методики такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационно-коммуникационных технологий и Интернет-ресурсов помогают реализовать лично - ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей слушателей, их уровня обученности, интересов. Ведь современный ученик - это личность, которой всё интересно. Ему хочется знать о культуре других стран, он много путешествует и общается, стремится быть всесторонне развитым, а, следовательно,

получает доступ к культурным ценностям новой для него страны, расширяя свой кругозор.

В учебный процесс активно внедряются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в качестве источника учебной информации, средств наглядности, позволяющей создавать яркие, богато иллюстрированные, эмоционально насыщенные интерактивные учебные материалы.

На своих занятиях мы используем различные мультимедийные программы и их фрагменты:

1. Электронное приложение. Русский язык.rus.1september.ru;
2. 1С:Школа. История России. В 4ч.(схемы, карты, иллюстрации,в/ф);
3. 1С: Познавательная коллекция. Энциклопедия Отечественная война 1812 года. (схемы, карты, иллюстрации, в/ф);
4. Время. События. Люди.101 удивительная история.Москва. (2 диска). - Изд.дом «Союз».
5. 1С: Аудиоэкскурсии. Арбат. , фотографии(карта маршрута).
6. Эл.библиотека. Полное энциклопедическое собрание сочинений. Пушкин А.С. (все худ. произведения; критика; дневники; иллюстр.;музыка по произв.; в\ф.).
7. Видеоэкскурсии. Путеводитель по музеям Москвы. Путеводитель по Москве. и др.
8. Коллекция. Наследие человечества.
9. Коллекция. Золотой глобус.
10. Тематические художественные фильмы. (все перечисленное – индивидуальный наглядный материал).

Учащиеся различного уровня и этапа обучения (от школьника до аспиранта) с большим удовольствием воспринимают новости из Интернета как в социально-бытовом, так и в учебно-профессиональном аспектах, трёхмерную графику, речь, музыку, фото, видеосюжеты, фильмы, анимацию – все известные сегодня формы.

«Образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы каждый человек мог участвовать в организации своего собственного обучения. По мере приобретения знаний обучающийся становится все более способным контролировать этот процесс, то есть переходит к самоконтролю и автономии».'

Прогрессивный преподаватель сегодня вносит в учебный процесс новые методы подачи информации с использованием различных медиасредств, использование которых меняет характер учебных занятий, его темп, заинтересованность слушателей. Урок становится более информативным.

Мультимедийные технологии способны улучшить систему обучения РКИ, выведя на более высокий образовательный уровень, так как у слушателей появляются возможности самостоятельно продвигаться к учебному результату. Учебные занятия оживляются, снимая многие психологические проблемы.

Мультимедийные тексты воздействуют на различные органы чувств, способствуя лучшему восприятию учебного материала, оптимальному запоминанию.(Психологи считают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 16%, зрительного – 25%, а когда они одновременно участвуют в процессе обучения, эффективность восприятия возрастает до 65%).Одновременное использование звуковой и видеоинформации повышает запоминаемость до 40 – 50%.

Существующие сегодня СД-диски с различными обучающими программами позволяют выводить информацию в виде текста, со звуком и изображением. На этапе первичного введения и автоматизации новой лексики или грамматического материала целесообразно использование возможностей интерактивной доски, которая позволяет выполнить большое количество упражнений, не удаляя информацию с доски. Выведение

информации с дисковых обучающих программ на доску позволяет улучшить качество контроля.

При применении компьютерных технологий весьма актуален вопрос о соотношении компьютера и элементов других технологий. Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН.

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, они обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерного обучения.

Компьютер выполняет различные функции:

1. В функции преподавателя компьютер представляет собой:

- источник учебной информации;
- наглядное пособие;
- тренажер;
- средство диагностики и контроля.

2. В функции рабочего инструмента:

- средство подготовки текстов, их хранение;
- графический редактор;
- средство подготовки выступлений;
- вычислительная машина больших возможностей.

Преимущества использования ИКТ

- индивидуальное обучение;
- интенсивность самостоятельной работы слушателей;
- рост объема выполненных на уроке заданий;
- возможность получения различного рода материалов через сеть Интернет и использование специальных дисков;
- повышение познавательной активности и мотивации усвоения знаний за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента: вставить правильно все буквы; соотнести понятия с их трактовкой;
- интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным;
- этот метод обучения очень привлекателен и для преподавателей: помогает им лучше оценить способности и знания обучающихся, понять их, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения, стимулирует их профессиональный рост и все дальнейшее освоение компьютера;
- применение на занятиях компьютерных тестов и диагностических комплексов позволит преподавателю за короткое время получить объективную картину уровня усвоения изучаемого материала у всех слушателей и своевременно скорректировать работу. При этом есть возможность выбора уровня трудности задания для конкретного обучающегося;
- для слушателя важно то, что сразу после выполнения теста он получает объективный результат с указанием ошибок, что невозможно, например, при устном опросе;
- освоение обучающимися современных информационных технологий.

Использование интерактивной доски на занятиях дает возможность внедрения ИКТ в процесс обучения. Использование интерактивной доски значительно помогает повысить эффективность обучения на всех этапах, так как предоставляет огромные возможности для использования наглядности при подаче материала, проведения ролевых и сюжетных игр, для быстрого поиска дополнительной информации (при

прямом выходе в Интернет). Применение интерактивной доски значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех слушателей группы.

Компьютер – не самоцель, а всего лишь эффективное средство решения задач обучения РКИ. При подготовке к уроку с использованием ИКТ преподаватель не должен забывать, что это УРОК, а, значит, составлять план урока, исходя из его целей. При отборе учебного материала он должен соблюдать основные дидактические принципы: систематичности и последовательности, доступности, дифференцированного подхода, научности и др. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его.

С помощью ИКТ сведена воедино различная информация: зрительно-иллюстративная, текстовая, звуковая. Мультимедийный подход, основанный на восприятии слушателями информации в форме образов, обеспечивает получение более глубоких и долгоживущих знаний.

Современную организацию профессионально направленной подготовки иностранных граждан невозможно представить без использования информационно-коммуникативных технологий.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E.A. Novikova

*candidate of philological Sciences The Department of Russian and foreign languages, Military Academy of the General staff of the armed forces of the Russian Federation, Moscow, Russia
lenanov70@yandex.ru*

The article discusses the content of information and communication technologies (ICT), especially the methods of learning using ICT in the teaching of RCTS about the changes that ICT bring.

Keywords: *ICT, modern information and computer technology, multimedia programs, smartboard, individual learning, individual activity.*

ПЕРЕВОД ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (на примере русского и нидерландского языков)

Новицкая О.В.

*докт.филол.наук, зав. кафедрой русского языка. Лёвенский католический университет (кампус Антверпен), Бельгия.
olga.novitskaja@arts.kuleuven.be*

Юридический перевод – это один из самых сложных видов перевода как со стилистической, так и с лексической точки зрения. В юридическом переводе недопустимы даже мелкие ошибки, поскольку они могут привести к тяжелым последствиям. Переводчик должен обладать не только прекрасным знанием юридической терминологии, но и обширными культурологическими знаниями, знаниями в области права обеих стран, текстовой компетенцией как на родном, так и на иностранном языке.

Ключевые слова: юридический перевод, юридическая терминология, национальная специфика.

Юридический перевод не ограничивается переводом юридических документов. Он востребован и в решениях правовых проблем между иностранными гражданами и представителями правоохранения. При юридическом переводе необходимо учитывать

социально-политические и культурные особенности отдельной страны. Во время письменного перевода переводчик имеет возможность прибегать к помощи различных словарей, справочников, энциклопедий, Интернету, обращаться за советом к специалистам. Как отмечал А.В.Федоров «Процесс перевода, как бы он быстро ни совершался в отдельных, особо благоприятных или просто легких случаях, неизбежно распадается на два момента. Чтобы перевести, необходимо прежде всего понять, точно уяснить, истолковать самому себе переводимое (с помощью языковых образов, т. е. уже с элементами перевода), мысленно проанализировать (если оригинал представляет ту или иную сложность), критически оценить его. Далее, чтобы перевести, нужно найти, выбрать соответствующие средства выражения в ПЯ (слова, словосочетания, грамматические формы)». [Федоров 2002: 17].

Юридический перевод обладает своей спецификой. Переводчик юридического текста обязан хорошо владеть юридической терминологией. Перевод должен максимально соответствовать оригиналу, но при этом не быть буквальным. Язык права, как мы знаем, обладает особой специализированной лексикой и терминологией, особым синтаксисом. В каждом языке есть своя юридическая терминология, зависящая от национальных юридических систем. В юриспруденции не существует международной терминологии. Юридическая терминология тесно связана с правовой системой, которая в каждой стране, а иногда даже и на территории одной страны, разная. Как отмечает Вейсфлог, юридический язык - это «технический язык, но не универсальный технический язык, а язык, который зависит от национальной системы» [Weisflog 2010: 191]. Одной из самых важных функций перевода является его информативная функция. Юридический перевод необходим во время коммуникации в суде, в судебных расследованиях, в полиции.

При юридическом переводе необходимо учитывать не только существующую разницу в законодательствах стран, но нельзя и забывать о том, что многие словосочетания и термины имеют различный смысл в национальных вариантах одного языка. Так, например, в северном (в Нидерландах) и в южном (в Бельгии) вариантах нидерландского языка есть словосочетание *rechter-commissaris*, однако, при переводе следует знать, о какой стране говорится в конкретном случае. В Бельгии для должности следователя используется лексема *onderzoeksrechter*, а словосочетание *rechter-commissaris* используется исключительно в сфере торгового права. Термин *wanbedrijf* из бельгийского уголовного права не существует в Нидерландах. *Wanbedrijf* - это *злодеяние* или *преступление средней тяжести*, за которое могут наказать штрафом (превышающем 26 евро), принудительными работами от 46 до 300 часов, тюремным заключением на срок от 8 дней до 5 лет.

Таким образом, некоторые лексические единицы в области права по-разному функционируют в южном (бельгийском) и северном вариантах нидерландского языка. Нидерланды и Бельгия – две страны с разными юридическими системами. В каждой стране, несмотря на то, что нидерландский язык является в них официальным, употребляются свои названия для функций, инстанций, государственных чиновников. Приведем еще несколько примеров, где для одного русского термина в Бельгии и в Нидерландах используется разная лексема:

Россия	Бельгия	Нидерланды
прокурор	Procureur des Konings (королевский прокурор)	Officier van justitie (офицер юстиции)
помилование	gratie	genade

привилегия	privilegie	voorrecht
свидетель для снятия вины	getuige à décharge	getuige ter ontlasting
потерпевший	gelaedeerde	benadeelde

К сожалению, даже существующие двуязычные юридические словари не всегда учитывают национальную специфику законодательства и применяемую в стране юридическую практику. При переводе с одного языка на другой перед переводчиком стоит проблема адекватной передачи информации. Переводчик должен правильно передавать значение термина, искать переводческие соответствия. Некорректный перевод может существенно исказить смысл оригинального текста и повлечь за собой весьма значительные последствия. В переводе следует учитывать и национальные разновидности языка права. Во время перевода необходимо владеть не только внутриязыковой, но и внеязыковой компетенцией.

В юридическом тексте присутствует большое количество национально-культурных, специфических аспектов, которые отражают сформировавшиеся в данной стране нормы взаимоотношений человека с государством и другими людьми. Перевод юридического текста должен происходить на фоне межкультурной коммуникации. Во время перевода необходимо учитывать культурные, политические и социально-психологические особенности страны, с языка которой выполняется перевод. В статье «Юридический язык» Дебора Као отмечает: «Закон и юридический язык – это единое целое, это – отражение истории, культуры, эволюции общества и, прежде всего, это – закон определенной правовой системы» [Сао 2010: 192]. По определению Деборы Као юридический перевод объединяет в себе два понятия: перевод законов и текстов из области юриспруденции и перевод коммуникации в юридическом контексте [Сао 2007].

Чтобы в переводе обеспечить наибольшую эквивалентность, нельзя прибегать только к помощи двуязычных словарей, необходимо использовать специализированные толковые и юридические словари, энциклопедии, справочники. При необходимости нужно консультироваться у специалистов.

Каждый переводчик нередко сталкивается 'с семантическим коварством' внешне (устно, письменно) сходных лексические единицы родного и иностранного языков. Во всех языках существуют лексические единицы, которые только частично совпадают или совсем не совпадают по своему значению. Так, простой двуязычный словарь дает такой перевод слову *minuut*:

Единица измерения времени, равная 1/60 часа;
1/60 часть градуса.

В юридическом же контексте лексема *minuut* должна переводиться следующим образом: *аутентичный (подлинный) документ*. Здесь в пример можно привести и часто употребляемое прилагательное *orthodox*, пришедшее к нам из греческого, которое переводчики нередко ошибочно переводят на русский язык как *православный*, забывая или не зная, что в нидерландском языке это прилагательное имеет два значения: *православный* и *ортодоксальный*.

Неправильный перевод формирует у реципиентов ложные представления о существующей действительности. От правильного перевода зависят не только взаимоотношения, но нередко и судьба человека. Переводчик должен обеспечить наиболее полное понимание переводимого юридического текста.

Указывая на различия между языками, Р. Якобсон отмечал: «Языки отличаются друг от друга не тем, что они могут выразить, а тем, что они должны выразить».

...Естественно, что при этом внимание говорящего и слушающего на своем родном языке постоянно сосредоточено на тех моментах, которые являются обязательными в их языковом коде» [Jacobson 1959: 236].

ЛИТЕРАТУРА

1. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. Изд-во: СПбГУ, 2002. 416 с.
2. Cao Deborah. Translatin Law. Clevendon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. Topic in Translation, 2007, xii189 pp.
3. Cao Deborah. Legal translation. Handbook of Translation Studies. Vol 1. Amsterdam.Philadelphia, 2010, 191-196 pp.
4. Jacobson R. On Linguistic Aspects of Translation//On Translation/ Ed. by R. Brower. Cambridge, Mass, 1959, 232-239 pp.
5. Weisflog W.E. Problems of Legal Translation. Zürich:Schulthess, 1987, 179-218 pp.

TRANSLATION OF LEGAL TEXTS (in Russian and Dutch)

O. V. Novitskaya

olga.novitskaja@arts.kuleuven.be

The translation of legal texts is one of the most difficult types of translating not only for the lexical and the syntactic levels but also for the stylistic level. In legal translations even small errors in the translation can have a large impact on general context. The translator must not only have an excellent knowledge of the legal terminology, he also needs to understand the culture of both origins, have a profound knowledge of the existing law in both countries and have a textual competency of the own and foreign language.

Keywords: legal translation, legal terminology, textual competence.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАСТОЛЬНЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (страноведческий аспект)

Обухова Т.М.

*преподаватель кафедры теории и методологии перевода, Высшая школа
перевода (факультет), МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
vysotssskaya@gmail.com*

Статья представляет собой обзор настольных игр, посвящённых страноведению России, а также методические рекомендации по их использованию на занятиях по русскому языку как иностранному. Представленные настольные игры могут служить средством закрепления пройденного материала, а также средством развития интереса к изучению русского языка.

Ключевые слова: настольные игры, страноведение, социокультурная и культурно-речевая адаптация.

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения целесообразность введения курса по страноведению для изучающих иностранный язык на ступени высшего образования. Задачи подобных курсов подчинены решению проблем межкультурной коммуникации, связанных с различиями ментальности, традиций, религий, а также типологическими, генеалогическими и структурными расхождениями языковых систем.

Научный и практический интерес к предмету страноведения обусловлен современной геополитической ситуацией, в которой главенствуют две объективные, хотя и противоположные тенденции – глобализация и поиск национальной идентичности. Страноведение России позволяет не столько приращивать знания

учащихся, сколько является особой областью знаний, дающей информацию для изучения и понимания языка и способствующей культурно-речевой адаптации.

Современная литература по страноведению представлена многочисленными учебными и учебно-методическими пособиями, мультимедиа-комплексами: И.А. Гончар «Такая разная Россия. Учебное пособие по страноведению», Л.В. Архипова «Мы живём в России: учебно-методическое пособие», В.П. Берков «Как мы живём. Пособие по страноведению для изучающих русский язык», Е.С. Журавлёва «Страноведение России: учебно-методическое пособие», А.К. Перевозникова «Россия: страна и люди. Лингвострановедение: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный» и др.

Помимо учебных пособий преподаватели русского языка как иностранного могут использовать в качестве дополнительного материала настольные игры, которые, с одной стороны, позволят учащимся закрепить знакомство как с реалиями, характерными для русской культуры (топонимами, антропонимами, реалиями, связанными с культурой), так и с коннотативной (слова, совпадающих по основному значению, но различающихся по культурно-историческим ассоциациям) и фоновой лексикой (слова, обозначающие предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т.п.), а с другой стороны, могут выступать средством развития интереса к изучению русского языка.

В настоящей статье мы расскажем об опыте использования следующих трёх игр: «I play Moscow» (или «Москва снизу вверх»), «Загородное ралли № 1. Музеи-усадьбы вокруг Москвы», «Сундучок знаний: Россия».

Первая из перечисленных игр направлена на знакомство иностранных студентов с московским топом, игра «Загородное ралли № 1. Музеи-усадьбы вокруг Москвы» расскажет студентам о подмосковных достопримечательностях, а последняя – о регионах России.

Настольная игра «Москва снизу вверх» может быть использована в качестве дополнения к курсу «Страноведение». Игре можно отвести половину занятия, посвященного изучению Москвы. Кроме того, для игры можно отвести внеаудиторное время. По замыслу игры, студенты перемещаются по метро, посещают достопримечательности города, отвечая на вопросы о России и Москве. Игрок видит перед собой карточку, на лицевой стороне которой изображён объект (с названием) или памятник, а на обратной стороне – фрагмент карты города с расположением объекта: две подсказки о ближайшей станции метро и интересная информация об объекте. Студенту необходимо сказать, на какой станции метро объект или памятник расположен.

К примеру, карточка с изображением Вечного огня имеет следующие подсказки: «здесь пересекаются три ветки метро», «расположен в парке возле Кремля». Информация об объекте представлена таким образом: «Боевое красное знамя, солдатская каска и лавровая ветвь – символы скорби и почести, отлитые из нестареющей меди. К этому памятнику идут, чтобы вспомнить героев, отдавших жизнь за наше будущее».

Данная игра предназначена для студентов, имеющих продвинутый уровень русского языка и ориентирующихся в московском пространстве, в национальном своеобразии российской истории, культуры, традиционном образе жизни русского народа.

Аналогом «Москвы снизу вверх» может выступить похожая по концепции настольная игра «Открой Москву», в которой даётся объёмный блок интересной и полезной информации не только о достопримечательностях, но и об истории и современной жизни города.

Игра-прогулка «Загородное ралли № 1. Музеи-усадьбы вокруг Москвы» подойдёт для внеаудиторной работы со студентами. В набор входят нарисованные художниками карты музеев-усадьб (Абрамцево, Архангельское, Горки Ленинские, Дворяниново, Кусково, Мелихово, Мураново, Поленово и Ясная Поляна), на которых напечатаны вопросы. Ответы на вопросы нужно искать во время прогулки. Вопросы взяты из самых разных областей знания: истории, культуры, литературы, науки и т.д. В приложении даются развернутые объяснения и исторические справки, позволяющие не только оценить знания, но и лучше узнать историю и культуру России.

На занятиях по страноведению до или после прогулки можно разобрать текст, касающийся выбранного экскурсионного направления. Выбор текста и уровень его сложности определяется преподавателем в зависимости от подготовки студентов.

Серию игр-прогулок также представляют «Московское ралли № 1», «Московское ралли № 2. Бульварное кольцо», «Городское ралли. Санкт-Петербург».

Настольную игру «Сундучок знаний: Россия» можно использовать в качестве фундамента курса по страноведению. Основу набора составляет 71 карточка названием субъекта и различными иллюстрациями, рассказывающими о географическом положении субъекта, о его флоре и фауне, важных архитектурных сооружениях, памятниках, заводах и фабриках, национальных блюдах и продуктах, костюмах, предметах быта, о великих деятелях науки, искусства или политики и т.д.

Занятие можно построить, опираясь на иллюстрации с карточки: выбрать субъект или сразу регион РФ, объединив несколько карточек, составить небольшие тексты и упражнения к ним по предложенным иллюстрациям. Выбор количества субъектов РФ и объёма текстов с заданиями для одного учебного занятия связан с количеством аудиторных часов, заложенных программой курса. Уровень сложности текстов и заданий зависит от уровня языковой подготовки учащихся, динамики усвоения ими русского языка, степени социокультурной и культурно-речевой адаптации в стране, а также ситуативных задач преподавателя.

Перед зачётным занятием для закрепления фактического материала студентам можно предложить сыграть в «Сундучок знаний: Россия» по правилам, которые предполагаются самой игрой. Студент выбирает одну карточку из всех пройденных, внимательно рассматривает её в течение, например, 20 секунд. По окончании времени он переворачивает карточку и отвечает на один или несколько вопросов, которые написаны на оборотной стороне. Выигрывает тот, кто даст больше правильных ответов.

Например, на карточке Камчатского края изображены памятник Святым Петру и Павлу, памятник мореплавателю В. Берингу, город Петропавловск-Камчатск, река Камчатка, корабли, гейзеры, вулканы, крабы и др. Эти иллюстрации «вписаны» в географическое положение Камчатского края, омываемого Тихим океаном и Охотским морем. На обратной стороне карточки предложены следующие вопросы: «Какому мореплавателю установлен памятник?», «Какой океан обозначен на картинке?», «Какой залив обозначен на картинке?» и т.п.

В качестве дополнения к игре «Сундучок знаний: Россия» можно использовать книгу А.Ю. Голубева «Карты России», которая богато иллюстрирована и содержит интересные факты о субъектах РФ.

Описанные в статье игры могут способствовать овладению содержанием языковой компетенции в сфере страноведения и регионоведения, приобретению знаний, практических навыков и умений в сфере аудирования, говорения и чтения на страноведческом материале, включению в процессы социокультурной и культурно-речевой адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учить учиться: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.

2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп., М.: Русский язык, 1990. 246 с.

TABLE GAMES AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (regional studies aspect)

T. Obukhova

*Department of theory and methodology of translation, School of translation and interpretation (faculty), Lomonosov Moscow State University, Russia
vysotssskaya@gmail.com*

The article presents a review of table games dedicated to Russian regional geography. In addition the article presents methodical recommendations on their use at the lessons of Russian as a foreign language. Table games can be considered as the instrument of fixing the lessons and heightened interest in learning the Russian language.

Keywords: table games, regional geography, sociocultural and cultural-communicative adaptation.

РУССКАЯ РЕДУПЛИКАЦИЯ КАК ЯВЛЕНИЕ ПОЛЕВОЙ СТРУКТУРЫ

Овтина Е.А.

*аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка
как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
instant92@mail.ru*

Статья посвящена русской редупликации как языковому механизму. Особое внимание в работе уделяется структуре данного явления: выдвигается и доказывается положение о его полевой устроенности. На основе установления объема изучаемого явления предлагается его непротиворечивая дефиниция.

Ключевые слова: редупликация, полевая структура

Редупликация (от латинского слова *reduplication* ‘повтор’) представляет собой широкий круг лингвистических явлений, которые в целом характеризуются повторением, чаще – удвоением, какой-либо языковой единицы. В том или ином виде повтор (на уровне фонемы, слога, морфемы, слова) характерен для многих языков. Это позволяет называть редупликацию универсальным явлением.

До настоящего времени как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике изучение редупликации преимущественно базировалось на материале дальнеродственных языков. Сравнительно подробно изучена редупликация в ряде африканских языков, в языках Юго-Восточной Азии, где она является грамматическим средством образования форм числа и времени, в некоторой степени – в европейских языках. Редупликации в русском языке, как правило, уделяется пара страниц в общих трудах – приводится лишь дефиниция и несколько примеров.

Сравнительно малая изученность русской редупликации породила неопределённость в сфере её толкования. Так, в русистике этим термином разные авторы обозначают совсем неодинаковый круг явлений – от удвоения одной и той же единицы внутри слова до межсловного повтора единиц, обладающих лишь семантической общностью (синонимическая редупликация).

В ряде работ русская редупликация рассматривается крайне широко: к ней относят и ономотопею (ономотопея – слово, в основе своей являющееся звукоподражательным, служащее для имитации звуков окружающей действительности) типа *хихикать, шушукаться*, и словные удвоения типа *ходишь-ходишь, далеко-далеко*, и повторения иного рода, например: *Пристал купи да купи; За теми деревьями леса, леса*

[Пахолок 1987: 100]. Широкое понимание редупликации продемонстрировано и в статье С.В. Щербакова «О месте редупликации в языковой структуре»: «Явление удвоения имеет место в языке на всех его ярусах: фонетическом, лексическом, грамматическом, затрагивает как материальную форму языкового знака, так и его содержание; существует на уровне системы и нормы; действует в сфере языковых единиц и их отношений» [Щербаков 1982: 108].

В то же время в работах, посвящённых изучению различных видов тавтологии и повтора, рассматриваются явления того же плана: *диво дивное, сидеть сиднем, год от года, нога в ногу, лицом к лицу, след в след, плечом к плечу, спина к спине, щека к щеке* и др.

Такое пересечение и наложение друг на друга понятий редупликации, повтора, тавтологии демонстрирует, на наш взгляд, следующее. Редупликация в русском языке – широкое явление, имеющее, вероятно, полевую устроенность с ядром, приядерной зоной, зонами ближайшей и отдалённой периферии, зонами переходности, или пересечения с другими элементами языка. В естественных и гуманитарных науках употребление термина «поле» обозначает, что речь идёт о сфере взаимодействия элементов, объединённых общностью некоторых признаков. Самое главное, что характеризует полевую структуру, – полнота и максимальная интенсивность признаков в её центре и ослабление, разреженность на периферии [Бондарко 2005: 13].

Ядром редупликации являются межсловные удвоения, построенные на основе формального повтора (*большой-большой, много-много, еле-еле, любо-дорого, девочка-девочка, француз-француз, ходишь-ходишь, далеко-далеко*). К приядерной зоне относятся синонимические редупликаты, или слова, образованные при помощи повтора смысла при разной форме его выражения (*жили-были, сходились-собирались, путь-дорога, грусть-тоска, печаль-тоска*). Зона ближайшей периферии, как представляется, включает тавтологические повторы, образующие словосочетания типа *слыхом (не) слыхивать, клич кликать, ревмя реветь, сиднем сидеть*. Зона отдалённой периферии – повтор на уровне предложения (высказывания), на письме пунктуационно обозначаемый запятой, например: *За деревьями всё леса, леса...* Зона пересечения с другими элементами языка, думается, включает в себя все повторы, которые нельзя с точностью идентифицировать как редупликацию, однако несомненно имеющие с ней общее, заключающееся в самом повторении.

Отнесение межсловных удвоений, или редупликатов, основанных на формальном повторе, к ядру, а синонимических редупликатов – к приядерной зоне редупликации объясняется пониманием данного явления прежде всего как способа построения новых слов, в то время как прочие случаи являются способами построения текста.

Понятия редупликации в узком смысле и повтора, который мы относим к зоне отдалённой периферии изучаемого явления, мы разграничиваем на следующем основании. Редупликация осознаётся говорящим как нечто, изменяющее значение или коммуникативный потенциал данного слова, повтор же не меняет семантики. Вспомним здесь, например, рассуждение Ф.Ф. Фортунатова: «Удвоенное слово образуется таким повторением слова, которое сознается говорящими как изменяющее известным образом значение данного слова, например, в русском языке *большой-большой* (т.е. очень большой). Не всякое повторение слов образует удвоенное слово как известного рода одно цельное слово. Например, в восклицании *Пожар, пожар!* Повторение слова не образует удвоенного слова (как отдельного цельного слова), так как не изменяет значения слова *пожар*» [Фортунатов 1956: 174].

Что же касается ядра русской редупликации, а именно межсловных удвоений, то здесь стоит сказать, что некоторые удвоенные слова характеризуются воспроизводимостью в большей степени, чем другие. Скажем, слова *еле-еле, вот-вот, чуть-чуть, едва-едва* являются словарными единицами и отражены в толковых

словарях, например, в словаре С.И. Ожегова, в то время как *белый-белый, много-много, девочка-девочка, большой-большой, кофе-кофе, кино-кино, спать-дремать, грусть-тоска, любо-дорого* в словарях не зарегистрированы, а потому могут быть названы как воспроизводимыми, так и производимыми единицами. Поэтому здесь кажется справедливым вспомнить предположение В.М. Солнцева о существовании слов-единиц языка и слов-единиц речи [Солнцев 1972], применив это к редупликатам: существуют редупликаты-единицы языка и редупликаты-единицы речи. Редупликаты-единицы языка в полной мере нормативны и стилистически нейтральны, редупликаты-единицы речи всегда стилистически маркированы.

Определив объем редупликации как лингвистического феномена, предложим непротиворечивую дефиницию данного явления.

Редупликация – это языковой механизм, заключающийся в следующем:

- 1) повторе (однократном или неоднократном) формы слова в пределах межсловного удвоения или предложения;
- 2) повторе (однократном или неоднократном) смысла слова при разной форме его выражения в пределах межсловного удвоения.

Думается, что предложенная дефиниция и выдвигаемое положение о полевой структуре русской редупликации могут оказаться полезными для дальнейшего изучения данного явления, имеющего как теоретическую, так и практическую значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры. Спб.: Наука, 2005. С. 478.
2. Пахолок З.А. Редупликация как способ выражения грамматических значений в русском языке // Русское языкознание. Вып. 14. Киев, 1987.
3. Солнцев В.М. О понятии уровня языковой системы // Вопросы языкознания. №3. 1972.
4. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды // Т. 1. М., 1956.
5. Щербаков С.В. О месте редупликации в языковой структуре // Лексико-фразеологические исследования русского языка. Фрунзе, 1982.

RUSSIAN REDUPLICATION AS A FIELD-STRUCTURED PHENOMENON

E.Ovtina

*Department of didactic linguistics and the theory of teaching Russian as a foreign language, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
instant92@mail.ru*

This article is devoted to Russian reduplication as a linguistic tool. The special emphasis is put on the structural aspect of this phenomenon: it is considered to be field-structured. So based on this statement, the consistent definition of the phenomenon is put forward.

Keywords: reduplication, field structure.

ПРЕСУППОЗИЦИИ И «СМЫСЛОВЫЕ СКВАЖИНЫ» В ТЕКСТАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Одинцова И.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
odintsova@mtu-net.ru*

В статье рассматриваются понятия «пресуппозиция» и «смысловые скважины». Определяются «смысловые скважины», характерные для текстов начального этапа обучения.

Ключевые слова: пресуппозиция, смысловые скважины, тематические примитивы, фрейм, начальный этап обучения

Текст – целостная, открытая, динамичная, когнитивная единица – гармоничная система, существующая «в единстве горизонтальных и вертикальных связей <...> в которой все приведено в соответствие, и проникнуть в эту гармонию можно только создав столь же гармоничное устройство, способствующее его раскодировке» [Штайн 1999: 4]. В работе с текстом не только адресанту, но и адресату отводится активная роль. Адресант создает текст, кодируя его доступными ему средствами; адресат же, декодируя текст, строит, по терминологии Н.И. Жинкина, «контртекст». Оригинальный (первичный) текст и «встречный» текст формируются на основе предварительных знаний и опыта коммуникантов, их пресуппозиций. Пресуппозиции хранятся в долговременной памяти в виде фреймовой сети. Фреймовая сеть, сформированная на основе знаний и опыта человека в прошлом, позволяет ему ориентироваться в настоящем и предсказывать, прогнозировать будущее.

Опора при работе с текстом на пресуппозицию является устоявшимся лингвистическим фактом. Однако для ее обозначения существуют различные термины, по своему объему и особенностям обычно не совпадающие друг с другом. Кроме пресуппозиции (Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева, Л.В. Лисоченко) используются термины: импликация (И.Р. Гальперин), вертикальный контекст (О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет), фоновые знания (А.Д. Швейцер), семантическое осложнение (И.В. Арнольд), семантический эллипс (И.Г. Торсуева), подтекст (В.Е. Хализев, М.Н. Кожина) и др. Но как бы не называли скрытый смысл, который кроется в тексте, неизменно одно: проекция текста в сознании коммуникантов включает то, что непосредственно отражено в его поверхности, и то, что адресат достраивает сам. «Подлинное понимание текста – это всегда выход за пределы того, что в нём непосредственно не сказано, функция светильника в том, что свет выходит за стенки лампы» [Брудный 2005: 247].

Несовпадение пресуппозиций адресанта и адресата приводит к «смысловой скважности» (Н.И. Жинкин), «смысловым разрывам» (С.А. Шаповал), «смысловым ножницам» (Т.М. Дридзе), лакунам (Ю.А. Сорокин, Н.Ю. Марковкина). В широком понимании «смысловые скважины» – это часть смысла, остающаяся в пресуппозиции. Пресуппозиции формируют образ мира каждого человека, который индивидуален и неповторим. И потому «всякое понимание другого, как писал Гумбольдт, есть вместе непонимание, всякое согласие в мыслях – вместе разногласие» (цитируется по [Потебня 1989: 44]), «посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную» [Потебня 1989: 168]).

«Смысловая скважность» естественна для любого текста. Наше восприятие речи и характер ее порождения воспитаны на смысловых пропусках. Отсутствие скважин способно привести к перегруженности текста, его громоздкости, и подлинный смысл может даже «потонуть» в избыточной информации. Если развернуть все, что скрыто за горизонтальной поверхностью, например, романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», по мнению известного американского психолога Кэррол Э. Изард, то словесная ткань, представленная в одну линию, несколько раз обовьет экватор Земли (цитируется по Диброва [Диброва 2011: 70]).

В лингвистической литературе иногда ставится знак равенства между пресуппозицией и «смысловой скважностью», что вызывает возражения. Скорее всего, эти два явления относятся друг к другу как причина и следствие. Величина смысловой скважности, по мнению Н.И. Жинкина, «определяется взаимопониманием партнёров коммуникации» [Жинкин 1998: 34]. Однако скважность бывает настолько велика, что ведет к сбою (или даже провалу) в коммуникации, то есть частичному или полному непониманию.

Понимание диалога: «Открой окно. Душно. – Хорошо» вряд ли вызовет трудности у иностранца. Коммуникативный сбой может возникнуть в связи с непониманием отдельных слов, строения диалога, интонации, то есть с языковой пресуппозицией. Внеязыковые же пресуппозиции, которые лежат в основе приведенного текста, для большинства представителей разных языков, будут одинаковыми: два человека (может быть, несколько, но разговаривают двое) находятся в комнате. В комнате есть окно. В комнате душно. Время действия, наверное, лето, так как один человек обращается с просьбой к другому открыть окно (а не, например, форточку). Участники диалога хорошо знают друг друга, поскольку один обращается к другому на «ты». На просьбу одного другой отвечает согласием. Идентичный языковой и внеязыковой опыт партнеров по коммуникации позволяет восполнить смысловые пропуски. «Смысловые скважины», таким образом, оказываются заполненными, и текст адекватно понятым. Свертывание информации, формирующее скважность, основывается на типичности, конвенциональности знаний участников диалога о мире и языке, на принципе «взаимных перспектив» (А. Щюц).

В основе текстов начального этапа обучения лежат «тематические примитивы», отражающие «повседневные, поведенческие и речевые практики, конституирующие тему» [Одинцова 2014: 58-63]. В этих текстах воспроизводятся социальные контакты наибольшей интенсивности и плотности. Они содержат, чаще всего, один текстообразующий концепт, который организован логико-предметной последовательностью, отражающей логику повседневной жизни. Эта последовательность может быть нарушена только доступными учащемуся скважинами. Синтагматические и парадигматические отношения внутри текста строятся на основе конъюнкции: каждая тема создает своего рода замкнутую сферу, которая притягивает как прототипические внеязыковые ситуации и сценарии, так и языковые средства выражения (просодические, лексические, лексико-грамматические, синтаксические). Так как «тематические примитивы» отражают ситуации повседневной жизни человека, они максимально приближены учащимся по дистанции.

Понимание текста на начальном этапе, как правило, осуществляется линейно, от слова к слову. Линейности текста соответствует линейность содержания и линейность мысли.

В основе текстов начального этапа лежат «сильные фреймы» [Одинцова 2011: 89-93]. Эти фреймы максимально конвенциональны и стабильны. «Сильные фреймы», отражая ситуации обычного взаимодействия «лицом к лицу» (И. Гофман), являются центральным элементом культуры. «Сильные фреймы» – базовые и фундаментальные фреймы коммуникации – конструируют разделяемое всеми участниками взаимодействия пространство (визуальное, слуховое, осязательное, обонятельное, двигательное и т.д.). Фреймируя реальность, они оживляют понятную для ее участников ситуацию-картинку. Поскольку же передаваемая затекстовая информация коммуникантам обоюдно очевидна, такую пресуппозицию следует назвать «сильной», а смысловые скважины «слабыми» или максимально доступными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 337 с.
2. Диброва Е.И. Квантовость и скважность как проявление речевого мышления // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 3.
3. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт. 1998. 364 с.
4. Одинцова И.В. Сильные и слабые фреймы как единицы коммуникативно-когнитивного аспекта речевой деятельности // Мир русского слова. 2011. № 1.

5. Одинцова И.В. Тематические примитивы» как основа обучения иностранному языку на начальном этапе // Мир русского слова. 2014. № 1.
6. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Правда, 1989.
7. Штайн К.Э. Предисловие // Текст. Узоры ковра: Сб. Статей научно-методического семинара «ТЕХТУС». Вып. 4. Часть 1. Общие проблемы исследования текста. Спб-Ставрополь: СГУ, 1999. 168 с.

PRESUPPOSITIONS AND "SEMANTIC WELLS" IN THE TEXTS FOR INITIAL TRAINING

Irina V.Odintsova

*Department of Russian language for Foreign Students, Faculty of Philology, Lomonosov
Moscow State University, Moscow, , Russia
odintsova@mtu-net.ru*

The article discusses the concept of "presuppositions" and "semantic wells". Defines "semantic wells" characteristic of the initial stage of training texts.

Keywords: presupposition, semantic wells, thematic primitives, the frame, the initial stage of training.

РОЛЬ ПЕРИФЕРИЙНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Озерова Д.В.

*магистрант кафедры современного русского языка, Новосибирский
государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия
darya_ozerova@mail.ru*

В статье рассматриваются аспектуальные ситуации с обстоятельствами кратности в преподавании русского языка как иностранного. Предлагаются и обосновываются ситуативный и текстовый подходы в обучении виду русского глагола.

Ключевые слова: вид, аспектуальные обстоятельства, функционально-семантическое поле аспектуальности, аспектуальные ситуации, кратность, ситуативный подход, текстовый подход.

Вид – сложная грамматическая категория, ядро функционально-семантического поля (ФСП) аспектуальности, несмотря на значительную изученность, остается в центре внимания как аспектологов, так и преподавателей русского языка как иностранного (РКИ).

Не только в теоретических работах по аспектологии, в сопоставительных исследованиях, но и в пособиях по РКИ обычно принят подход в направлении от анализа видовой семантики глагола к её конкретизаторам [Бондарко 2005, Петрухина 2009, Караванов 2013 и др.]. Однако это не всегда приводит к нужным результатам. В обучении носителей языков, не имеющих категории вида, можно применять ситуативный подход и связанный с ним текстовый, более активно использовать периферийные компоненты ФСП аспектуальности. Важность изучения аспектуальных ситуаций как отражателей частно-видовых значений отмечает М.Я. Дымарский: «Конкретная процессность, ограниченная или неограниченная кратность, общефактичность, реляционность, потенциальная качественность, конкретная фактичность, потенциальность – всё это значения, свойственные типу ситуации в его языковой интерпретации и характеризующие не действие, или состояние, или процесс вообще, а высказывание...» [Дымарский 2004: 132]. Именно в высказывании

взаимодействуют различные показатели той или иной видовой семантики, в том числе различного рода лексические элементы, которые в большей степени эксплицируют аспектуальную характеристику ситуации. Использование текстов может представлять следующий шаг в освоении видовой семантики, с учетом эксплицитных и имплицитных, прямых и косвенных средств ее выражения.

В центре нашего внимания – аспектуальные ситуации с семантикой повторяющегося действия, в которые включены показатели кратности, которые могут выступать в качестве опорных элементов в обучении виду русского глагола. На этот факт обращается внимание в некоторых пособиях по РКИ [Караванов 2013; Русский язык – мой друг 2010: 315; Аксёнова 2010: 474], но этот аспект можно усилить.

Работа с *высказываниями* предполагает анализ аспектуальных показателей разного типа и самостоятельное конструирование предложений по заданным параметрам. Подготовка к анализу целого высказывания включает расширение групп показателей кратности (обстоятельства кратности, цикличности, интервала, счетного комплекса и узуальности [Храковский 1987: 124–152]), сопоставление микрогрупп, выявление зон пересечения и определение их сочетаемости с глаголами НСВ или СВ. Часть обстоятельств (*часто, редко, иногда* и др.) употребляются только с глаголами НСВ, другие обстоятельства (счетного комплекса, типа *несколько раз*) допускают употребление и СВ, что важно отмечать при обучении виду глагола. Предлагаются упражнения на сочетание показателей с глаголом (выберите подходящий показатель для данного высказывания, выберите нужную форму глагола из предложенных, употребите глагол нужного вида при повторяющемся действии и др.), на расширение тематической группы показателей кратности (продолжите ряд, подберите синонимы, используйте другие показатели кратности, найдите показатели кратности в высказывании и др.). Возможно усложнение заданий: поиск лексических показателей повторяемости, относящихся к другим частям речи (*каждый раз, многократный, привычка, обычай* и под.), синтаксических конструкции (например, условных) и др.

Текстовый подход также опирается на характеристику аспектуальных ситуаций и предполагает характеристику особенностей интерпретации внеязыковой ситуации, энциклопедическую информацию, анализ конкретных текстов, выбираемых в качестве образца. Могут быть использованы искусственно созданные тексты, утилитарные и художественные.

Подготовка к восприятию таких текстов начинается с апелляции к знаниям учащихся о ситуациях, фиксирующих реальные повторяющиеся действия («Как ухаживать за цветами»; «Что я делаю каждый день»), для анализа можно обращаться к текстам, рассказывающим о традициях и обычаях народов России, других стран («Как празднуют Масленицу», «Пасха», «Китайский Новый год»), к учебным материалам из пособия А. В. Голубевой «Экскурсия на “Фабрику звёзд”» [Голубева 2004: 4-17], «Жизнь будущих звезд», «Что такое Звёздный дом?» и др.

Необходимо обратить внимание, что показатели кратности могут занимать разные позиции в тексте или вообще не быть в них представлены. С этой точки зрения выделяются следующие типы текстов:

- с показателями кратности, распределенными по всему тексту, напр.: *Каждый год накануне Пасхи во всех храмах проходят всенощные бдения и крестный ход вокруг церкви. Всегда во всех домах пекут традиционную праздничную выпечку – куличи...*,
- с показателями кратности, расположенными в начале или в середине текста, но обладающими радиусом воздействия, направленным на весь текст, например: *Из года в год в понедельник Масленицу встречают. В этот день из соломы делают чучело Зимы...*; ср. также отрывок из романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» *Сначала мулла прочитает им что-то из Корана; потом дарят молодых и всех их*

родственников, едят, пьют бузу; потом начинается джигитовка, и всегда один какой-нибудь оборвыш, засаленный, на скверной хромой лошаденке, ломается, паясничает...;

• текст с ситуацией повторяющегося действия может совсем не содержать эксплицитных показателей кратности, например: *В назначенный день сваха или родные жениха приходили в дом девушки. Разговор заводился издали, в иносказательной форме, и родители невесты обычно с ответом не спешили ...* Значение повторяемости в этом случае входит в подразумеваемую «рамку текста».

Необходимо использовать речевые упражнения – учить создавать свой текст с повторяющимися действиями, либо на тему, придуманную самим студентом, либо на заданную преподавателем (*Как мы ходим в театр? Что вы делаете обычно утром? Как часто мы ходим в библиотеку, музей, кино?*), либо использовать учебный материал Г.И. Усейнова и Т.О. Рзаева, предлагающих обсуждать определенные темы в рамках языкового клуба: «Как мы проводим выходные дни?», «Чем занимаются люди в выходные дни в Англии, Норвегии, Турции, Америке, России», «Поход в Макдональдс», «Как мы делаем покупки?» [Усейнова 2002: 4-25]. В результате общения обучающиеся прорабатывают грамматический материал, увеличивают лексический запас, узнают о национальных особенностях и традициях.

На следующих занятиях можно брать тексты с использованием в тексте глаголов разного вида, например, текст «Письмо Карлоса домой» [Аксёнова 2010: 476]. Интересным материалом для изучения на продвинутом уровне является текст рецепта, он отражает повторяющиеся ситуации и в нем обычно употребляются глаголы НСВ, например, «Свинину моем, режем на небольшие кусочки. Рис моем, заливаем водой...», но встречаются рецепты с глаголами СВ, например: «Девзиру тщательно перебрать, чтобы не осталось мелких камней и щепок. Сложить рис в миску, добавить две столовые ложки каменной соли и залить двумя литрами холодной воды...». Данные тексты можно предложить студентам на занятии для сравнения, попробовать подставить в эти тексты подходящие показатели кратности.

Таким образом, использование ситуативного и текстового подходов позволяет несколько иначе подойти к изучению ГК вида, охарактеризовать функционирование показателей кратности в высказывании и тексте, оценить уместность их употребления, увидеть, что они выполняют функции акцентирования, конкретизации, компенсации и др. Кроме того, это дает возможность расширить словарный запас, обратить внимание на типовые ситуации, которые отражают повторяющиеся действия, встречающиеся в художественных, фольклорных, утилитарных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнова М.П. Русский язык по-новому. М.: «Форум», 2010. 648 с.
2. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М.: Языки славянских культур, 2005. 624 с.
3. Голубева А.В. Экскурсия на «Фабрику звёзд» // Русский язык за рубежом. 2004. № 2. С. 4–17.
4. Дымарский М.Я. Аспектуальность – категория высказывания // Проблемы интерпретационной лингвистики: интерпретаторы и типы интерпретаций. Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. С. 122–133.
5. Караванов А.А. Виды русского глагола: значение и употребление. Ростов н/Д.: Феникс, 2013.
6. Петрухина Е.В. Русский глагол: категории вида и времени (в контексте современных лингвистических исследований). М.: МАКС Пресс, 2009. 208 с.
7. Русский язык – мой друг. Базовый уровень. М.: РУДН, 2010. 851 с.
8. Усейнова Г.И., Рзаева Т.О. Языковой клуб как средство развития межкультурной коммуникации // Русский язык за рубежом. 2002. № 1. С. 4–25.
9. Храковский В.С. Кратность // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 124–152.

THE ROLE OF THE PERIPHERAL COMPONENTS OF THE ASPECTUALITY FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

D.V. Ozerova

*Modern Russian Language Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
darya_ozerova@mail.ru*

In the article the author analyzes the adverbial modifier of frequency and aspectual situations with repeated actions with a view of using them in teaching Russian as a foreign language. The author describes textual and situational approaches to teaching Russian verbal aspects.

Keywords: aspect, aspectual adverbial modifiers, aspectuality functional-semantic field, aspectual situations, frequency, situational approach, textual approach.

АССОЦИАТИВНАЯ ЦЕПОЧКА КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ

Онякова А.Л.

*Аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания
русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Anita14592@mail.ru*

В статье рассматривается возможность использования ассоциативной цепочки в качестве единицы обучения, начиная с первого сертификационного уровня владения русским языком. Приводятся примеры выявленных на материале художественного текста и данных Русского ассоциативного словаря цепочек ассоциаций, предлагаются варианты их применения в учебном процессе.

Ключевые слова: языковое сознание, единица обучения, ассоциативная цепочка, семантический гештальт.

В методике преподавания иностранных языков всегда существовала проблема определения того, что считать единицей обучения. В русле коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании в качестве такой единицы выступают образования, имеющие коммуникативную значимость, а именно – речевые действия (речевые единицы), которые могут реализовываться в различных формах. В качестве основной речевой единицы большинство исследователей предлагают рассматривать текст (как конечный результат речевой деятельности), а также высказывание, на уровне которого прослеживается взаимосвязь фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса [Московкин, Щукин 2010: 127, 134]. Основным организующим настоящие единицы элементом выступает предложение. С другой стороны, роль речевых единиц могут выполнять лексические единицы (слова, лексикализованные словосочетания и т. д.), свободные словосочетания, фразы, сверхфразовые единства [Пассов 2013: 235]. Существуют концепции, в которых за единицу обучения принимается упражнение, хотя в данном случае уместнее было бы говорить о форме презентации учебного материала.

Несмотря на существование разнообразных подходов к решению настоящей проблемы, представляется возможным предложить новую единицу обучения, функционирующую на уровнях владения русским языком выше первого сертификационного. Необходимость ввода такой единицы обусловлена потребностью в опоре в процессе преподавания на *живое языковое сознание* носителей языка, а также изучающих русский язык иностранных студентов. Термином «языковое сознание», активно употребляющимся в современной психолингвистике, в общем смысле обозначаются вербализуемые средствами национального языка результаты ментальной деятельности человека [Овчинникова 2008]. В практике обучения русскому языку как иностранному обращение к *живому языковому сознанию* отвечает принципам функциональности и ситуативно-тематической организации материала, позволяет

избежать искусственности при составлении учебников и учебных пособий, приводящей к появлению некоммуникативных примеров, неаутентичных форм представления информации и т. п. Опора на языковое сознание носителей языка дополняется использованием данных ассоциативных словарей, которые отображают сознание в его усредненном состоянии [Уфимцева 2013: 235].

Формой овнешнения единиц языкового сознания выступает ассоциативное поле, представляющее собой совокупность слов-стимулов на слово-реакцию. В структуре ассоциативного поля традиционно выделяются ядро и периферия. Ядром такого поля и является цепочка ассоциаций, рассматриваемая как единица языкового сознания – с одной стороны, и как единица обучения – с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного.

Понятие цепочки ассоциаций, используемое И.В. Ружицким [Ружицкий 2011], сближается с содержанием термина «семантический гештальт», введенным Ю.Н. Карауловым, в случае обращения к национально обусловленным характеристикам данной единицы. Под семантическим гештальтом понимается особая структура ассоциативного поля, отражающая отношения языка и действительности и задающая «вполне определенный, целостный «образ» фрагмента, «кусочка» реальности, стоящей за тем или другим ассоциативным полем» [Караулов 2015: 19]. Использование национально окрашенных цепочек ассоциаций в практике преподавания русского языка как иностранного поможет проводить сопоставление языковых сознаний носителей русского языка и представителей других культур, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на формировании билингвальной личности учащегося.

В качестве примеров цепочек ассоциаций предлагаются образования, выявленные на материале РАС и текстов рассказов А. Варламова. Процедура выборки единиц из текста требует отдельного обсуждения, в общем же виде она состоит в выявлении различных отношений, в которые вступает слово-стимул (в приводимых примерах такими словами являются ЗАПРЕЩЕННЫЕ ПИСАТЕЛИ и РЫБАЛКА) со словами-реакциями: паратаксис и гипотаксис, контактные и дистантные связи слов и др. Ниже приводятся тексты фрагментов рассказов и выявленные на их материале цепочки ассоциаций:

Она часто говорила об этом с Юлией Николаевной и последней уходила из массивного профессорского дома на Ленинском проспекте. Юлия казалась ей идеалом женщины. Она рассказывала своей ученице про запрещенных писателей, давала неопубликованные или очень редкие книги стихов, Марианна читала их запоем и твердила наизусть строчки, которые не входили ни в школьную, ни в университетскую программы. Она жадно все впитывала, запоминала, стремительно взрослела и начинала понимать, что ее знаменитый дед пишет плохие стихи, в которых нет ни ума, ни чувства, а только ловкость, но, когда однажды сказала об этом Юлии Николаевне, та покачала головой.

Ассоциативная цепочка: ЗАПРЕЩЕННЫЕ ПИСАТЕЛИ – ПРОФЕССОРСКИЙ ДОМ – НЕОПУБЛИКОВАННЫЕ/ОЧЕНЬ РЕДКИЕ КНИГИ СТИХОВ – ЧИТАТЬ ЗАПОЕМ – ТВЕРДИТЬ НАИЗУСТЬ – НЕ ВХОДЯТ В ШКОЛЬНУЮ/УНИВЕРСИТЕТСКУЮ ПРОГРАММЫ – ЖАДНО ВПИТЫВАТЬ.

В следующем примере слово-стимул не входит в текстовый материал, оно восстанавливается как название представленной ситуации:

Мы еще немножко выпили и легли спать. А наутро взяли резиновую лодку, сели в электричку и поехали на Оку под Серпухов. Ока кишела рыбой, но, сколько я ни закидывал спиннинг, у меня не брало. Палатки у нас с собой не было, мы спали под открытым небом, варили макароны с тушенкой, слушали соловьев, а на другой день, когда плыли метрах в пятидесяти от левого берега Оки, Норвегов увидел барахтающегося в воде попугая.

Ассоциативная цепочка: РЫБАЛКА – РЕЗИНОВАЯ ЛОДКА – ПОЕХАТЬ НА ОКУ НА ЭЛЕКТРИЧКЕ – КИШЕТЬ РЫБОЙ – ЗАКИДЫВАТЬ СПИННИНГ – НЕ БРАЛО – ПАЛАТКА – СПАТЬ ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ – ВАРИТЬ МАКАРОНЫ С ТУШЕНКОЙ – СЛУШАТЬ СОЛОВЬЕВ.

Выделение ассоциативной цепочки на основе данных ассоциативного словаря производится также с учетом названных типов отношений между словами. Слова-стимулы: СТИХОТВОРЕНИЕ, РЫБАЛКА;

СТИХОТВОРЕНИЕ – ПУШКИНА – ПОЭМА – ЛЕРМОНТОВ – ВЫУЧИТЬ МАЯКОВСКОГО – ЕСЕНИНА – ПАМЯТНИК – УЧИТЬ НАИЗУСТЬ;

РЫБАЛКА – УДОЧКА – УХА – ВОДКА – ЛЕТНЯЯ – ЗИМНЯЯ – УЛОВ – КОМАРЫ – НОЖНИЦЫ – ПЬЯНКА – ЧЕРВЯК.

В практике преподавания русского языка как иностранного ассоциативные цепочки могут быть использованы как самостоятельно, так и в виде основы для составления упражнений. Цепочка также может стать коституирующим звеном при составлении учебного текста. В различного рода игровых заданиях данная единица выступает в качестве самостоятельного элемента для анализа: восстановить слово-стимул по предложенным словам-реакциям; дополнить недостающее звено в цепочке ассоциаций; сопоставить слова-реакции, входящие в ассоциативную цепочку у русских и у учащихся, представителей других лингвокультур. Некоторые цепочки ассоциаций могут быть даны для запоминания при условии, если они дают полное и законченное представление о специфике национального менталитета, о реалиях страны изучаемого языка, об особенностях восприятия тех или иных явлений русскими и т. д.

Ниже приводятся примеры заданий с использованием представленных выше цепочек ассоциаций:

1. На основе предложенной ниже цепочки ассоциаций постарайтесь понять, о каком явлении идет речь. Скажите, в какой период данное явление существовало в СССР? Каких запрещенных писателей/поэтов вы можете назвать? На основе предложенной информации расскажите о настоящем явлении, при необходимости используя дополнительные источники.

ЗАПРЕЩЕННЫЕ ПИСАТЕЛИ – ПРОФЕССОРСКИЙ ДОМ – НЕОПУБЛИКОВАННЫЕ /ОЧЕНЬ РЕДКИЕ КНИГИ СТИХОВ – ЧИТАТЬ ЗАПОЕМ – ТВЕРДИТЬ НАИЗУСТЬ – НЕ ВХОДЯТ В ШКОЛЬНУЮ/УНИВЕРСИТЕТСКУЮ ПРОГРАММЫ – ЖАДНО ВПИТЫВАТЬ.

2. Вам предложены две цепочки ассоциаций, составленные на материале текста рассказа А. Варламова «Попугай на Оке» и данных Русского ассоциативного словаря. Используя предложенную информацию, расскажите о рыбалке в России. Сравните данную информацию с тем, что представляет собой рыбалка или другой популярный отдых на природе в вашей стране, напишите об этом эссе.

РЫБАЛКА – РЕЗИНОВАЯ ЛОДКА – ПОЕХАТЬ НА ОКУ НА ЭЛЕКТРИЧКЕ – КИШЕТЬ РЫБОЙ – ЗАКИДЫВАТЬ СПИННИНГ – НЕ БРАЛО – ПАЛАТКА – СПАТЬ ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ – ВАРИТЬ МАКАРОНЫ С ТУШЕНКОЙ – СЛУШАТЬ СОЛОВЬЕВ.

РЫБАЛКА – УДОЧКА – УХА – ВОДКА – ЛЕТНЯЯ – ЗИМНЯЯ – УЛОВ – КОМАРЫ – НОЖНИЦЫ – ПЬЯНКА – ЧЕРВЯК.

3. На основе предложенной ассоциативной цепочки восстановите исходное слово (слово-стимул). Какие поэты наиболее популярны в России? Прокомментируйте элемент ПАМЯТНИК в данной цепочке. В вашей стране в школе учат стихотворения наизусть? Каких поэтов? Вы можете вспомнить/рассказать одно из таких стихотворений?

СТИХОТВОРЕНИЕ – ПУШКИНА – ПОЭМА – ЛЕРМОНТОВ – ВЫУЧИТЬ МАЯКОВСКОГО – ЕСЕНИНА – ПАМЯТНИК – УЧИТЬ НАИЗУСТЬ.

В заключение подчеркнем, что цепочку ассоциаций целесообразно использовать в качестве самостоятельной единицы обучения русскому языку как иностранному. Преимущество ее применения в практике преподавания состоит в актуализации элементов *живого языкового сознания*, отраженных в ассоциативных словарях, художественных произведениях и в речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламов А.Н. Рассказы // Октябрь. 2004. № 7. Проза и поэзия.
<http://magazines.russ.ru/october/2004/7/>
2. Караулов Ю.Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Вопросы психолингвистики. 2015. № 3 (25). С. 14–35.
3. Овчинникова И.Г. Что скрывается за термином «языковое сознание»? // Филологические заметки. 2008. Ч. 1. Македония – Словения – Хорватия – Россия.
<http://philologicalstudies.org/dokumenti/2008/vol1/1/8.pdf>
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
5. Ружицкий И.В. Цепочка ассоциаций как единица восприятия. (Россия и русские в языковом сознании носителей иных культур) // Вестник ЦМО МГУ. 2011. № 3. Культурология. С. 75–82.
6. РАС – Русский ассоциативный словарь: Ассоциативный тезаурус современного русского языка: в 6 кн. / Под ред. Караулова Ю.Н., Тарасова Е.Ф., Сорокина Ю.А. и др. М., 1994–1998.
7. Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011. 252с.
8. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. / Сост. Московкин Л.В., Щукин А.Н. М: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с.

THE CHAIN OF ASSOCIATIONS AS A TEACHING UNIT

A.L. Onyakova

*Department of didactic linguistics and the theory of Russian as a foreign language teaching,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Anita14592@mail.ru*

The paper presents the possibility of using the chain of associations as a teaching unit since the 1-st certificate level (Intermediate) of proficiency in Russian language. It gives examples of chains of associations detected from the fiction texts and The Russian Associative dictionary and shows how to use the data obtained in the educational process.

Keywords: language consciousness, teaching unit, the chain of associations, semantic gestalt.

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ РАСШИРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Орехова И.А.

*докт.пед. наук, зав.кафедрой стажировки зарубежных специалистов,
ГИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия
orexova_irina@mail.ru*

Шурупова И.В.

*доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов,
ГИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия
255.irina@mail.ru*

Темой статьи является презентация нового подхода в обучении русскому языку делового общения иностранных студентов-филологов в сфере бизнеса и коммерции. Как показывает практика, реципиенты, получившие филологическое образование, широко востребованы и в данной области, поэтому на современном этапе доказана необходимость изучения именно этого аспекта русского языка. Оптимальным инструментом такого обучения является пособие.

Ключевые слова: студенты-филологи, учебное пособие, деловое общение, коммуникативная направленность, структура урока, творческие задания, самостоятельная работа, деловая письменная речь.

На современном этапе иностранный язык, как правило, изучается в прагматических целях, т.е. реципиент должен использовать его как инструмент общения, инструмент профессиональной деятельности. Иностранные студенты-филологи находят применение своим знаниям в самой широкой плоскости, в том числе в сфере бизнеса. Поэтому задача обучения – сформировать максимально широкий спектр навыков и умений.

Как известно, целью делового общения является «обмен информацией в профессиональной, коммерческой и некоммерческой сферах деятельности». «Для обучения деловому общению издаются специальные учебные пособия, знакомящие с особенностями использования языка в специальных целях» [Азимов, Щукин 2009: 57]. Новое учебное пособие «Русский язык делового общения для иностранных студентов-филологов» адресовано студентам со стартовым уровнем общего владения русским языком – А2+/В1. Оно представляет собой курс по внешнеэкономической деятельности, где предметом общения являются отношения между экспортёрами и импортёрами, включающие производство товара, оказание услуг, продвижение товара на рынок, заключение контрактов и т.д.

Пособие прошло апробацию в Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина в Москве и в Университете имени Гумбольдта в Берлине. Отмечался большой интерес студентов. Это обусловлено тем, что данный курс нацелен на обеспечение практического овладения иностранными студентами-филологами русским языком делового общения во всех его аспектах в едином комплексе. Сюда относятся: формирование лексических, грамматических и стилистических норм русского языка делового общения, знание правил построения устных и письменных сообщений – дискурсов, умение строить сообщения и понимать их смысл в речи коммуникантов, знание специфики русского делового этикета. Кроме того, многие из студентов в будущем собираются стать профессиональными переводчиками и работать в отечественных компаниях, деятельность которых связана с Россией, или в представительствах российских компаний. И они понимают, что «компетентность в сфере делового общения непосредственно связана с успехом или неуспехом в любом деле» [Колтунова 2002: 4].

Новизна данного учебного пособия заключается в том, что оно имеет коммуникативно-ориентированную направленность: в нём преобладают проблемно-речевые и творческие задания над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными, по каждой теме предлагаются деловые игры. Такой подход в пособии связан с тем, что, как показывает практика, студенты-филологи, в отличие от студентов нефилологического профиля, имеют уже достаточно хорошую грамматическую базу.

Пособие состоит из семи уроков: «Презентация компании», «Приём на работу», «Реклама товара», «Выход компании на рынок», «Цена товара и услуг», «Условия поставки и платежа», «Контракт». На изучение каждой темы отводится 2-6 часов. Количество отведённых часов зависит не только от темы, но и от уровня общего владения русским языком студентов. Структура каждого урока включает в себя несколько взаимосвязанных частей. Например, урок «Презентация компании» состоит

из следующих компонентов: «Время и место создания компании», «Характер деятельности компании», «Характеристика товара», «Успехи компании», «Планы компании». Очень актуальной в последнее время стала тема «Приём на работу». Структура данного урока содержит такие компоненты, как: «Образование, место работы, занимаемая должность», «Должностные обязанности», «Профессиональный рост», «Успехи на работе», «Деловые и личные качества». В начале каждого урока предлагается прочитать текст и выделить в нём объекты информации, актуальные для данной темы. Вопросы к тексту требуют от студентов аргументированных ответов, дискуссии. Например, вопросы могут быть такие: «Как вы понимаете, что значит *миссия компании?*», «Где быстрее можно сделать карьеру: в маленькой фирме или в крупной компании?», «У данной компании есть шанс занять ведущие позиции на рынке? Почему вы так думаете?» и т.д.

Творческие задания, представленные в пособии, подразумевают работу в парах или в небольших группах. Так, в уроке «Презентация компании» студенты, например, должны придумать логотип своей компании и заказать в типографии её фирменный бланк. В уроке «Реклама товара» от студентов требуется не просто составить текст рекламы, но и оформить её, предварительно обсудив вид рекламы и её оформление с заказчиком. В конце каждой темы предлагается итоговая ролевая игра с несколькими участниками. Роли между участниками с набором функциональных обязанностей распределяются самими студентами. По некоторым темам в перечень ролей включены не только роли, необходимые для моделирования имитируемой деловой ситуации, но и роли, необходимые для организации игры, – роли членов жюри. Сценарий игры в данном пособии включает основные этапы её развития, а студенты, используя свой творческий потенциал, самостоятельно расписывают роли.

Приведём пример такого сценария по теме «Реклама товара». Группа делится на несколько команд. Каждая команда – это сотрудники рекламного агентства, которым поручили подготовить рекламные материалы. Студенты выбирают себе следующие роли: *ответственный исполнитель проекта, художник-оформитель, художественный редактор, составитель текста*. Они готовят рекламные материалы по предложенному ниже плану. Выбирается жюри (2–3 человека), оценивающее готовую рекламу.

Для команд:

1 этап. Выберите вид рекламы.

2 этап. Составьте текст рекламы.

3 этап. Придумайте дизайн рекламы.

4 этап. Подберите цветовую гамму.

5 этап. Оформите рекламу в соответствии с выбранным видом.

Члены жюри задают вопросы командам и аргументируют выбор лучшей рекламы.

Самостоятельная работа также представлена в пособии. Она включает в себя подготовку выступлений, презентаций, творческих групповых заданий, наглядных материалов (в том числе видеоматериалов) для деловых игр. Для решения поставленных задач студентами активно используются Интернет-ресурсы. Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, являются средством закрепления пройденного материала и базой для последующей работы в аудитории.

В данном пособии большое внимание уделяется деловой письменной речи. В процессе обучения студенты учатся составлять рекламные тексты, писать резюме, коммерческие письма. Причём как итог письменная часть тоже предлагается в виде деловой игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

TEACHING OF BUSINESS COMMUNICATION IN RUSSIAN LANGUAGE AS ONE OF METHODS OF EXPANSION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY

I.A. Orechova

*Department of training of foreign specialists,
Pushkin State Institute of Russian language, Moscow, Russia
orexova_irina@mail.ru*

I.V. Shurupova

*Department of training of foreign specialists,
Pushkin State Institute of Russian language, Moscow, Russia
255.irma@mail.ru*

The theme of the article is the presentation of a new approach in teaching of business communication in Russian language for foreign students of philology in the sphere of business and commerce. As practice shows, the recipients who got a philological education, are highly demanded in that field, that's why nowadays the need of studying of this aspect of the Russian language is proved. The best instrument for such studies is a tutorial.

Keywords: students of philology, tutorial, business communication, communicative orientation, structure of the lesson, creative tasks, individual work, business written speech.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ТЕКСТА

Орлова Н.М.

*докт. филол. наук, профессор кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики Института филологии и журналистики Саратовского госуниверситета им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия
nador2006@rambler.ru*

Статья посвящена проблемам библейского текста как прецедентного феномена и лингвокультурным аспектам ситуации «Сарра и Агарь».

Ключевые слова: прецедентный текст, Библия, русская литература.

Освоение пространства иностранного языка немислимо без овладения «языком» национальной культуры, поэтому в современных методиках преподавания РКИ существенное внимание уделяется единицам, которые обладают воспроизводимостью, устойчивостью компонентного состава, знакомы широкому кругу носителей русского языка и отражают культурную память национально-лингвального сообщества, т.е. прецедентным единицам.

Библейский текст является прецедентным феноменом особого рода. На первый взгляд, библейские прецедентные феномены не могут быть в полной мере осознаны представителями культур, не связанных с библейским текстом; однако последний получил огромное распространение не только в европейском, но во всем мировом культурном пространстве. Путь этого распространения и обретения широкой прецедентности был чрезвычайно труден.

Мы уже обращались к вопросам перевода библейского текста на языки монгольской семьи. О колоссальной разнице предметной, когнитивной и языковой картин мира определенно высказался Н. Лесков в рассказе «На краю света», размышляя о языках народов Сибири: «Выражения поэтические и фигуральные вовсе не переводимы, да и понятия, им (языком Библии – Н.О.) выражаемые, остались бы для этого бедного люда недоступны <...>. Как рассказать им смысл слов «Будьте хитры, как

змеи, и незлобивы, как голуби», когда они и ни змеи и ни голубя никогда не видели и даже представить себе не могут» [Орлова 2008: 38-41].

Трудности межкультурного взаимодействия ощущают и современные переводчики. Это касается терминологии, концептуально значимых понятий, фразеологизмов, генетически связанных с прецедентными ситуациями (ПС) Библии. Так, фразеологизмы *пить горькую чашу*, *чаша страдания* не имеют широкого ассоциативного поля для лиц, говорящих на монгольском языке, либо непонятны им.

В качестве одного из примеров преодоления трудностей перевода Книги Бытия на бурятский язык И.Т.Гомбоин упоминает замену древнееврейского эвфемизма бурятским: <Авраам> *вошел к ней, и она (Агарь) зачала* [Гомбоин 2008: 23]. Речь идет о прецедентно сильной ситуации породившей, в свою очередь субситуации «Жертвоприношение Авраама» [Орлова 2009] и «Сарра и Агарь». Наличие в структуре последней женских образов и новеллистический, «романтический» сюжет, по сравнению с нарративами иного вида [Орлова 2014], предопределили специфику варьирования ее смыслов в текстах русской литературы. Это проявляется также в символике прецедентного имени «Агарь», в высшей степени смысловом, связанного с представлением о страдании и любовных коллизиях (*плачущая, рыдающая Агарь, слёзы Агари* и т.п.)

Атрибуция Агари как «матери, изгнанной из дома отцом ее ребенка», оживляет в имени ключевого концепта смысловые кванты, связанные с общеязыковым концептом 'покинутая женщина'. Так, в рассказе И. Бунина «Натали» героиня (Гаша), внешне удивительно похожая на библейских женщин (*отец когда-то говорил: «Вот, верно, такая была Агарь»*), – не законная супруга и не «госпожа», а «наложница» и «крестьянская сирота» (рабыня, подобно Агари). Отсылка к прецедентной ситуации эксплицирует концептополе «трагическая любовь». Агарь – юная, черноволосая, черноглазая (Гаша также *«вид имела еще полудетский»*, с *«темной тонкой кожей»* и *«глазами цвета сажии»*) – в когнитивной картине мира носителей русского языка символ брошенной возлюбленной; сходство подчеркнуто созвучием имен (*Гаша/Агафья – Агарь*). Натали в прецедентной парадигме библейской ситуации приобретает черты как Сарры, так и Агари; для Бунина образы библейских героинь обладают огромной притягательной силой; среди них особое место занимает Рахиль («Гробница Рахили»). В «Натали» также отмечены обращения писателя к ситуации «Лия и Рахиль». Герой стремится к счастью с «Рахилью» (Натали), но *«по крайней молодости и <...> удивительному стечению обстоятельств»* получает взамен, подобно Иакову, «Лию» (Соню). Кончина Натали повторяет трагическую смерть Рахили, умершей в родах. По сравнению с библейским претекстом концептополе «смерть, гибель» в тексте Бунина эксплицировано значительно более отчетливо.

Реализация драматического потенциала ПС «Сарра и Агарь» может сочетаться с ее ироническим переосмыслением (Н.Лесков. «На ножах»).

Семантическое переосмысление имени «Агарь» заключается также в актуализации смысловых квантов, связанных с происхождением от Агари («великого народа»: в литературе (Сумароков, Ломоносов, Тургенев, Мережковский), в русском языковом сознании и в словарях «агаряне» – 'иноверцы, мусульмане', наименование лиц по национальности, актуальное для данного социума ('арабы', 'турки', 'чеченцы'). Русская лексема «агарянин» относится к числу немногочисленных экспрессивных этнонимов, имеющих высокую, книжную окраску (ср. *галлы, россы*); слово, обладающее налетом архаизма, охотно используют авторы исторических романов (В. Иванов, В. Пикуль).

Таким образом, тексты, интертекстуально связанные с библейскими сюжетами, концепты библейского истока, лексические и фразеологические библеизмы, словообразовательные дериваты, связанные с лексикой библейского происхождения

[Хромова 2007], – необходимый прецедентный фонд в преподавании РКИ и инструмент к освоению глубинных лингвокультурных смыслов, заключенных в прецедентном тексте, и русской лингвокультуры в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гомбоин И.Т. Лингвистические аспекты перевода Книги Бытия с древнееврейского на бурятский язык: автореф. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2008. 25 с.
2. Орлова Н. М. Неопалимая купина как концепт Библейского истока // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. Тамбов, 2007. Вып. 11 (55). С. 133-137
3. Орлова Н.М. Библейский текст как прецедентный феномен. Саратов: СГСЭУ, 2008. 352 с.
4. Орлова Н.М. Библейский текст как генератор прецедентности: Книга пророка Ионы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. № 3. С. 5-9.
5. Хромова С.А. Индивидуально-авторское словотворчество в его отношении к языковому словообразовательному стандарту: дисс. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 208 с.

LINGVOCULTURAL MEANINGS OF THE PRECEDENT TEXT

N.M.Orlova

*Language Theory and History and Applied Linguistics Department,
Saratov State University, Saratov, Russia
nador2006@rambler.ru*

The paper is devoted to the problems connected with Bible text as a precedent phenomenon and linguo-cultural aspects of the situation *Sarah and Hagar*.

Keywords: precedent text, Bible, Russian fiction.

ТЕКСТОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ

(на материале глаголов эмоционального состояния и отношения)

Панков Ф.И.

*докт. филол. наук, доцент кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания
русского языка как иностранного филологического факультета, МГУ имени
М.В. Ломоносова, Ленинские горы, Москва, Россия
pankovf@mail.ru*

Доклад посвящён введению понятий текстового потенциала и контекстуальной парадигмы слова. Главный признак, объединяющий разные члены контекстуальной парадигмы, – общность передаваемого ими денотативного содержания, т.е. явления внеязыковой действительности.

Ключевые слова: текстовый потенциал, контекстуальная парадигма, категориальный класс слов.

Текстовым потенциалом слова назовём способность лексической единицы иметь контекстуальную парадигму, то есть ряд изофункциональных словоформ, противопоставленных друг другу грамматически и в то же время объединённых денотативно [Панков 2011: 7]. Контекстуальная парадигма включает исходный член и его контекстуальные корреляты, имеющие тот же или другой категориальный статус (частеречную характеристику). Приведём пример.

Контекстуальная парадигма глагола *интересоваться* включает несколько членов: 1. V (глагол): 1.1. V_{f-ся} (глагол *интересоваться* в составе изосемической изоморфной конструкции): *Олег интересуется шахматами*. 1.2. V_f (глагол *интересовать* в составе конверсива – изосемической неизоморфной конструкции): *Олега интересуют шахматы*. 2. Adj (имя прилагательное): 2.1. Adj_{полн} (полное

прилагательное *интересное*): (Самое) **интересное** для Олега – шахматы. 2.2. Adj_{крат} (краткое прилагательное *интересны*): Олегу **интересны** шахматы. 3. Adv_{град} (наречие *интересно* в предикативной функции): Олегу **интересно** играть в шахматы. Для Олега **интересно** играть в шахматы. 4. N (неизосемическое имя существительное *интерес*): 4.1. N_и (существительное в именительном падеже): (Главный) **интерес** Олега – шахматы. (Главный) **интерес** у Олега – шахматы. (Главный) **интерес** для Олега – шахматы. 4.2. C + N_т (предлог C + существительное в творительном падеже): Олег **с интересом** играет в шахматы. 5. Дескрипция V_ф + N_в (глагол + существительное в винительном падеже): 5.1. Описательный предикат *проявлять интерес*: Олег **проявляет интерес** к шахматам. 5.2. Описательный предикат *вызывать интерес* в составе конверсива: Шахматы **вызывают** у Олега **интерес**. Шахматы **вызывают** в Олеге **интерес**.

Очевидно, что текстовый потенциал семантически и грамматически сходных слов может различаться. Сравним, например, контекстуальные парадигмы лексемы *интересоваться* и других глаголов эмоционального состояния и отношения [Крючкова 1979] *увлекаться*, *восхищаться*, представленные в виде таблицы.

Сопоставление текстового потенциала глаголов *интересоваться*, *увлекаться*, *восхищаться*

Исходное слово Члены КП	<i>интересоваться</i>	<i>увлекаться</i>	<i>восхищаться</i>
1) V _{ф-ся}	Олег интересуется шахматами	Олег увлекается шахматами	Олег восхищается шахматами
2) V _ф	Олега интересуют шахматы	Олега увлекают шахматы	Олега восхищают шахматы
3) Adj _{полн}	(Самое) интересное для Олега – шахматы	(Самое) увлекательное для Олега – шахматы	(Самое) восхитительное для Олега – шахматы
4) Adj _{крат}	Олегу интересны шахматы	*Олегу увлекательны шахматы	*Олегу восхитительны шахматы
	Для Олега интересны шахматы	*Для Олега увлекательны шахматы	*Для Олега восхитительны шахматы
5) Adv _{град}	Олегу интересно играть в шахматы	*Олегу увлекательно играть в шахматы	*Олегу восхитительно играть в шахматы
	Для Олега интересно играть в шахматы	*Для Олега увлекательно играть в шахматы	*Для Олега восхитительно играть в шахматы
6) Adv	*Олег интересно играет в шахматы (здесь иная семантика)	Олег увлечённо играет в шахматы	*Олег восхищённо играет в шахматы

	<i>*Олег интересно играет в шахматы (иная семантика)</i>	<i>*Олег увлекательно играет в шахматы (иная семантика)</i>	<i>*Олег восхитительно играет в шахматы (иная семантика)</i>
7) N _и	<i>(Главный) интерес Олега – шахматы</i>	<i>(Главное) увлечение Олега – шахматы</i>	<i>*(Главное) восхищение Олега – шахматы</i>
	<i>(Главный) интерес у Олега – шахматы</i>	<i>(Главное) увлечение у Олега – шахматы</i>	<i>*(Главное) восхищение у Олега – шахматы</i>
	<i>(Главный) интерес для Олега – шахматы</i>	<i>(Главное) увлечение для Олега – шахматы</i>	<i>*(Главное) восхищение для Олега – шахматы</i>
8) C + N _т	<i>Олег с интересом относится к шахматам</i>	<i>Олег с увлечением относится к шахматам</i>	<i>Олег с восхищением относится к шахматам</i>
9) дескрипция V _г + N _в	<i>Олег проявляет интерес к шахматам</i>	<i>*Олег проявляет увлечение к шахматам</i>	<i>*Олег проявляет восхищение к шахматам</i>
	<i>Шахматы вызывают у Олега интерес</i>	<i>*Шахматы вызывают у Олега увлечение</i>	<i>Шахматы вызывают у Олега восхищение</i>
	<i>Шахматы вызывают в Олеге интерес</i>	<i>*Шахматы вызывают в Олеге увлечение</i>	<i>Шахматы вызывают в Олеге восхищение</i>

Примечание к таблице. КП – контекстуальная парадигма, V – глагол, V_г – спрягаемый глагол, V_{г-ся} – спрягаемый возвратный глагол, Adj – имя прилагательное, Adj_{полн} – полное прилагательное, Adj_{крат} – краткое прилагательное, Adv – наречие, Adv_{град} – предикативное наречие, N – имя существительное, N_и – существительное в именительном падеже, N_в – существительное в винительном падеже, N_т – существительное в творительном падеже.

Как видим, в целом текстовый потенциал глагола *интересоваться* значительно шире по сравнению с текстовым потенциалом лексем *увлекаться* и *восхищаться*. Если контекстуальную парадигму глагола *интересоваться* условно назвать полной, то контекстуальные парадигмы слов *увлекаться* и *восхищаться* оказываются дефектными. Ущербность контекстуальной парадигмы глагола *восхищаться* вызвана, в частности, ограниченным синтаксическим потенциалом наречия *восхитительно*, которое неспособно занимать предикативную позицию при инфинитиве (т. е. позицию сказуемого, или главного члена безличного предложения в традиционной терминологии, или быть словом категории состояния, предикативом). Ср. аналогично: **Олегу очаровательно играть в шахматы*. Как видим, контекстуальная парадигма слова тесно связана с его позиционной парадигмой.

На основании вышеизложенного можно сделать несколько выводов.

1. Текстовый потенциал разных слов может существенно различаться. Очевидно, что ограничения кроются в трансформационных возможностях каждой конкретной лексической единицы. Существует тесная взаимосвязь между словообразовательной и контекстуальной парадигмами.

2. Главный признак, объединяющий разные члены контекстуальной парадигмы, – это общность передаваемого ими денотативного содержания, то есть явления внеязыковой действительности.

3. Слова разных категориальных классов (и – шире – языковые средства разной грамматической природы) могут оказываться изофункциональными при передаче того или иного денотативного содержания.

4. Контекстуальная парадигма слова может быть полной и дефектной. Причины ущербности контекстуальной парадигмы, очевидно, кроются как в ограниченных деривационных возможностях конкретной лексемы, так и в условиях контекста.

5. Контекстуальная парадигма тесно связана с целым рядом других парадигм: словообразовательной парадигмой лексемы, синтаксической и актуализационной парадигмой предложения.

6. Понятие контекстуальной парадигмы на уровне слова помогает показать трансформационные возможности русского языка в целом.

7. Очевидно, что в других языках (в частности в китайском¹) исходному члену контекстуальной парадигмы будет соответствовать коррелят того же категориального статуса, что и в русском языке, так как изосемические изоморфные конструкции являются лингвистической универсалией, однако приядерная зона и периферия могут представлять собой национально специфическую область.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крючкова М.Л. Особенности глагольного немотивированного управления в современном русском языке. М., 1979.
2. Панков Ф.И. Контекстуальная парадигма наречий (фрагмент лингводидактической модели русской грамматики) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2011. №2. С.7–29.

TEXT POTENTIAL OF RUSSIAN VOCABULARY (ON THE MATERIAL OF VERBS OF EMOTIONAL STATE AND RELATIONSHIPS)

F.I. Pankov

*Department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language of philological faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
pankovf@mail.ru*

The report introduces the notion of text potential and contextual paradigm of the word. The main feature shared by the members of contextual paradigm is common denotative content, i.e. phenomena of extralinguistic reality.

Keywords: text potential, contextual paradigm, categorical class of words.

ПОТЕНЦИАЛ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА БЛОГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (на примере текста блога М.Н. Задорнова)

Параккини Лайла

*канд. филол. наук, научный сотрудник секции славистики, кафедра русского языка,
Миланский государственный университет, Милан, Италия
laila.paracchini@unimi.it*

¹ См., в частности, магистерскую диссертацию Хэ Цзинь «Текстовая парадигма русского наречия в зеркале китайского языка» (М., 2007), написанную под руководством автора.

В статье рассматривается возможность использования юмористического текста блога в курсе по РКИ. Объясняются основы этого предложения и описываются разные подходы для анализа этого материала в аудитории.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, юмористический текст блога, дидактические принципы обучения.

Опыт в рамках преподавания РКИ все больше и больше показывает необходимость, на среднем и на продвинутом этапах обучения, не ограничиваться только материалом, который содержится в учебниках, а дополнять его при помощи живых языковых источников. Это позволяет показать студентам неадаптированный язык, а также, в зависимости от коммуникативной ситуации, специфические лексико-стилистические средства выражения и разные способы структурирования текста.

Изучая язык вне России и не имея, поэтому, постоянных возможностей сталкиваться с живой устной речью, иностранные учащиеся обычно воспринимают материал этого типа как хороший, важный способ, чтобы компенсировать отсутствие настоящей языковой среды. В связи с этими замечаниями, в рамках данной статьи мы решили сфокусировать наше внимание на юмористическом тексте блога и продемонстрировать его потенциал в курсе РКИ. В качестве примера были выбраны некоторые отрывки текста М.Н. Задорнова о реформе образования в России, опубликованные в его блоге в Живом Журнале в феврале 2011 года. Это решение объясняется тем, что тексты этого рода, кроме как быть прочитанными в блоге, могут также быть представленными публике самим автором в форме устного выступления, поэтому в них замечается очень живой язык, в котором присутствуют интересные элементы устной речи и словосочетания, часто использованные носителям языка, но вызывающие трудности у иностранцев. Стоит отметить, что рассматривая общественно значимые вопросы, этот материал нередко содержит и немаловажные элементы лингвострановедения, которые можно использовать, чтобы ознакомить студентов с разными реалиями русской культуры. Кроме этого, обычно, в основе этих текстов можно также заметить очень интересную структуру, которая является необходимой для создания комичности, существенного компонента высказывания. На наш взгляд, все вышесказанное делает этот материал привлекательным с точки зрения преподавания РКИ: он даёт возможность вести интересную лексико-стилистическую работу, а также представить студентам современные вопросы страны изучаемого языка, на основе которых можно развивать дискуссию. Чтобы лучше объяснить наше предложение, приведём некоторые примеры, которые конкретно показывают, как можно использовать данные тексты в рамках преподавания.

Уже начало выступления Задорнова предоставляет очень интересный материал: *«Вот вам и «свобода слова». Мечтали о ней, за неё боролись... И получили! За что боролись, на то и напоролись! Все учителя, педагоги вузов, писатели, режиссёры, актёры [...] возмущены реформой образования. Пользуясь тем, что у нас «свобода слова», негодуют, возмущаются, высказывают своё мнение где только могут... Пишут письма – открытые, закрытые... Собирают подписи... А что толку? Да, у нас есть сегодня свобода слова. А у власти - свобода на это слово не обращать внимания»* (Задорнов 2011). Анализируя этот отрывок, можно предложить студентам лексико-стилистические и структурные замечания. Сразу следует объяснить смысл устойчивого выражения *за что боролись, на то и напоролись*, при прямом переводе которого у студентов могут возникать трудности. Они заключаются в том, что дословный перевод не передаёт смысл высказывания, так как в данном случае глагол *напороться* не просто обозначает *сталкиваться с препятствием* и *из за этого не иметь возможность двигаться дальше*, а приобретает переносное значение. Важно объяснить студентам, что это выражение надо рассматривать как целую смысловую единицу, которая означает *сами виноваты во*

всем [Мокиенко, Никитина 2007], *необходимость терпеть неприятности из-за собственной активности, инициативности; получение результата, обратного ожидаемому* [Белянин, Бутенко 1994]. Также надо обратить внимание учащихся на разговорный, шутливый, иронический оттенок фразы и с целью обогащения словарного запаса, можно привести похожие устойчивые выражения, часто использованное носителям языка, например, *хотелось, как лучше, а получилось как всегда*. Другим интересным элементом, содержащимся в цитируемом отрывке, являются глаголами (*мечтать о чём-то, бороться за что-то, возмущаться чем-то, пользоваться чем-то*), которые иностранные студенты могли бы знать, но не всегда правильно применять в активной коммуникации. Самые частые ошибки происходят, обычно, либо от отсутствия представления точного контекста употребления глагола, либо от его некорректного структурирования в фразе, точнее от использования не правильного управления самого глагола (например, вместо *мечтать о поездке*, или *мечтать совершить поездку*, можно встретить некорректную конструкцию *мечтать поездку*). Учитывая частотность, с которой эти глаголы, как и некоторые глагольные словосочетания в тексте (*въехать в ситуацию, вступить в силу* и т.д.), используются носителем языка, стоит на них остановиться, дать их толкование, предложить синонимы [Кулибина 2015] и проанализировать контексты их употребления. Толкование и анализ контекста употребления лексики являются обязательными также в присутствии чисто сленговых слов (например глагол *кошмарить*), которые могут встретиться в текстах этого типа. Важно также отметить, что предложенные тексты содержат, часто, немалое количество повседневной лексики, принадлежащей семантической сфере обсуждаемого вопроса. Например, в анализированном материале можно найти много разных лексем, связанных со сферой образования и культуры. Согласно принципам наглядности и сознательности [Глухов, Шукин 1993], можно предлагать студентам строить лексические фреймы для идентификации всех единиц определенной семантической группы. С помощью преподавателя, можно добавить в фреймы новые слова также связанные с рассматриваемой темой и, затем, начать упражнения на повторение и самостоятельное использование лексики. Эти упражнения должны обеспечивать запоминание новых слов и активное употребление структур, в которых эта лексика присутствует.

Приложенные примеры показывают, как тексты предложенного типа дают возможность создать немалый словарный запас, который помогает студенту вести беседу на разные темы и позволяет ему познакомиться с выражениями, обычно не присутствующими в учебниках для иностранцев. Это немаловажно для развития коммуникации и для понимания русской речи.

Другим интересным подходом к материалу этого типа является анализ структуры текста, который позволяет ознакомить студентов с приёмами используемыми автором для более эффективной коммуникации. Так, уже на основе выше цитированного отрывка замечается направленность Задорнова на уменьшение коммуникативной дистанции с читателем. В предложенном примере, это выражается через прямое обращение, открывающее само выступление: *«Вот вам и “свобода слова”. Мечтали о ней, за неё боролись... И получили!»*. Автор начинает его речь без введения, как будто это было бы простое, логичное продолжение уже выраженной мысли. Только после этого, коротко ставит проблему (*«все учителя, педагоги вузов, писатели, режиссёры, актёры [...] возмущены реформой образования»*) и снова обращается к читателю с прямым вопросом и с замечанием *«А что толку? Да, у нас есть сегодня свобода слова. А у власти - свобода на это слово не обращать внимания»*. Задорнов ищет беседу с публикой, кажется хочет начать и поддерживать с ней диалог. Нередко он выбирает короткие фразы и простой синтаксис, необходимые для более непосредственного восприятия высказывания. Для сокращения коммуникативной дистанции между автором

и читателем специфически используются также знаки препинания, что позволяет выразить в письменном контексте достаточно высокий уровень эмоциональности. Примером могут служить следующие фразы: «*Как это может быть, чтобы русский язык или история стали необязательными??!*», «*А математика??!*», «*Что такое ОБЖ?! А “Россия в мире”?!*». Повторяющаяся комбинация нескольких вопросительных и восклицательных знаков подчеркивает совместное присутствие удивления и возмущения. Говоря о знаках препинания, интересно обратить внимание студентов тоже на их роль в структуре высказывания. Например, в фразе «*Пользуясь тем, что у нас «свобода слова», негодуют, возмущаются, высказывают своё мнение где только могут... Пишут письма – открытые, закрытые... Собирают подписи... А что толку?»* повторяющиеся многоточия создают паузы, замедляют коммуникацию и позволяют автору обратить внимание читателя на глаголы, которые выражают действия, происходящие от недовольства в отношении к описанной ситуации.

Другой способ, используемый автором, чтобы укоротить дистанцию с читателем и более эффективно донести до последнего его замечания по анализируемой теме является комичностью. Приведем пример. Объясняя, как разделение курсов обучения на бакалавриат и магистратуру будет касаться и творческих вузов, Задорнов говорит о танцоре бакалавре и спрашивает: «*Чем он отличается от танцора магистра? Бакалавр делает 20 фуэте, а магистр – 35?»*. Создаётся смех, уровень которого усиливается при продолжении высказывания: «*Правда... они даже не смогут посчитать, сколько фуэте они сделали, потому что математике не обучались... Крутить фуэте им придётся со счётчиком, вставленным в трико...*». После этого автор отходит от основной темы, но поддерживает смех, перенося комичность к делам не связанным с первоначальным вопросом. Следующий фрагмент служит примером вышесказанного. «*Оказывается, многие в реальную ситуацию ещё не “въехали” [...] Кто-то не читает газет [...]. Кто-то не смотрит теленовости – настроение от них портится, поскольку все они построены по принципу “сначала ужасы у нас”, потом коротко “ужасы у них”, и далее о погоде, которая ещё ужасней*». Автор шутит о погоде. Благодаря смеху, который таким образом создаётся, он поддерживает симпатию публики к нему и готовит почву, чтобы снова обратить внимание на главную тему: «*А кто-то не въезжает в то, что творится, просто потому, что ... не может в это поверить!*». На основе данных примеров, можно рассматривать разные юмористические моменты, присутствующие в тексте, обращая внимание на их роль в процессе сближения автора с публикой.

Интересное упражнение, которое можно предлагать студентам, чтобы ярче показать, как меняются структура текста и лексико-стилистические выборы в зависимости от коммуникативной ситуации, это сравнение анализируемого материала с текстами другого жанра (например с газетной статьёй), рассматривающими такой же вопрос. На наш взгляд, анализ результатов будет представлен интересными выводами в рамках РКИ.

Другой аспект, на который стоит обратить внимание – богатый страноведческий материал, обычно содержащийся в текстах рассмотренного типа. Например, в нами анализируемый текст можно найти разные акронимы, как ПТУ, ОБЖ, ЕГЭ, ВЦИОМ и т.д., которые являются очень важным материалом в рамках РКИ. Для носителя русского языка они естественные и часто употребляются, но для иностранного студента они представляют трудность. Их надо расшифровать и объяснить иными словами. Это важно не только с точки зрения языка, а также с точки зрения лингвострановедения. Этот подход необходим также в отношении к другим элементами русской культуры, которые присутствуют в тексте. Примерами служат пословица «нет худа без добра» и анекдот «*актёр-бакалавр сможет играть Колобка и Репку, и только актёр-магистр будет иметь право задушить Дездемону!*». В первом случае, кроме как объяснить

значение высказывания, может быть полезной помощью студентам поиск эквивалентного выражения в их родном языке. Это даёт более чёткое представление о контекстах, в которых пословица используется. Лингвострановедческое объяснение является обязательным в отношении к анекдоту, так как, чтобы его понять, студенты должны первоначально знать историю Колобка и Репки.

В заключение можно сказать, что все вышесказанное показывает как юмористический текст блога может предоставить интересный и полезный материал для методики преподавания РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М.: Рус. яз. Курсы, 2002. 256 с.
2. Арутюнова Н.Д. (под ред.), Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. М.: Индрик, 2007. 726 с.
3. Белянин В.П., Бутенко И.А. Живая речь. Словарь разговорных выражений. М.: ПАИМС, 1994.
4. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. 369, [1] с.
5. Задорнов М.Н. Реформа образования. <http://mzadornov.livejournal.com/33704.html#cutid1> (последнее обращение 09.10.2015).
6. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. СПб, Златоуст, 2015. 224 с.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: Олма Медиа Групп, 2007.
8. Сальмон Л. Механизмы юмора. О творчестве Сергея Довлатова. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 256 с.
9. Ellis R., Tanaka Y., Yamazaki A. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings // Language learning. 1994. 44 (3). Pp. 449-491.
10. Laufer B., Nation P. Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production // Applied Linguistics. 1995. 16 (3). Pp. 307-322.

THE POTENTIAL OF HUMOROUS TEXT OF BLOGS IN TEACHING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE (on the example text of M.N. Zadornov's blog).

L. Paracchini

*Section of Slavonic studies, chair of Russian language, State University of Milan, Milan, Italy
laila.paracchini@unimi.it*

The paper analyzes the possibility to use the humorous text of blog in teaching Russian as foreign language. It explains the bases of such proposal and describes different approaches on which base the material can be used during the lesson.

Keywords: teaching of Russian as foreign language, humorous text of blog, didactic principles of teaching.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК: РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ» В СЕРБСКОЙ АУДИТОРИИ (анализ нового учебного пособия)

Патаракина Е.О.

*преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
patarakina@bk.ru*

В работе обобщается опыт преподавания разговорной речи студентам филологам в Белградском университете, а также подробно анализируется вышедшее в 2015 году учебное пособие по данному курсу.

Ключевые слова: разговорная речь, учебное пособие, сербский язык, русский язык как иностранный.

Одним из важнейших аспектов изучения русского языка для студентов филологического профиля является разговорная речь. Наша работа посвящена основным проблемам, возникающим в процессе обучения, принципам построения учебного курса по данному предмету, а также анализу нового учебного пособия «Говорне вежбе: савремени руски језик I-IV» авторства А.Н. Матрусовой и И.В. Бегунц при участии С.В. Голяк, предназначенного для работы по предмету разговорная речь со студентами-русистами с 1 по 4 курс. Материалом для нашего доклада послужил двухлетний опыт преподавания данного предмета в Белградском университете (Сербия), а также анализ наработок предыдущих преподавателей, обобщённый в новом учебном пособии.

Основными проблемами, с которыми сталкиваются студенты-филологи при изучении разговорной речи русского языка, можно считать как языковые проблемы, так и связанные с организацией учебного процесса в конкретном вузе.

Языковые проблемы связаны с близким родством сербского и русского языков, которое приводит к отрицательному переносу из родного языка как грамматических конструкций, так и фонетических особенностей слов, а также и к конкретным лексическим ошибкам. Очень часто при изучении русского языка сербами возникает проблема межъязыковой омонимии. Например, лексема *једини* в сербском соответствует при переводе слову *единственный* в русском языке, а сербское слово *јединствени* соответствует русскому *единый*. Омонимическая лексика довольно многочисленна, приведём только несколько хорошо известных примеров: сербская лексема *свет* соответствует русской *мир*, а сербское слово *мир* русскому *тишина, покой*; *вредни* значит трудолюбивый, *споро* – медленно и т.д. Подобные проблемы и трудности были вынесены в комментарии к материалу учебного пособия «Говорне вежбе», на них обращено особое внимание, разъяснения о типичных ошибках выделяются в пособии восклицательными знаками в начале строки.

Кроме того, важной проблемой становится приобретение учащимися лингвокультурной компетенции. Несмотря на то, что на старших курсах в программу обучения входит курс русской культуры, уже с первого года обучения в курсе разговорной речи учащиеся встречаются с лингвострановедческой информацией, часто необходимой для правильного выражения своих мыслей на иностранном языке. Типичным примером является подсчёт этажей зданий при продукции речи на русском языке или при переводе. В учебном пособии внимание учащихся обращается на то, что когда русскоговорящий произносит *я живу на втором этаже*, носитель сербского языка переводит это высказывание на родной язык как *живим на првом спрату*, то есть на первом этаже.

Разумеется, приведённые примеры являются комментариями к частным языковым трудностям, с которыми сталкиваются учащиеся, и дополняют основной материал курса разговорной речи.

Помимо этого при изучении разговорной речи учащиеся и преподаватели сталкиваются также с проблемами организации учебного процесса, к которым можно отнести, в частности, большую численность групп (от 20 до 35 человек в группе при необходимости продукции устной речи со стороны каждого присутствующего на занятии студента), относительно малое количество часов, посвящённых данному курсу (два часа в неделю), а также трудности, связанные с первым контактом учащихся с носителем русского языка.

Предмет «Разговорная речь» преподаётся в Белградском университете с первого по четвёртый курсы, экзамен по нему входит в качестве составной части в экзамен по современному русскому языку, включающий в себя письменные и устные задания (диктант, перевод, сочинение, устные ответы и т.п.). Конкретно в программу экзамена по

разговорной речи входит список лексических тем, изученных на протяжении семестра и составленных в соответствии с темами, входящими в программу других курсов (лексики, грамматики и т.д.).

Учебное пособие состоит из четырёх частей и построено по концентрическому принципу, поэтому материал, предназначенный для студентов последующих курсов, часто повторяет уже встречавшиеся в пособии темы на более высоком уровне, с более сложным лексическим материалом, стилистически окрашенными текстами и т.п. Например, в программу первого курса входит тема «У врача», тогда как на втором курсе студенты знакомятся с темой «Аптека», требующей от учащихся повторения изученных слов и конструкций. Подобные связи существуют и с более сложным материалом старших курсов, например, при изучении на 3 курсе темы «Архитектура» студенты вспоминают материал тем «Город», «Квартира», изученных в первый год обучения.

Программа первого курса включает в себя темы, с которых традиционно начинается обучение: «Знакомство», «Семья», «Квартира», «Мой день» и т.п. Программа не разделена на семестры, поэтому преподаватель может самостоятельно контролировать темп обучения, подстраивая его под уровень и потребности конкретной группы учащихся.

В программу второго курса включено 10 тем, посвящённых внешности и характеру человека, праздникам в России и Сербии, спорту, общению по телефону и т.д. Заключительная тема второго года обучения – «Прохождение таможни, регистрация по месту жительства, нотариус, официальные учреждения», которая знакомит учащихся со стилистическими особенностями официальных документов, а также с некоторыми терминами.

Темы, составляющие третий раздел пособия, посвящены сфере искусства, что соответствует другим учебным программам третьего года обучения, например, по предмету «Перевод». Помимо тем «Архитектура», «Живопись», «Музеи», «Театр» и т.д. рассматриваются также темы «Эмоции, отношения, мужской и женский менталитет в России и Сербии», «Система образования в России и Сербии» и др. Во всём материале этого курса большое внимание уделяется формированию культурологической компетенции учащихся, а сравнение реалий жизни, особенностей культуры и истории России и Сербии подчёркивает ориентированность пособия на сербскую аудиторию.

Темы, предназначенные для четвёртого года обучения, включают в себя больше сложного научного, политического и экономического контента. Здесь подробно представлены темы «СМИ», «Виды государственного устройства», «Экономика и бизнес в нашем обществе» и др. Также в программу включены темы, посвященные истории и географии России и отдельно Сербии, мировым религиям и т.д.

Все разговорные темы представлены в пособии по определённой схеме. В начале урока приводится лексический минимум, при необходимости с грамматическими комментариями, например, в случае нерегулярного склонения лексемы или переноса ударения при изменении формы слова. Далее представлен набор текстов и диалогов разного уровня сложности и разной стилистической направленности (в теме «Почта» приводятся письма с фронта, написанные разговорным языком в просторечном стиле, в теме «Флора и фауна» – научная статья, а в теме «Таможня» – выписка из свода законов). Кроме того, в учебнике в темах, подразумевающих большое количество терминов, например в теме «Экономика» на 4 курсе, приводятся словарные статьи и выписки из энциклопедий. После чтения текстов и диалогов в каждой теме подразумевается переход к отработке нового материала, то есть к практическим заданиям и упражнениям.

Каждая тема включает в себя упражнения различного характера, фразеологические единицы и культурологический материал, например стихи, песни, сказки и даже анекдоты, в теме «Город», например, приводится схема линий

Московского метрополитена. Также имеется большое количество ссылок на дополнительные материалы (ссылки на статьи в интернете, библиография, журналы и газеты), которые помогают учащемуся самостоятельно продолжить работу над темой. Также присутствует материал, развивающий переводческие навыки, например песня «Осень» группы ДДТ в качестве иллюстративного материала к теме «Погода» приведена как на русском, так и на сербском языке, и студентам предлагается обсудить приведенный в учебнике перевод и предложить свои варианты. Кроме того, в пособии приводятся упражнения для повторения грамматического материала, например, в теме «Поездка» даются упражнения на глаголы движения. Подразумевается также работа в группе, например, по подготовке презентаций и докладов, связанных с темами «Достопримечательности», «История» и др., часть заданий развивает творческие способности учащихся (например, постановка сценки при изучении темы «Театр»).

Таким образом, структура пособия подразумевает разностороннее развитие способностей учащихся, работу над всеми видами речевой деятельности, особенно акцентируя внимание на чтении и говорении. Благодаря присутствию лектора занятие даёт студентам также возможности богатой практики аудирования. Письму в курсе разговорной речи посвящено меньше внимания, однако в практике преподавания используются обычно задания на дом по написанию сочинений, эссе или диалогов.

К сожалению, учебники по разговорной речи очень быстро устаревают, однако продуманная структура данного пособия, а также обобщённый в нём опыт преподавания разговорной речи в сербской аудитории, большое внимание к типичным ошибкам и страноведческой информации позволяет считать разработанную программу успешной основой для ведения занятий по данному курсу в течение долгого времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинская Л.Н. Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов «Ложные друзья». Троица: Толмач, 2009. 464 с.
2. Матрусова А.Н., Голяк С.В., Бегунц И.В. Говорне вежбе: савремени руски језик I-IV. Београд: Филолошки факултет Универзитета, 2015, 438 с.

EXPERIENCE IN TEACHING RUSSIAN AS A SPOKEN LANGUAGE TO A SERBIAN AUDIENCE (analysis of new teaching aid)

Patarakina E.O.

*Department of Russian Language for Foreign Students of Philological faculty, Moscow State University. Moscow, Russia
patarakina@bk.ru*

The paper summarizes the experience of teaching Russian as a spoken language for Serbian students of philological faculty in Belgrade's University and presents a detailed analysis of a teaching aid for this course published in 2015.

Keywords: speaking, workbook, Serbian, Russian as a foreign language.

РЕДАКТОРСКИЕ СТРАТЕГИИ В ПОЗДНЕМ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ: БЕСЕДЫ НА ЕВАНГЕЛИЕ ОТ МАТФЕЯ ИОАННА ЗЛАТОУСТА В СЕРБСКОЙ РУКОПИСИ РНБ, F.I.763

Пентковская Т.В.

*докт.филол.наук, профессор кафедры русского языка филологического
факультета, МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия
pentkovskaia@gmail.com*

Статья посвящена поздней сербской редакции перевода Бесед на Евангелие от Матфея Иоанна Златоуста, выполненного в 1524 г. старцем Силуаном.

Ключевые слова: перевод, редакция, глоссирование.

Сербская рукопись из собрания РНБ, F.I.763 содержит перевод Бесед на Евангелие от Матфея Иоанна Златоуста. Она написана в 1615 г. на Афоне Иовом Шишатовцом, о чем сообщается в выходной записи (л. 472 об.).

Известно, что Беседы на Евангелие от Матфея были переведены с греческого в 1524 г. учеником Максима Грека монахом Силуаном при возможном участии самого Максима. В.М. Загребин указывает, что в Хиландаре под № 412 хранится возможный русский оригинал рукописи Иова Шишатовца [Загребин 2006: 280].

Беседы на Евангелие принадлежат к разряду конфессионально-учительных текстов, которые содержат фрагменты Нового Завета, нередко довольно значительного объема, служащие предметом толкований и авторских рассуждений. Сопоставление лексических вариантов Бесед и богослужебных редакций Евангелия от Матфея показало, что в распоряжении Силуана и Максима Грека были списки, принадлежащие к Чудовской и к афонской редакциям Нового Завета. В то же время в евангельских чтениях отмечаются элементы, характерные для переводов Максима Грека. Это относится к грамматической системе перевода (отказ от употребления форм дв.ч. в различных типах контекстов, употребление окончания -овъ в род.п. мн.ч. сущ. скл. на *ѡ, формы вин.п. мн.ч. = род.п. мн.ч.), в синтаксисе (наличие одинарного отрицания, калькированных инфинитивных конструкций, калькирование управления), в лексике (употребление лексических грецизмов) [Пентковская 2015].

Редакторский подход Иова Шишатовца характеризуется следующими принципами. **I. Сохранение облика цитируемого евангельского текста.**

Цитируемый в Беседах евангельский текст совпадает в F.I.763 с евангельским текстом по другим спискам Бесед. Общее текстуальное совпадение включает в себя и специфические для цитат лингвистические признаки (сохранение настоящего исторического, калькированных конструкций с субстантивированным инфинитивом, грамматических буквализмов).

II. Сохранение особенностей авторского текста. Не затронут изменением и авторский текст Бесед (то есть текст за пределами цитатного пространства).

В частности, важной приметой перевода Бесед является различие в переводе греческой лексемы *peristera* в Беседе 12-ой, в которой толкуется нисхождение Св. Духа в виде голубя при крещении Иисуса. Находящаяся в тексте цитата Мф. 3: 16 показывает, что облик цитируемого евангельского фрагмента совпадает с тем видом, который он имеет в поздних редакциях Евангелия: F.I.763 и видъ дхѣ бжїи съхоще ꙗкы голѣбъ, и гредѣше на нь (л. 65 об.) - *ka9i e7ide t9o Pne^uma to^u Yeo^u kataba^inon +wse9i perister9an, ka9i _erc)omenon _ep_a_ut9on* [PG 57: 203]. То же ТСЛ 94 (л. 117).

При этом в авторской части употребляется лексема ж.р. голубица, сохраняющая родовую характеристику греческого слова: F.I.763 Поне ꙗко оубо и голѣбѣца сегв ради тога ꙗви се. да ꙗко вмѣсто прѣста нѣкоего покажетъ прѣстоещы ꙗwannъ снѣ бжїа. не тько сего ради, нь и ты навѣкнеши, ꙗко и на те крїцаема дхѣ приходи (л. 66 об.), то же ТСЛ 94 (л. 119) - *\ Epe9i ka9i +h perister9a di9a to^uto t)ote _ef)anh, \$in_ \$wspер_ant9i dakt)ulod tin9oq de)ix#h to^iq paro^usi ka9i t^#w _ Iw)ann#h t9on U+i9on to^u Yeo^u. O_u m)onon d9e di9a to^uto, _all\ \$ina ka9i s9u m)ay#hq, \$oti ka9i \ep9i s9e baptiz)omenon t9o Pneu^ma 2ercetai* [PG 57: 205].

III. Устранение глосс-регионализмов русских списков. Редактирование затрагивает главным образом лексику, причем основным приемом введения лексических замен является глоссирование. Следует отметить, что некоторое количество глосс содержится и в русских списках Беседы, при этом такие глоссы могут устраняться в сербском варианте. В частности, в сербском варианте устранены глоссы-регионализмы

русских списков (на первом месте вариант основного текста): скптопаственикwmъ – нагае□ (τοῦς νομάδας), сложеніе – кабал□ (sumbōlaion).

IV. Глоссирование русских регионализмов. В цитируемом евангельском тексте: Беседа лд F.I.763 да не □бо □страшаите се, многы□ воробьевь [-оро- исправлено здесь на -ъръ-], л□ше есте вы (л. 195). На поле глосса пти□□. – M9h o7un fobhy^hte: poll^wn strouy)iw n diaf)erete +ume^iq [PG 57: 401]. В переводе актуализировано значение греческого слова ‘мелкие птицы, воробьи’.

Такого рода глоссы, целью которых является подбор собственного эквивалента к лексическим регионализмам, составляют принцип работы сербского книжника над русским текстом и отражают процесс адаптации инославянского текста на лексическом уровне [Загребин 2006: 285].

С подобной адаптацией лексики при переходе из одной славянской среды в другую мы встречаемся в более раннее время в рукописной традиции Жития Андрея Юродивого. В болгарской редакции древнерусского перевода, представленной в списке XIV в. (РГБ, ф. 236, № 93.2), содержится целый ряд лексических замен, при которых неактуальные для болгарского варианта церковнославянского языка лексемы актуализируются. В частности, русизм задница ‘наследство’ заменяется на наслѣдие, лыскаръ на мотика, сватьць на сватыи и пр. [Молдован 2000: 47].

Отличие в том, что в сербском позднем варианте Бесед присутствуют оба лексических варианта – исходный русский и «новый» сербский. Но глоссирование как способ подбора лексических эквивалентов не является уникальным фактом текстологической истории перевода Бесед. Так, в редакции Б Жития Андрея Юродивого имеется по крайней мере два списка (РГБ, Усов. 10 и РНБ, Кир-Бел. 21), в которых ряд слов в тексте помечен кавычками и глоссируется на поле, например, хритающеса – р□гающеса, москолоудми – смѣхотворцы, тишати – терпѣти и др., что свидетельствует о продолжающейся редакторской работе [Молдован 2000: 46].

V. Глоссирование грецизмов – античных реалий. Это глоссы-толкования.

Беседа 34-ая, нравоучение: В F.I.763 аще не сіе было бы, ни□ грwбы быше, нь грады видѣль бы еси вмѣсто андреатовъ [на поле к□ми□□] мрътвые имѣюща. коем□ж□о своегw зрѣти желающы□ (л. 197-197 об.) – _ant9i _andri)antwn [PG 57: 404]. В ТСЛ 94 тот же текст, но нет глоссы (л. 362 об.).

Дважды в Беседах упомянуты мифические многоглавые чудовища Сцилла и Гидра. Беседа 70, F.I.763 в этом фрагменте читается следующее: □ко□ бо wпасно (!) творимы□ скеле ѿидре, сице и въ пѣанствѣ многы ѳ□□ главы видѣти (л. 379) – Кау)арег g9ar \ep9i t^hq muuoroioum)enhq Sk)ullhq ka9i \$ Udraq, o\$utw ka9i \ep9i m)eyhq poll9aq 2esti kefal9aq _ide^in. На поле глосса киноварью нѣко□ свѣре многоглавно [Загребин 2006: 284]. Эта глосса отсутствует в просмотренных русских рукописях Бесед, поэтому ее следует считать принадлежащей Иову Шишатовцу. То же в Беседе 90. Употребление лексемы идра/гидра отмечается словарями только в источниках начиная с XVIII в. [Сл Ряз XVIII в., вып. 5, 1989].

Итак, в случае F.I.763 мы имеем дело с редактурой без привлечения греческого оригинала, при которой к исходному церковнославянскому тексту редактор относится весьма бережно. Редактура не затрагивает грамматический уровень, а проводится на уровне лексики. Выбранный способ – глоссирование – позволяет сохранить практически в полном объеме особенности русского перевода. Благодаря особенностям редактуры, проведенной Иовом Шишатовцом, перед нами еще один источник, данные которого могут быть использованы при анализе перевода Силуана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загребин В.М. Исследования памятников южнославянской и древнерусской письменности. М.-СПб., 2006.

2. Молдован А.М. Житие Андрея Юродивого в славянской письменности. М., 2000.
3. Пентковская Т.В. Евангелие от Матфея в составе перевода Бесед старца Силуана: к вопросу об источниках комментируемого текста// Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2015. № 2. С. 7-41.
4. Словарь русского языка XVIII в. Вып. 5. СПб., 1989.
5. Patrologiae cursus completus. Series graeca. Accurante J.–P. Migne. T. LVII–LVIII. Sancti patris nostris Joannis Chrysostomi archiepiscopi constantinopolitani commentariorum in Matthaеum. Parisiis, 1862.

EDITING STRATEGIES IN THE LATE CHURCH SLAVONIC: THE COMMENTARIES OF ST. JOHN CHRYSOSTOM ON THE GOSPEL OF MATTHEW IN SERBIAN MANUSCRIPT RNL, F.I.763

T.V.Pentkovskaya

*Department of Russian language, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University
pentkovskaia@gmail.com*

The paper is devoted to the late Church Slavonic translation from Greek, made by monks Silouan, and its Serbian version of the 17th century.

Keywords: translation, editing, marginalia

РАБОТА С СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИМИ МЕТАПОКАЗАТЕЛЯМИ КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ

Перфильева Н.П.

*канд.филол. наук, доцент кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Институт филологии, массовой информации и психологии НГПУ, Новосибирск, Росси,
perfisha@rambler.ru*

Статья посвящена семасиологическим метапоказателям, выражающих информацию о значении слова в коммуникативно-прагматическом аспекте и построенным по модели «в + прилагательное + *смысле / значении слова*». Автор предлагает использовать работу с ними при обучении лексике иностранных студентов в рамках коммуникативного подхода.

Ключевые слова: метапоказатель, семантика слова, полисемия, фразеологизм, интерпретация.

В теоретической литературе по методике преподавания русского языка как иностранного не содержится информации о семасиологических метапоказателях, вследствие их малой изученности.

Семасиологическими метапоказателями мы называем сочетания слов, которые выражают информацию о разных аспектах семантики слова-топика (термин А. Н. Ростовая [Ростова 2009]) и чаще всего построены по модели «в + прилагательное + *смысле / значении слова*». Ядерными семасиологическими метапоказателями являются *в прямом / переносном смысле / значении слова*, вокруг них поляризуются остальные единицы множества (*в хорошем / математическом / полном / плохом смысле слова* и др.). Множество этих метапоказателей является открытым, поскольку носитель обыденного сознания к реализации данной модели может относиться творчески, если он креативная личность, например: *в творческом / скандальном / криминальном / жизненном / бизнес-смысле*. Разнообразие семасиологических метапоказателей обусловлено варьированием свободного компонента данной модели – имени прилагательного.

В научной литературе многоаспектно и основательно исследованы только три частотных семасиологических метапоказателя: *в прямом смысле слова, в переносном смысле слова, в хорошем смысле слова*. Ядерные метапоказатели *в прямом смысле слова* и *в переносном смысле слова* Н. П. Перфильева и Ю. А. Костюченко рассматривают не только в плане лингвистической компетенции говорящего [Перфильева, Костюченко 2010], но и в аспекте текстообразования [Перфильева 2011а]. Метапоказатель *в хорошем смысле слова* И. Т. Вепрева исследует с точки зрения коммуникативного напряжения, в плане ориентации говорящего на языковую норму [Вепрева 2009], а М. Е. Иванова выполнила **семантический** анализ высказываний с метапоказателем *в хорошем смысле слова* [Иванова 2008].

Хотя большинство семасиологических метапоказателей остаются мало изученными, несмотря на относительную частоту их словоупотребления, однако их общая характеристика, в том числе и функций, дана в ряде работ [Перфильева 2012; Перфильева 2011б].

Свободный компонент семасиологических метапоказателей – имя прилагательное – является индикатором языковой и лингвистической компетенции говорящего, сообщает о носителе метаязыкового сознания то, что он ясно представляет себе семантическую структуру многозначного слова [Перфильева 2015]. Говорящий вводит семасиологические метапоказатели в том случае, когда выбранные им элементы языкового кода обладают значительным диапазоном лексико-семантических вариантов, смысловых оттенков, коннотаций. Обычно адресант с помощью таких средств намечает направление адекватного декодирования слова-топика адресатом, актуализируя определенные семемы или семы: 1) реконструируется первоначальное / прямое значение сочетания слов, которое в коллективном языковом сознании воспринимается как фразеологизм, или акцентируется внимание на ядерной семе значения слова-топика; 2) фиксируется внимание на употреблении слова в непрямом или непривычном значении.

В **прикладном** плане актуальность данного исследования определяется тем, что на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному необходимы новые приемы работы с многозначными словами или фразеологизмами [Зиновьева, 2003; Щукин, 2003; Акишина, Каган, 2004; Вагнер, 2006; Слесарева, 2010; Федотова, 2013].

При коммуникативном подходе явление многозначности целесообразно рассматривать в свете обучения гармоничному диалогу (когда говорящий вступает в диалог с собственным словом, заботясь об адресате [Перфильева, 2012; Перфильева 2011б]) и коммуникативных «помех», возникающих при переходе с одного языка на другой. Так как семантические метапоказатели чаще всего употребляются с многозначными словами или фразеологизмами и, следовательно, могут служить одним из средств устранения неоднозначной интерпретации высказывания, то при обучении студентов-иностранцев русским многозначным словам и фразеологизмам и при работе по развитию речи эффективным может быть такой прием, как введение семасиологических метапоказателей и их декодирование при интерпретации чужой речи.

В этом случае ставится задача научить студента, изучающего русский язык как иностранный, декодировать метаоператоры при интерпретации чужой речи (при чтении, аудировании и т.д.) и строить свои собственные высказывания с лексико-семантическими вариантами, используя семантические метапоказатели. Вся эта работа нацелена на построение студентами ясных, прозрачных по смыслу высказываний.

Поскольку семасиологические метапоказатели регулярно встречаются в речи журналистов, то на занятиях по русскому языку слушатели работают с газетным текстом. Рассмотрим ряд контекстов с заданиями.

1. В Западной Европе сидячие места эволюционировали намного быстрее, чем в России. Уже в XV веке придумали приделывать к табуретам спинки и подлокотники. Кресла стали принадлежностью интеллектуалов. А купцы в прямом смысле слова сидели на деньгах. Новинка того времени — сундук с приделанной к нему спинкой — назывался кассапанкой. Обладатели этой новинки радовались уже не престижу, а безопасности своих сбережений. Знаком величия продолжали считаться стулья и табуреты (Вот это стул! // Биржа плюс свой дом, 2002.04.08). В этом случае студенту предлагается обратиться к толковому словарю, к словарной статье лексемы *сидеть*, а затем обсудить, почему употреблен метапоказатель *в прямом смысле слова*. Для ответа на вопрос можно отослать студента к «Большому словарю русских поговорок» [Мокиенко, Никитина 2007]. Далее перед студентом ставится задача – сформулировать правило употребления метапоказателя *в прямом смысле слова*.

2. При работе с фрагментом текста *Когда мы подошли к служебному входу-выходу и увидели действительно огромное число поклонников, то я убедилась, что не только не смогу вовремя прибыть на приём, где уже собрались важные персоны, в том числе и наш посол, но просто могу "погибнуть во цвете лет" среди восторженно приветствовавших меня любителей оперы. Выйти через служебную дверь не удавалось. Заставлять ждать себя мы никак не могли, поэтому стали искать выход из создавшейся ситуации. Выход в прямом и в переносном смысле. Театр "Колон" — это большой квартал в центре Буэнос-Айреса. Здание настолько огромно, что там есть даже внутренний двор. Естественно, что и выходов там несколько* (И. А. Архипова, Музыка жизни, 1996) можно спросить студента, как соотносятся между собой метапоказатели *в прямом смысле слова* и *в переносном смысле слова*. Далее студенты ищут предложения, где выделенное слово употребляется в прямом значении, а где – в переносном. В заключение преподаватель в ходе обсуждения со студентами должен прийти к выводу, что при помощи метапоказателей в одном высказывании можно актуализировать сразу несколько значений слова-топика.

3. *Со своими московскими собеседниками премьер может говорить на одном языке (естественно, в переносном смысле: русский Шарон понимает, но переговоры ведет либо на иврите, либо на английском). Путин поймет израильского премьера с полуслова* (Изв. 2001.09.03).

Студента можно спросить, с каким языковым выражением употребляется метапоказатель *в переносном смысле* и как он помогает понять смысл этого выражения. Уместен ли метапоказатель?

4. *Сергей Александрович Белов нас сплотил, и сборная представляла собой команду в полном смысле этого слова. Не было никаких персоналий, не было отдельных звёзд* (Спорт-экспресс. 2007. № 18)

Студенты сначала работают со словарной статьей слова *команда* в толковом словаре, а затем выясняют, на какой смысл указывает метапоказатель *в полном смысле этого слова*, вся ли информация содержится в контексте, или есть имплицитная информация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004. 256 с.
2. Вагнер В. Н. Лексика русского языка как иностранного и её преподавание. М.: Флинта, 2006. 100 с.
3. Вепрева И. Т. Метаязыковой взгляд на любимые и нелюбимые слова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч. 1. С. 202–227.

4. Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного / отв. ред. К. А. Рогова. СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2003. 80 с.
5. Иванова М. Е. Семантико-прагматический потенциал метапоказателя «в хорошем смысле слова» // Комментарий и интерпретация текста: сб. науч. тр. Новосибирск, 2008. С. 320–329.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с.
7. Перфильева Н. П., Костюченко Ю. А. Метапоказатели как экспликация лингвистической и коммуникативной компетенции говорящего // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев. Кемерово, 2010. Ч. 3. С. 66–75.
8. Перфильева Н. П. Взаимодействие интерпретационной и текстообразующей функций метапоказателей // ЯЗЫК – ТЕКСТ – ЛИТЕРАТУРА: сб. ст. к 70-летию А. А. Чувакина / под ред. И. Ю. Качесовой и Н. В. Панченко. Барнаул, изд-во Алт. ун-та, 2011а. С. 387–395.
9. Перфильева Н. П. Диалог со словом как коммуникативная стратегия (на материале газетных текстов спортивной тематики) // Вестник НГУ Сер.: История, филология, 2011б. Т. 10. Вып. 6: Журналистика. С. 99–107.
10. Перфильева Н. П. Семасиологические метапоказатели в семантико-функциональном аспекте // Вестник НГУ. Сер.: История, филология, 2012. Т. 11. Вып. 9. Филология. С. 99–105.
11. Перфильева Н. П. Терминологические семасиологические метапоказатели // Materials of the XI International scientific and practical conference. “Modern scientific potential – 2015”. February 28–March 7, 2015 [Электронный ресурс]. Sheffield: Science and education LTD, 2015. V. 26. Philological sciences. С. 19–25. – URL: http://www.ukrnauka.ru/2015_SNP/2015-03-03_A4_tom-26.pdf.
12. Ростова А. Н. Обыденная семантизация слов // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч. 1. С. 182–201.
13. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 2010. 176 с.
14. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). Спб.: Златоуст, 2013. 192 с.
15. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2003. 305 с.

USING THE SEMASIOLOGICAL METATEXTUAL INDICATORS AS A METHOD OF LEARNING LEXICS AND PHRASEOLOGY

N.P. Perfilyeva

*Modern Russian language and methodics of its teaching Department,
Institute of Philology, Mass Information and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia
perfisha@rambler.ru*

The article is dedicated to the semasiological metatextual indicators, commenting on meanings or semantical structure of a word in a discourse and having construction «in + adjective+ sense of a word». The author of the article analyses them in the communicative aspect and proposes using some the semasiological metatextual indicators as a method of teaching foreign students.

Keywords: a metatextual indicator, a meaning of a word, polysemy, phraseologism, interpretation

ВОЕННЫЙ ТЕКСТ: СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ФОРМ КОМПАРАТИВА

В статье описывается специфика употребления форм сравнительной степени прилагательных и наречий (компаратива) в военном дискурсе. Исследуются формообразовательные, лексические и функциональные свойства компаративов.

Ключевые слова: компаратив, военный дискурс, предлог, количественно-именная группа.

Изучение военного дискурса и специфики военного текста представляет собой крайне интересную, но малоизученную тему. До сих пор отсутствует подробное описание грамматических, синтаксических и стилистических особенностей военного текста. Необходима разработка военного словаря лексической сочетаемости, словаря синонимов, сводного словаря военных аббревиатур, словаря военных фразеологизмов и устойчивых выражений.

Основными чертами, характеризующими военный дискурс, являются обилие терминов (в том числе узкоспециальных), большое количество канцеляризмов и штампов, жесткий регламент (четкая документация, точное время), субординация (строгое подчинение низших званий высшим). Военный текст отличается насыщенной информативностью, жесткой структурой, точностью изложения материала, обилием терминов, определений, сложных слов и многочисленных аббревиатур, большим объемом и сложными синтаксическими конструкциями. Нередко приходится сталкиваться с текстами, изобилующими такими грамматическими и синтаксическими явлениями, как осложненные причастные и деепричастные обороты (когда внутри оборота появляется придаточное предложение), пассивные конструкции (выраженные возвратными глаголами, страдательными причастиями), различные инверсии (крайне редко можно найти предложения с порядком слов S-P-O), вводные слова и предложения, анафорические местоимения, сложные предложения и синтаксические целые, безличные конструкции.

В качестве одной из особенностей военного текста можно выделить функционирование форм сравнительной степени прилагательных и наречий, или компаративов. С нашей точки зрения, компаративы могут быть выделены в отдельный лексико-грамматический класс в силу единообразия своих формообразовательных, лексических и функциональных свойств. Формально сравнительная степень прилагательных и наречий совершенно идентична. Единственное отличие между ними в традиционной грамматике проявляется на уровне синтаксиса, поскольку принято считать, что прилагательное характеризует существительное, а наречие – глагол. При этом большинство исследователей, в том числе в области преподавания РКИ, склонны рассматривать эти формы вместе [Чернышов, Чернышова 2012], [Антонова, Нахабина, Толстых 2011], [Булгакова 2009], [Хавронина 2008].

Проведенный нами анализ военного дискурса выявил следующие особенности функционирования форм компаратива:

- 1) наиболее частотными в силу своей универсальности оказались конструкции со словами *более* и *менее*, а также *больше* и *меньше*¹;
- 2) регулярно встречаются усеченные парадигмы степеней сравнения с отсутствием формы компаратива (*дальний* – ? – *дальнейший*);

¹ В данном случае для нас неважно, от чего именно образованы эти слова – от прилагательного или от наречия (например, при употреблении с количественно-именной группой невозможно определить их частеречную принадлежность). Высокая степень грамматикализации лексем *более* и *менее* проявляется в том, что эти формы очень часто функционируют в качестве структурного компонента в составе сложной сравнительной степени.

- 3) большинство компаративов образованы путем присоединения суффиксов *-ее* и *-е* к форме положительной степени;
- 4) есть примеры употребления степеней сравнения не только от качественных прилагательных/наречий, которые в свою очередь подразделяются на «признаковые» (*более сильное государство, всё труднее характеризовать*) и «параметрические» (*не позже 90 суток, выше 7000 м*), но и относительных (ср., *в 100 км севернее от Москвы, восточнее Нидерландов*);
- 5) имеются многочисленные примеры употребления форм компаратива как средств организации текста, в том числе клишированные и фразеологизированные конструкции (*стоит подробнее остановиться на, рассматривая далее, выше проиллюстрированный, представленный ниже, более того, скорее, тем не менее* и под.);
- 6) функционально компаративы выполняют а) функцию полнозначительного слова (определения или обстоятельства) или б) функцию служебного слова (предложной единицы), причем в отличие от других предлогов компаративы способны присоединять к себе интенсификаторы (*всё, уже, гораздо, ещё* и под.);
- 7) контексты, в которых проявляется предложная функция компаративов, как правило, называют количественные показатели различных предметов, характеризуют время и пространство (*не позже апреля, раньше вторника, дальше соседнего участка, ближе огневого рубежа* и др.), иногда в переносном значении (*Сегодня развитая экономика – это последний рубеж, далее которого (= за которым) нет пути*);
- 8) компаративы в функции предложной единицы чаще всего употребляются вместе с количественно-именной группой, или квантитативом¹ (*не более 45 минут, выше 2 метров* и под.).

При описании лексического состава компаративов в военном функциональном стиле для нас важно разграничивать так называемые «признаковые» и «параметрические» прилагательные и наречия. К «признаковым» мы относим качественные прилагательные и наречия, обозначающие признаки, свойства и качества предметов, и относительные прилагательные, обозначающие признак через его отношение к другому предмету, явлению или действию (встречаются редко).

«Параметрические» прилагательные и наречия отражают объективную реальность, то есть называют математические, физические (и физиологические) градуируемые характеристики предметов, такие как размер (длина, ширина, высота), вес, расстояние, форма, возраст, температура, крепость, глубина, скорость, площадь, объем, масштаб, энергия, мощность электрического тока и под. (*больше – меньше, более – менее, выше – ниже, дальше – ближе, быстрее – медленнее, раньше – позже, сильнее – слабее* и под.). Как показывают наши исследования, в таких конструкциях регулярно появляются единицы измерения (*метр, километр, вольт, ампер, градус, час, минута, секунда, рубль, доллар* и под.), глаголы компаративной семантики (*увеличиваться, усиливаться, подниматься, закаливать* и под., а также *снижаться, падать, уменьшаться, сокращаться* и под.), «параметрические» существительные (*длина, ширина, объем, диагональ, скорость, продолжительность, вес, возраст* и под.), которые дополняют общее значение конструкции. Отметим, что здесь исчезает сама идея сравнения, разрушается компаративная (сравнительная) конструкция (первый компарат, второй компарат, основание сравнения, показатель сравнения)². Дается параметрическая характеристика только одного компарата, указывается его точка в пространстве, отметка на шкале, на графике, на приборах измерения.

¹ Подробнее о «параметрических» существительных см. [Судзуки Рина, 2008].

² Подробнее о компаративной конструкции см. [Першина, 2014].

С точки зрения функциональности «признаковые» прилагательные и наречия в предложении характеризуют существительные и глаголы соответственно, т.е. выполняют роль определения или обстоятельства времени, места, образа действия и под. Совсем другая картина наблюдается у «параметрических» компаративов. Для них характерна: 1) функция предлога и 2) функция конкретизатора¹.

Выявленные особенности функционирования форм компаратива в военном дискурсе раскрывают лишь малую часть специфики военного текста. Тем не менее данная тема представляется важной и актуальной, в том числе в рамках преподавания русского языка иностранцам. Неоднократно издавались работы, затрагивающие эту проблематику, в частности [Всеволодова, Кукушкина, Поликарпов 2014]. Однако в традиционной грамматике отсутствует какая-либо информация о функционировании компаратива в качестве предложной единицы, хотя это – реальность, это – часть системы (часть языка), которая требует описания и подробного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: Изд. МГУ, 2000.
2. Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа: Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Кн. 1: Введение в объективную грамматику и лексикографию предложных единиц. М., 2014.
3. ИГДЯ – Историческая грамматика древнерусского языка / Под ред. В. Б. Крысько. Т. III: Прилагательные / А. М. Кузнецов, С. И. Иорданиди, В. Б. Крысько. М., 2006.
4. Першина Н. С. Категориальный класс компаративов в русском языке и его включенность в поле предложных единиц // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. № 1, 2014.
5. РГ-80 – Русская грамматика. В двух томах. Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1980 [электронный ресурс]. Режим доступа: www.rusgram.narod.ru.
6. Судзуки Рина. Русские атрибутивные конструкции со значением «Параметрическая характеристика предмета» и функционирование в них компонентов предложного типа (в зеркале японского языка): Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. филолог. наук. М., 2008.
7. Федотова Н. С. Комплексный анализ русского компаратива: Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. филолог. наук. СПб., 2003.

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

1. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс : в 2 т. Т. II. – 3-е изд. – СПб. : Златоуст, 2012.
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. I. – 4-е изд. – СПб. : Златоуст, 2011.
3. Булгакова Л.Н. Мои друзья падежи: Русская грамматика в диалогах / Л.Н. Булгакова, И.В. Захаренко, В.В. Красных – М.: Рус. яз. Курсы, 2007. – 5-е изд., стереотип.
4. Хавронина С.А. Русский язык в упражнениях. Учебное пособие (для говорящих на английском языке). – 17-е изд., стереотип. /С.А. Хавронина, А.И. Широценская. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008.

MILITARY DISCOURSE: THE SPECIFICS OF USING FORMS OF THE COMPARATIVE DEGREE OF ADJECTIVES AND ADVERBS

N.S. Pershina

*Foreign and Russian languages Department, Military Academy of the General staff of the Russian armed forces, Moscow, Russia
perelandra15@yandex.ru*

The article describes the specifics of using forms of the Comparative degree of adjectives and adverbs in the military functional style. Form-building, lexical and functional properties of the Comparative degree are examined in detail.

¹ Там же.

Keywords: comparative (Comparative degree), military discourse, preposition, quantitative-nominative group.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НАУЧНОГО СТИЛЯ НА УРОКАХ РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Потанова Т.Е.

*ст.преподаватель кафедры русского языка, Тверской государственный
технический университет, Тверь, Россия
ruskafedra@ya.ru*

В статье рассматриваются некоторые грамматические аспекты преподавания РКИ при обучении студентов негуманитарного профиля научному стилю речи.

Ключевые слова: грамматические навыки и умения, научный стиль речи, научный текст, инженерно-строительный профиль, система упражнений.

При обучении грамматике иностранных студентов русисту-практику прежде всего необходимо обратить внимание на то, как грамматика отражается в сознании студента-инофона – в виде теоретических знаний или речевой практики. С одной стороны, безусловно, владение грамматикой означает наличие представлений о системе правил словоизменения, сочетаемостных возможностей слов. С другой – необходимо учитывать стремление обучающихся выразить свою и понять чужую мысль в процессе речевого взаимодействия, что требует определенной степени сформированности грамматических навыков и умений. Последнее действительно важно при изучении языка на материале нейтрального стиля (умения и навыки восприятия, воспроизведения и говорения).

Первостепенную роль играет и усвоение грамматики при рецептивных видах речевой деятельности, характерных, в частности, для научного стиля речи [Люторович 2005: 26]. В связи с этим рекомендуется подчинить работу над грамматическим аспектом решению практических задач обучения. Поскольку на продвинутом этапе пониманию аутентичных текстов, в частности научных текстов по специальности уделяется первостепенное внимание, преподаватель должен максимально активизировать профессиональный интерес студентов-инофонов, помочь им овладеть научной речью, то есть обучить аудированию, чтению, продуцированию на русском языке материалов по специальности. Как показывает опыт, у учащихся, поступающих на первый курс после этапа предвузовской подготовки (начальный этап изучения языка), образование не всех грамматических форм доведено до автоматизма и овладение лексикой и грамматикой происходит, таким образом, параллельно с изучением материала нейтрального стиля, например: *Пластические массы – это материалы, в состав которых входят смолообразные органические вещества с высокой молекулярной массой, наполнители, пластификаторы и др. Они способны под влиянием нагревания и давления принимать нужную форму и затем устойчиво ее сохранять. Следовательно, некоторые грамматические темы (употребление имен существительных в форме творительного падежа в составе именного глагольного сказуемого) иллюстрируются уже на основе естественнонаучного, технического профиля, что, однако, не исключает знакомства студентов с другими значениями и случаями употребления в речи той или иной грамматической формы. При овладении лексикой, грамматикой научного стиля делается упор на освоение пассивной грамматики – анализ грамматики оформления слов и понимание на основе этого анализа смысла сказанного и написанного* [Иевлева 1977: 42].

При решении учебно-познавательных и профессиональных задач одним их важных для студента-иностранца является умение давать определение процесса, термина, явления. С учетом вышесказанного, на этапе *введения грамматического*

материала целесообразнее всего начать работать с лексико-синтаксическими конструкциями, необходимыми для обозначения квалификации предмета, явления, их состава, строения, функций, классификации и т.д. Так например, для описания процесса используются следующие модели: что начинается (возникает, образуется, развивается, происходит, протекает, прерывается, прекращается, заканчивается) когда (при каком условии, где, при помощи чего, как, с помощью чего, путем чего, в результате чего). Для студента инженерно-строительной специальности актуальным является изучение моделей, которые показывают, как сообщить об изменении процесса: изменение чего² (энергии², температуры², формы², структуры², массы², агрегатного состояния²), температура повышается (снижается, понижается), давление (объём, размер) уменьшается (увеличивается), форма сохраняется (утрачивается), жидкость (предмет) нагревается (остывает, охлаждается), цвет (структура) изменяется, структура трансформируется, ртуть испаряется, металл плавится, пар конденсируется и др.

В учебниках, статьях, монографиях очень часто встречаются определения терминов. Найти явное определение помогает его структура и специфические модели предложений: 1) что¹ – это что¹; 2) что¹ носит / получило название чего²; 3) под чем⁵ понимается / подразумевается что¹; 4) чем⁵ называется что¹. Студентам следует давать задания на трансформацию дефиниций по определенным схемам. Например, 1) сопротивление материалов¹ – это наука о прочности и жесткости элементов инженерных конструкций¹; 2) расчетная схема¹ получила название реального объекта, освобожденного от несущественных особенностей²; 3) под искусственным топливом⁵ понимается продукт термической переработки природных топлив¹; 4) упругостью⁵ называется свойство тела¹ восстанавливать свои первоначальные размеры [Потапова 2014: 33]. При необходимости поинтересоваться изменением состояния, качества или параметров предмета, используется следующая конструкция вопроса: Что происходит с чем⁵? Например: Что происходит с водой⁵ при температуре 100°С?

Данные конструкции позволяют установить смысловые связи внутри предложения, понять структуру русской фразы. Учащимся сообщаются правила изменения формы слова, это делается в составе фразы, которая будет сохранять свою структуру, но варьироваться по лексическому наполнению. Каждая структурная модель далее наполняется известными студентам глаголами, а затем они переходят к самостоятельному конструированию предложений.

Для закрепления и тренировки материала предлагается система упражнений на наблюдение изучаемых конструкций в составе микротекста и на употребление отрабатываемого материала. Приведем примеры упражнений в блоке «Описание процесса».

Задание 1. Прочитайте предложения. Обратите внимание, как описывается процесс.

1. Технологические процессы подразделяются: на заготовительные, транспортные, подготовительные, монтажно-укладочные. 2. Механизированный процесс выполняется при помощи механизмов (отрывка котлована экскаватором, монтаж сборных конструкций краном). 3. Заготовительный строительный процесс включает добычу песка, щебня, приготовление раствора, бетона, изготовление элементов опалубки, арматуры.

Задание 2. Назовите глаголы, от которых образованы данные имена существительные.

Ограничение, создание, проектирование, возведение, переработка, перемещение, изменение, сохранение, выполнение, осуществление, расположение, направление, разделение, конструирование, заполнение, захватка, сборка. (Лексический материал предлагается к другому микротексту).

Задание 3. Составьте предложения из данных слов.

1. При, возведение, здание, работа, выполнять, в, три, цикл, подземный, надземный, отделочный.

2. Строительство, подразделяться, ряд, циклы, который, объединять, родственные, технологические, процессы.

3. Для, сокращение, продолжительность, строительство, монтаж, здание, обычно, осуществляться, от, торец, к, середина, или, от, середина, к, торец.

Таким образом, помимо ознакомления с общенаучной лексикой и наблюдения над языковыми структурами, подобная система заданий формирует у учащихся представление о структуре и логике текста как инженерно-строительного профиля, так и научно-популярного, и развивает умения строить сообщения на заданную тему с опорой на текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иевлева З.Н. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев // Методика. Зарубежному преподавателю русского языка. М.: Русский язык, 1977. 113 с.
2. Люторович, Г.М., Руднева Л.Н., Нетесина М.С. Введение в научный стиль: Учебное пособие для иностранных учащихся (этап довузовской подготовки). СПб: Златоуст, 2005. 96 с.
3. Потапова Т.Е. К вопросу о реализации компетентностного подхода в обучении РКИ студентов инженерно-строительных специальностей // Формирование профессиональной компетентности студентов. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014. С. 31-34.

SOME ASPECTS OF TEACHING GRAMMAR WHILE WORK WITH TEXTS OF SCIENTIFIC STYLE AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

T.E. Potapova

*Department of Russian Language, Tver State Technical University, Tver, Russia
ruskafedra@ya.ru*

The article discusses some aspects of the grammar of the Russian language as a foreign for teaching students of technical profile of scientific style.

Keywords: student-inofon, engineering and building profiles, scientific style of speech, scientific text, language specialty, grammatical skills.

СОПОСТАВЛЕНИЕ СОБЫТИЙ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ

Потемкин С.Б.

*канд.тех.наук, научный сотрудник, филологический факультет, МГУ имени Ломоносова, Москва, Россия
prolexprim@gmail.com*

Кедрова Г.Е.

*канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка, филологический факультет, МГУ имени Ломоносова, Москва, Россия
kedr@philol.msu.ru*

Формирование билингвальной личности студента-иностранца требует углубленного знакомства с классической художественной литературой. В этом отношении неопределимую роль играет корпус параллельных текстов, который предоставляет возможность сопоставления выражений на двух языках, один из которых является родным для студента, а второй – изучаемым. В Национальном Корпусе Русского Языка [5] содержатся как оригинальные тексты на русском языке и их переводы на целевой язык, так и наоборот. Для изучающих русский язык первый вариант, вероятно, предпочтительней. Предлагается техника сопоставления текстов на двух языках на основе локализации *Событий* в нарративе

Для автоматического (полуавтоматического) определения Событий в произвольном тексте был разработан специальный алгоритм. Выдвигаемая в настоящей работе гипотеза по выявлению События состоит в следующем: описание состояния определяется числом пар антонимов, находящихся справа и слева от рассматриваемого предложения. Там, где это число велико, предполагается реализация События. Результаты подсчета числа антонимов представлены в наглядном графическом виде, облегчающем их анализ и интерпретацию.

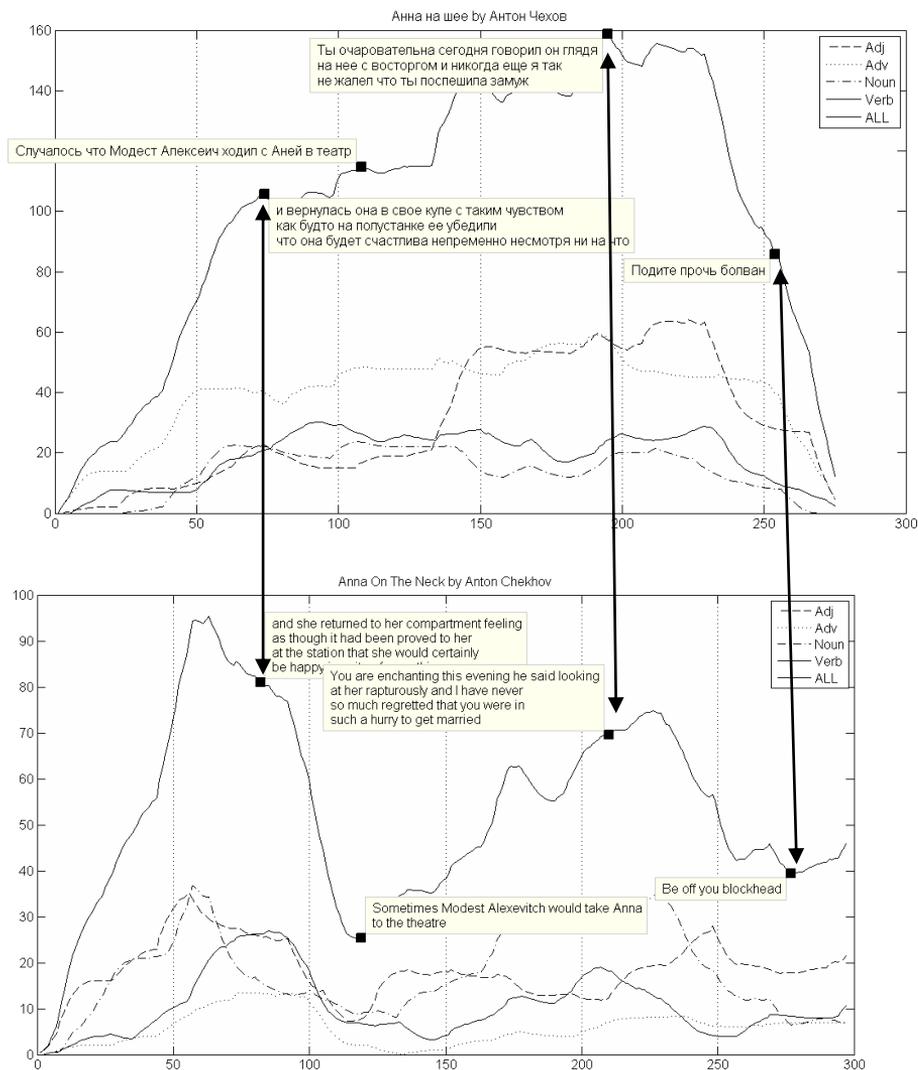
Ключевые слова: параллельные предложения, событие, антоним, графическое представление, лингводидактика.

При анализе текста (параллельных текстов) встает проблема выявления Событий в тексте. Событие, как элементарная составляющая повествовательного текста, было определено Ю.М. Лотманом как «перемещение персонажа через границу семантического поля» [1]. Можно попытаться составить описание каждой точки семантического поля, или *состояния*, набором признаков в некотором пространстве. Метод семантического дифференциала [2] использует бинарные шкалы, концы которых отмечены словами-антонимами типа "безопасный - опасный", "широкий - узкий", "добрый - злой" и позволяет задавать состояние в этих координатах. Современные словари антонимов содержат около 10000 антонимических пар, и пополнение этого списка требует обширных корпусных исследований. Мы расширили списки пар антонимов за счет добавления каждому члену антонимической пары списка его синонимов, также имеющих свой набор антонимов. Однако такое расширение списка антонимических пар далеко не всегда дает «истинные» в общепринятом смысле антонимы. Например, для прилагательного *веселый* получен следующий список «антонимов», встречающихся в одном и том же произведении: *бедный, *бездарный, грустный, жалобный, мрачный, невеселый, *нечистый, *отвратительный, печальный, *святой, сердитый, скучный, траурный, угрюмый, унылый.* (* отмечены сомнительные антонимы, подчеркнуты антонимы, не включенные в исходный словарь антонимов).

Выявление события в текстах переводах русской классики и переводах. Суть метода выявления событий заключается в следующем: Для каждого предложения текста отыскиваются и подсчитываются все антонимические пары справа и слева от этого предложения в остальном тексте. Число антонимов откладывается по оси Y, а номер предложения, для которого подсчитывались антонимические пары – по оси X. Полученный график антонимов подвергается сглаживанию по методу скользящего среднего и интерпретируются пользователем (рис. 1).

Точка локального максимума на графике интерпретируется как Событие, т.е. момент изменения состояния мира и персонажа (как правило, протагониста). Такой точкой оказывается предложение «Ты очаровательна сегодня, говорил он, глядя на нее с восторгом ...» Действительно, сцена бала является переломным моментом в судьбе Анны, что подтверждает нашу гипотезу.

Рис. 1. Сопоставление событий в рассказе А.П. Чехова «Анна на шее» [3] и в переводе «Anna on the neck» [4]



Аналогичные графики были построены для ряда произведений А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, Н.В. Гоголя. Так, на построенном с использованием разработанного метода графике для рассказа Чехова «Душечка» можно проследить 4 периода, соответствующие 4 периодам жизни Ольги Племянниковой: 1 – жизнь с антрепренером Кукиным, 2 – жизнь с лесоторговцем Пустоваловым, 3 – жизнь с ветеринаром Смирным и после его отъезда и, наконец, 4 – жизнь ради Саши, сына ветеринара. Эти периоды располагаются на графике между локальными максимумами и отчетливо видны. В графике для "Шинели" Гоголя выявлены 4 максимума, отождествляемые с событиями перехода между 5 состояниями: (1, 2) – экспозиция бытия Башмачкина; (2, 3) – осознание им необходимости смены шинели; (3, 4) – обретение им цели жизни в связи со строительством новой шинели; (4, 5) – утрата иллюзий и гибель Башмачкина; и (5, до конца) – его посмертное бытие.

Та же методика выявления события может быть применена и для текста на целевом языке. Если в качестве целевого языка взят английский язык, то словарь антонимов английского языка сопоставим по объему со словарем русских антонимов. Используя разработанный алгоритм, можно отметить на приведенном выше рисунке 1 существенную разницу между исходным русским текстом (верхний график) и его английским переводом (нижний график). Так, на последнем имеется резкий провал на предложении «Sometimes Modest Alexeevitch would take Anna to the theater». Это различие привлекает внимание к проблеме адекватности перевода.

Кроме общего числа антонимов, подсчитанных с помощью разработанного алгоритма (сплошная линия на рис. 1), на графике также отражено количество пар антонимов для отдельных частей речи – прилагательных, наречий, существительных и глаголов. Программа, реализующая предложенный метод, также позволяет перемещаться по графикам, выводя в каждой точке графика соответствующее предложение на русском, английском или немецком языке. Студент, изучающий русский язык, имеет возможность проследить соответствия между предложениями оригинала и перевода и самостоятельно интерпретировать различия в графиках.

Заключение. Проведены эксперименты по применению разработанного метода выявления событий в рассказах русских писателей и в переводах этих рассказов. На русском материале полученные результаты согласуются с интуитивным пониманием структуры художественного произведения, в то время как для текстов переводов такое согласование сомнительно, что, возможно, указывает на не всегда удачный выбор лексики перевода. С другой стороны, проведенный анализ оригинальных произведений на английском и немецком языке на основе предлагаемого метода, дает адекватные результаты. В дальнейшем планируется применить метод для других малых форм прозы, в том числе фольклорных произведений, а также к рассказам современных писателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: «Искусство – СПб», 1998. С. 14–285. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_15.php
2. Osgood, C.E., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957) The measurement of meaning. Urbana, IL: University of Illinois Press
3. Чехов, Антон Павлович. Полное собрание сочинений и писем В 30 томах Издательство: М.: Наука 1974–1988 г.
4. http://www.online-literature.com/anton_chekhov/1280/
5. Национальный Корпус Русского Языка. <http://www.ruscorpora.ru/>

MATCHING PARALLEL EVENTS IN FICTION

S.B. Potemkin

Philological faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow Russia
[*prolexprim@gmail.com*](mailto:prolexprim@gmail.com)

G.E. Kedrova

Russian language Department, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
[*kedr@philol.msu.ru*](mailto:kedr@philol.msu.ru)

Formation of bilingual identity of foreign student requires in-depth exploration of classical literature. In this regard, parallel texts corpora play invaluable role. Those corpora provide the ability to compare the expressions in two languages, one of which is the native for the student, and the second - is the acquired one. A corpus may contain original texts in Russian and texts translated into the target language or and vice versa. The first option is probably preferable for the foreign students. The technique proposed in this article aims to compare the stories in two

languages on the basis of events or critical points localization within the narrative. Our hypothesis concerning detection of events is as follows: description of the state is determined by the number of pairs of antonyms on both sides of the sentence under consideration. If this score is high for particular sentence, this sentence is expected to be the realization of an event. The results of counting the number of antonyms are shown in graphic form, to facilitate their analysis and interpretation.

Keywords: parallel sentences, event, antonym, graphical representation.

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ЗАГОЛОВКАХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ США

Притуленко Т.А.

преподаватель языкового центра, Киев, Украина

tsmyrnova@gmail.com

Исследование сфер-источников прецедентных феноменов в заголовках русскоязычных газет США выявило преобладание единиц со сферами-источниками *Литература*, *Кинематограф* и *Музыка*.

Ключевые слова: прецедентный феномен (ПФ), заголовок, газетный дискурс, сфера-источник.

Современный язык газет является актуальной темой изучения лингвистов, так как представляет собой пример воздействия языка на реципиента. Смысловое поле, в котором происходит общение автора и читателя, наполнено разными элементами публицистического текста, такими как цитаты, аллюзии, перифразы. Средства массовой информации являются неким посредником, который не только доносит информацию, но и учит, как воспринимать и интерпретировать её современному читателю, в особенности, если речь идет о языке эмигрантских газет. Текстопорождающий коэффициент эмигрантского пространства очень мал, что дает возможность проследить закономерность употребления прецедентных феноменов (ПФ) в текстах, их типы и сферы-источники. Учёные, работающие над этой темой, такие, как М. Н. Володина, Э. А. Лазарева, Г. Я. Солганик, Э. К. Казанцева, Е.А. Земская, С.И. Сметанина разделяют мнение о том, что современному человеку хватает времени только на то, чтобы обращать внимание на заголовки и подзаголовки печатных текстов. Таким образом, анализ заголовков, содержащих ПФ, представляет собой интерес к изучению. Через заголовок, содержащий ПФ в своей структуре, авторы обращаются к общеизвестным фактам, глубоко укоренившимся в сознании читателей. Опираясь на фоновые знания и коммуникативную компетенцию, автор пытается достичь успешного коммуникативного взаимодействия с читателем [Лазарева 2004: 6].

Цель статьи – проанализировать ПФ в заголовках статей русскоязычных газетных изданий США с учетом сферы их культурного знания.

Материалом исследования послужили заголовки русскоязычной американской газеты «Вечерний Нью-Йорк», содержащие прецедентные феномены. Методом сплошной выборки было отобрано 670 единиц за период с 2008 по 2015. Следует отметить, что среди материала встречались все типы прецедентных феноменов: прецедентное имя (ПИ), прецедентное высказывание (ПВ), прецедентный текст (ПТ) и прецедентная ситуация (ПС).

Наиболее частотным источником прецедентных единиц в заголовках русскоязычных газет является сфера-источник «Литература» (35%), в которой наиболее актуальным оказалось апеллирование к поэзии (*блок Поэзия*) (65%). Данная категория

представлена, прежде всего, прецедентными высказываниями (названия литературных произведений), а также прецедентными именами (имена литературных персонажей и авторов произведений). Чаще всего авторы обращаются к творчеству русских поэтов (80% от общего количества блока *Поэзия*), например, А.С. Пушкина, Бродского, В. Маяковского, Б. Окуджавы, И.А. Крылова. Заголовок *Смотрите, завидуйте!*.. в патриотической статье об Америке (Газета «Вечерний Нью-Йорк» №1547 23 Мая 2008) – ср. строка «читайте, завидуйте» из стихотворения «Я – гражданин» В. Маяковского. Заголовочная структура – трансформированная русская прецедентная единица, использованная автором для актуализации своего вывода. В данной трансформации использован приём замены одного компонента (в данном случае глагол в повелительном наклонении множественном числе заменен глаголом в том же наклонении и числе). Следует отметить, что в конце статьи автор использует ещё одну русскую прецедентную единицу также для актуализации своего вывода. Чтобы подчеркнуть статус США как сверхдержавы, автор обращается к сравнению из басни Крылова «Слон и Моська», откуда и приводит фразу «*Ай, Моська, знать она сильна...*» в качестве вывода к своему тексту. Заголовок *Сенатор и очки* (Газета «Вечерний Нью-Йорк» статья от 1 октября 2015) статьи о намерениях сенатора Чарльза Шумера (от штата Нью-Йорк) вмешаться федеральным властям в ситуацию неуместно высоких цен на услуги офтальмолога и очки также пример обращения к творчеству И.А. Крылова. Данный заголовок является созвучным с названием басни И.А. Крылова «Мартышка и очки» (1815) и является примером трансформированной ПЕ (замена компонента в исходном тексте). Наряду с русской поэзией, авторы статей обращаются к зарубежным авторам (около 20% от общего количества блока *Поэзия*), примером может служить заголовок *Бремя сильного человека* - статья о современных ценностях в обществе (Газета «Вечерний Нью-Йорк» №1551 20 Июня 2008) – ср. «Бремя белых» (также «Бремя белого человека»; англ. The White Man's Burden) — стихотворение английского поэта Редьярда Киплинга, впервые опубликованное в 1899 году в журнале McClure's. Его название стало нарицательным обозначением миссии империалистов в колониальных владениях. Заголовок представляет собой трансформированную реминисценцию. Прилагательное «белый» в оригинальном варианте было заменено автором на прилагательное «сильный» с целью актуализации основного тезиса статьи. Если говорить о прозе, то чаще всего были замечены ПФ с источником из произведений А.С. Грибоедова, Н.В. Гоголя, И. Ильфа и Е. Петрова, А.И. Солженицына, В.Г. Короленко, а также зарубежных авторов - Э. Хэмингуэя, Д. Сэлинджера, Джека Лондона. Таким, например, является заголовок *Медикэр: над пропастью во ржи* - о сокращении бюджета на программу здравоохранения для пенсионеров (Газета «Вечерний Нью-Йорк» №1727 4 Ноября 2011) – ср. «Над пропастью во ржи» (в другом переводе — «Ловец на хлебном поле», англ. «The Catcher in the Rye» — «Ловец во ржи», 1951) — роман американского писателя Джерома Сэлинджера. Или же заголовок *Прощай, оружие...* – статья о «значительности» командира части в армии Израиля – (Газета «Вечерний Нью-Йорк» №1710 от 08 Июля 2011)ср. Э. Хемингуэй «Прощай, оружие...» Актуализует один из тезисов статьи (командиры части выходят на пенсию в 45 лет, сложно жить штатской жизнью).

Литературоцентричность русской культуры отмечалась в работах многих ученых (Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, О.С. Боярских, Г.В. Денисов и др.), поэтому высокая частотность заголовков с ПФ сферы-источника «*Литература*» объясняется тем, что русскоязычный человек в разнообразных видах дискурса для оценки и анализа явлений обращается к литературным источникам [Захарченко, Красных, Гудков 1997: 3].

Второй сферой по частоте использования оказалась сфера-источник «*Кинематограф*» (30%). В данной категории чаще всего авторы обращались к советским фильмам (75%), реже - к зарубежным (25%). Примером является заголовок *А теперь*

горбатый!!.. – статья-история о том, как зарабатывали незаконной расклейкой объявлений эмигранты в 90-е. (Газета «Вечерний Нью-Йорк» №1565 от 26 Сентября 2008) – ср. знаменитая фраза из фильма «Место встречи изменить нельзя» - Заголовок – аллюзия, использованная прецедентная единица нацелена на актуализацию темы статьи. Автор хочет подчеркнуть в заголовке, то речь пойдёт о криминале. Еще один пример прецедентной единицы со сферой-источником советского кинематографа - это заголовок *За баранкой пылесоса* – статья о том, как за последние десятки лет автомобильная промышленность пролоббировала изменения в законодательстве, о загруженности современных американских дорог, авариях (Газета «Вечерний Нью-Йорк» №1747 от 11 Мая 2008) – ср. фраза из советской комедии Э. Рязанова «Кавказская пленница» «Будь проклят тот день, когда я сел за баранку этого пылесоса!». Автором используется аллюзия для создания заголовка, который актуализует тему статьи, выполняя юмористическую функцию.

Наряду с частотой обращения к советскому кинематографу, менее активными выступают прецедентные единицы не менее популярных в советское время итальянских кинофильмов. Так, например, заголовок *Развод по-израильски* – статья о трудностях, возникающих при разводе для иудеев(№1554 от 11 Июля 2008) – ср. название фильма «Развод по-итальянски»; «Развод по-итальянски» (итал. *Divorzio all'italiana*) — кинофильм итальянского режиссёра Пьетро Джерми, вышедший на экраны в 1961 году. Заголовок трансформирован с целью актуализации темы статьи. Прецедентная единица выполняет в данном случае информативную функцию.

Обращение к кинофильмам популярным в советское время является распространенным приемом журналистов русскоязычных эмигрантских газет. Апеллируя к ним, автор создает коммуникацию понятную почти всем возрастным группам среди эмигрантов.

Третьей по частоте использования является сфера-источник *Музыка (20%)*. Эта категория представлена прецедентными высказываниями (строки из песен). Такими, например, являются заголовки *Осенний реквием* – статья о наступившей осени в Нью-Йорке («Вечерний Нью-Йорк» №1720 от 16 Сентября 2011)– ср. название песни «Осенний реквием» барда Вадима Егорова(1980). Автор подчеркивает время года и для этого выбирает прямое цитирование названия песни. И заголовок *Давайте говорить друг другу комплименты...* – статья о пользе комплиментов («Вечерний Нью-Йорк» №1712 от 22 Июля 2011) – ср. слова из песни Б. Окуджавы «Пожелания друзьям». Автор апеллирует известной песни и цитирует строку из нее.

Анализ данного материала выявил преобладание прецедентных феноменов со сферами-источниками *Литература, Кинематограф и Музыка*, которые могут быть объединены в один блок *Искусство*. В дальнейшем представляется необходимым анализ данных единиц с темпоральной точки зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д.Б. Прецедентные имена в языковом сознании и дискурсе // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. С. 120-125.
2. Захаренко И. В., Красных В. В., Гудков Д. Б. Прецедентные имена и прецедентные высказывания как символы прецедентных феноменов // Коммуникация : сб. ст. / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М., 1997. Вып. 1. С. 95.
3. Захаренко И.В. Прецедентные высказывания как объект лингво-когнитивного анализа // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. С. 143-150.
4. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. М., 1986. С. 27-32.

5. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. №1. С. 73-76.
6. Лазарева Э. А. Заголовок в газете. Екатеринбург, 2004.– С. 4–5, 28.
7. Новикова Т.Л. Конвенциональное и ситуационно заданное содержание заголовочных номинаций художественного текста // Текст. Структура и семантика. Доклады IX Международной конференции. М., 2004. С. 116-119.
8. Сметанина С.И. Медиатекст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб.:Изд-во Михайлова В.А., 2002 г. С. 205
9. Смирнов И.П. Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л. Пастернака) //Издательский отдел Языкового центра СПбГУ. – СПб, 1995. 193 с.

ORIGIN OF CASE TEXTS IN THE IN THE HEADLINES OF RUSSIAN-LANGUAGE AMERICAN NEWSPAPERS.

T.O. Prytulenko

Language center, Kiev, Ukraine

tsmyrnova@gmail.com

The research on source spheres of precedent phenomena in the headlines of Russian-language American newspapers revealed the dominance of units with such source sphere as Literature, Cinematography and Music.

Keywords: precedent phenomena, headline, newspaper discourse, sphere-source.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЯ» В ПРАКТИКЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Приходько А. М.

ст. преподаватель кафедры языковой подготовки, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьков, Украина

alena.prikhodko_74@mail.ru

В статье раскрывается коммуникативный потенциал технологии «видеоконференция» в практике обучения иностранных студентов. Отмечается целесообразность проведения видеоконференций при помощи синхронного средства коммуникации – компьютерной программы «Скуре» как средства, не требующего особых навыков ее использования для участников коммуникативного процесса.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, технология «видеоконференция», коммуникативные умения, иностранные студенты.

Процессы информатизации современного общества характеризуются совершенствованием и массовым внедрением современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Отметим, что подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах как открытого, так и дистанционного образования. Преподаватель в современной образовательной среде должен не только обладать знаниями в области информационно-коммуникационных технологий, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации.

Известно, что обучающийся запоминает только 20% того, что видит, от 20 до 30% того, что слышит, 50% того, что видит и слышит одновременно, и 80% того, что видит, слышит и делает одновременно. Информационно-коммуникационные технологии, безусловно, служат повышению эффективности обучения, позволяя переориентировать, модернизировать, интенсифицировать процесс профессиональной подготовки иностранных студентов.

Преподаватели, осуществляющие профессиональную и языковую подготовку иностранных студентов, осознают, что в условиях активного обучения студент становится центром процесса. Ориентированное на студента обучение по-новому подходит к ответственности и студента, который с большей самостоятельностью определяет, как он обучается. Смещение центра с преподавателя на обучаемого, обучение в активной и рефлексивной среде, изменение роли преподавателя (на смену преподавателю как источнику знаний и контролеру приходит преподаватель как модератор, фасилитатор, тьютор, координатор, наставник, менеджер) позволяет организовать максимально комфортную учебную среду для иностранного студента.

Информационно-коммуникационные технологии создают среду, способствующую развитию творческих способностей учащихся и студентов благодаря стимулированию любознательности, нерегламентированности и многовариантности обучения, формированию и развитию дивергентного (нестереотипного) мышления, которое характеризуется при способности выдвигать одновременно множество правильных идей, быстротой, гибкостью, оригинальностью, точностью, а также ростом мотивации [Воскобойников 1996].

В практике профессиональной подготовки иностранных студентов находят свое применение или имеют перспективы, прежде всего, следующие информационно-коммуникационные технологии: поисковые технологии; электронная почта; форумы; чаты (разговорные каналы); веб-чаты; системы мгновенных сообщений; списки рассылки; доски объявлений; гостевые книги; видеоконференции; телеконференции, или группы новостей; интернет-телефония; интернет-пейджинг; многопользовательские миры; блоги; вики-вики; синдикация новостей (RSS); социальные сети; социальные службы закладок; технологии «веб 2.0»; боты; корпусные технологии; файлообменные сети и др.

Информационно-коммуникационные технологии, используемые в образовании, классифицируют по способу коммуникации как синхронные (оффлайновые, или автономные) и асинхронные (онлайновые, или диалоговые). Практически все они имеют коммуникационную составляющую [Раицкая 2011: 33].

Остановимся подробнее на таком виде информационно-коммуникационных технологий, как видеоконференция, которая, как мы полагаем, будет способствовать развитию коммуникативных умений иностранных студентов.

Видеоконференцсвязь (англ. videoconferencing) – компьютерная технология, позволяющая ее участникам видеть и слышать друг друга в режиме реального времени, которая делает компьютерно-опосредованное общение на расстоянии максимально приближенным к реальному живому общению [Раицкая 2011: 149].

С развитием технологий появилось несколько систем, поддерживающих режим видеоконференций. При стандартном оборудовании компьютера, подключенного к Интернету, для поддержания видеоконференцсвязи требуются видеочасть, микрофон, оборудование, осуществляющее ввод сигнала от видеочасти и микрофона, а также специальное программное обеспечение. Системы в основном делятся на два больших класса. Это студийная видеоконференцсвязь (room-size system) и настольная система (desktop system) [О'Рейлли 2005].

Студийная видеоконференция, используя для связи высокоточное оборудование, обеспечивает более качественные аудио- и видеосигналы в достаточно больших помещениях с участием большого числа участников. В учебном процессе чаще всего такой вид видеоконференцсвязи может использоваться для проведения лекций известных ученых и практиков, а также для телемостов между университетами для установления и поддержания связей между студентами и преподавателями из разных стран и университетов.

Чаще все студийные видеоконференции характеризуются коммуникацией одного со многими (преподаватель – группа студентов в аудитории и в виртуальном пространстве). Общение при таком типе связи носит, как правило, неравномерный характер. Не устанавливается близкий контакт, не возникают доверительные отношения. Большинство участников в обеих студиях принимают пассивное участие в видеоконференции. Коммуникация в данном случае представляется довольно официальной по характеру взаимодействия.

Настольные системы по стоимости использования обходятся недорого. Технология может использоваться не только в университете, но и дома у студента. Такую систему можно использовать индивидуально или в небольших группах. Кроме изображения участников конференции, система, как правило, имеет возможность двустороннего использования текстового редактора, что позволяет студентам во время сеанса связи совместно работать над каким-либо текстом или документом.

Отметим, что для процесса профессиональной подготовки иностранных студентов особо значимы возможности взаимодействия многих учащихся и преподавателей со многими, равное участие всех пользователей, более комфортная психологическая среда, а также неофициальный стиль общения. Вследствие описанных выше характеристик такой тип видеоконференцсвязи эффективен для коммуникации, взаимодействия и обучения.

Среди положительных аспектов использования видеоконференцсвязи в развитии и совершенствовании коммуникативных умений иностранных студентов отметим следующие: во время видеоконференции студенты получают возможность в реальных условиях (малознакомая реальная аудитория, необычный формат), в виртуальной среде практиковать навыки проведения презентаций и совершенствовать коммуникативные умения; поскольку проведение видеоконференции в студийном формате требует тщательной и всесторонней подготовки, студенты совершенствуют определенные навыки до ее проведения; у студентов формируется навык коммуникации в специфичной среде.

Хотя участники конференции встречаются лицом к лицу, виртуальный барьер, видеочамера, нерутинная атмосфера среди участников определяют взаимодействие коммуникантов [Полат 2005].

Считаем нужным отметить, то данная технология может быть полезной не только в системе дистанционного обучения иностранных студентов, но и как дополнение к очной системе образования (синхронные уроки-проекты, заочные научно-практические конференции, круглые столы, виртуальные экскурсии, тематические вечера, демонстрация и обсуждение опытов и т.п.).

Обратим наше внимание в рамках использования указанной выше технологии с целью формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов на такое синхронное средство коммуникации, как компьютерная программа «Skype». Программа «Skype» устанавливает мгновенную голосовую связь с абонентом, находящимся в любой точке земного шара при наличии у него данной программы, или предоставляет возможность общаться посредством письменного чата. Существует также возможность подключения и использования вебкамеры. Проведение видеоконференций

с помощью программы «Skype» не требует от преподавателя и студентов особых навыков использования информационно-коммуникационных технологий, что существенно облегчает процесс подготовки, проведения и анализа тех форм работы с иностранными студентами, которые осуществляются посредством использования технологии «видеоконференция».

В заключение можно сказать, что информационно-коммуникационные технологии, в частности видеоконференции, позволяют качественнее сформировать умения иностранных студентов в предметно-профессиональной и коммуникативной сферах, а также стимулируют познавательный интерес, повышают динамику их личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ионкина Е.С. Профессионально-языковая компетентность иностранного студента URL: <http://www.confcontact.com/2009ip/ionkina.php>.
2. Как определить и развить способности ребенка [Текст] / Сост. В.М. Воскобойников. СПб.: Респекс, 1996.
3. Краудер, Н.А. О различиях между линейным и разветвленным программированием [Текст] // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей / Н.А. Краудер; Под ред. И.И.Тихонова. М.: Высшая школа, 1968. С.58-67.
4. Новгородцева И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.В. Новгородцева. Н. Новгород, 2008. 259 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. Изд. 2-е, стер. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
6. О'Рейлли Т. Что такое Веб 2.0 [Электронный ресурс] // Компьютерра Online/ 18 октября 2005 года. Режим доступа: <http://www.computerra.ru/think/234100/>. Загл. с экрана.
7. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : Монография / Л.К. Раицкая. М. : МГОУ, 2011. 173 с.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY "VIDEO CONFERENCE" IN THE PRACTICE OF IMPROVING COMMUNICATIVE SKILLS OF FOREIGN STUDENTS

A. M. Prikhodko

*Department of language training, Kharkiv National Automobile and Highway University,
Kharkov, Ukraine
alena.prihodko_74@mail.ru*

The article reveals the communicative potential of technology "videoconferencing" in the practice of teaching foreign students. It noted the usefulness of videoconferencing using synchronous communication tools – a computer program «Skype» as a tool that does not require special skills to use it for the participants of the communicative process.

Keywords: information and communication technology, technology "videoconferencing", communication skills, foreign students.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ТЕСТОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Раннева Н.А.

*Кафедра русского языка № 2 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону, Россия
ranneva_na@mail.ru*

Самойлова М.Б.

*Кафедра русского языка № 2 подготовительного факультета по обучению иностранных граждан, Ростовский государственный медицинский университет, Ростов-на-Дону, Россия
maryannasam@mail.ru*

Авторами предлагается концептуальная модель тестовой системы контроля на предвузовском этапе обучения РКИ, общепедагогической основой которой является её гуманистическая направленность. Рассматриваются условия её эффективного функционирования.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, концептуальная модель, тестовая система контроля, предвузовский этап обучения РКИ, условия функционирования модели.

Для России, решающей задачу выхода на уровень современных международных образовательных стандартов, реализующей личностную ориентацию в образовании, важно максимальное использование достижений современной гуманистической педагогики и педагогической диагностики, в первую очередь ее раздела – дидактической тестологии.

Вопросы педагогической квалитетрии и, в частности, дидактической тестологии, приобретают особую значимость в связи с тем, что одной из ведущих линий международного сотрудничества России в области образования является привлечение в вузы страны иностранных учащихся из ближнего и дальнего зарубежья. Для успешной учебы в российских вузах иностранные граждане на предвузовском этапе подготовки должны в достаточной мере овладеть не только устной и письменной речью в рамках общелитературного стиля, но и языком профессионального общения. Проверка уровня сформированности ключевых предметных компетенций в различных аспектах русского языка должна быть заложена в образовательный процесс и в систему его контроля на всех этапах.

Приведение качества контроля в соответствие с современными требованиями поставило перед коллективом кафедры русского языка №2 РостГМУ задачу по созданию и внедрению научно и методически обоснованной, экспериментально апробированной тестовой системы многоэтапного контроля ключевых предметных компетенций по РКИ на предвузовском этапе подготовки иностранных граждан.

Общепедагогической основой концептуальной модели разработанной на кафедре тестовой системы контроля является её гуманистическая направленность, которая проявляется:

- в общей ориентации всей тестовой системы как составного и органичного компонента образовательного процесса на адекватное оценивание учебных достижений иностранных учащихся;
- в стимулировании через логику и содержание тестовых заданий личностной мотивации учения, интереса обучающихся к систематическому самооцениванию и самосовершенствованию при овладении русским языком как иностранным;
- в активизации и рассмотрении субъективных возможностей иностранных учащихся в их социокультурной и профессиональной адаптации с помощью дидактических

средств контроля, ядром которых выступает предложенная тестовая система.

Гуманистическая направленность детерминирует, как минимум, три производных условия функционирования предлагаемой модели:

- адекватность современной методологии дидактического процесса,
- адекватность методологии современной дидактической тестологии,
- адекватность условиям и средствам дидактического процесса в конкретной образовательной области.
- Адекватность современной методологии дидактического процесса проявляется:
 - в органическом включении тестовой системы контроля в естественный, привычный педагогам и учащимся процесс в качестве его необходимого компонента;
 - в обеспечении оперативности, достоверности и надёжности, более высокого качества систематического контроля как очередных достижений, так и затруднений учащихся на всех ключевых этапах усвоения программного материала;
 - в обеспечении многообразия приёмов контроля (через систему специально подобранных разнотипных тестовых заданий), его адекватности применяемым средствам и формам обучения (нацеленным в данном случае на формирование у иностранных учащихся лингвистической и коммуникативной компетенций в социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения);
 - в стимулировании дидактическими средствами внедряемой системы тестового контроля мотивации самоконтроля и саморазвития обучающихся, в способствовании через содержание их социокультурной и профессиональной адаптации
- Адекватность конструируемой тестовой системы контроля методологии современной дидактической тестологии проявляется:
 - в конструировании её на основании скорректированных применительно к образовательной области РКИ общедидактических принципов;
 - в достижении многомерности системы контроля при диагностике всех основных аспектов формирования качеств, заданных целеполаганием образовательного процесса (лингвистической и коммуникативной компетенций по РКИ в социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения);
 - в содержательной валидности тестовой системы относительно диагностируемой ею образовательной области (РКИ на предвузовском этапе обучения (медико-биологический профиль);
 - в инструктивно-методическом сопровождении тестовой системы контроля, облегчающем её освоение как педагогом, так и учащимися, включающем разъяснения и рекомендации по педагогической поддержке учащихся;

3. Адекватность условиям и средствам дидактического процесса в образовательной области РКИ проявилось:

- в ориентации тестовой системы на последовательное, определённое дополнительной образовательной программой и этапами контроля синхронное формирование у учащихся необходимых предметных компетенций при изучении русского языка как иностранного;
- в стимулировании через содержание тестовых заданий и разнообразные формы их предъявления поэтапной социокультурной и профессиональной адаптации иностранных учащихся;
- в повышении активности учащихся в осознанном освоении русского языка как иностранного через систему предложенного инструктивно-методического материала.

Таким образом, практика внедрения тестовой системы контроля, основой которой является предложенная концептуальная модель, показала её эффективность в объективном оценивании учебных достижений иностранных учащихся, в расширении

возможностей их социокультурной и профессиональной адаптации, в развитии личностной мотивации учения, самооценки и самосовершенствования.

THE CONCEPTUAL MODEL OF THE TEST SYSTEM OF CONTROL ON THE PRE UNIVERSITY STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

N.A. Ranneva

*Cathedra of Russian language № 2 of the Preparatory Faculty on training of the foreign citizens, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia
ranneva_na@mail.ru*

M.B. Samoylova

*Cathedra of Russian language № 2 of the Preparatory Faculty on training of the foreign citizens, Rostov State Medical University, Rostov-on-Don, Russia
maryannasam@mail.ru*

The authors of the article offer the conceptual model of the test system of control on the pre university stage of teaching Russian as foreign language. The general pedagogic base of this system is its humanistic orientation. Here the conditions of the system's effective operation are viewed.

Keywords: humanistic orientation, conceptual model, test system of control, pre university stage of teaching Russian as foreign language, conditions of the system's operation.

ПРАГМАТИКА УЧЕБНОГО ЯЗЫКОВОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ И НЕМЕЦКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ)

A.A. Rogaleva

*ст. преподаватель кафедры иностранных языков, КубГТУ, Краснодар, Россия
r_anjuta@msn.com*

Учебный текст на иностранном языке является основной коммуникативной единицей обучения. Изучение особенностей учебного текста на иностранном языке позволяет охарактеризовать его как единицу, которая не только способствует формированию коммуникативной компетенции, но и комплексно влияет на адресата.

Ключевые слова: учебный текст, иностранный язык, прагматика.

Цель настоящей работы – обратить внимание на некоторые лингвистические особенности текстов в современных учебно-методических комплексах по немецкому и французскому языкам.

Сегодня нет единообразия в терминологии для обозначения учебного текста на иностранном языке. Мы придерживаемся определения А.А. Сабининой, для которой учебный текст – это вся доступная наблюдению информация, представленная в учебнике. В традиционном понимании – зафиксированный в письменной (или звучащей) форме отрезок речи, представляющий собой некое смысловое единство. [Сабинина: 222]

Выступая в качестве основной единицы обучения, текст способствует приобретению знаний и умений, необходимых для ведения эффективного диалога между представителями разных культур.

Прагматическая компетенция позволяет понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с их ситуативной отнесенностью, речевой задачей,

коммуникативным намерением, а также учитывать социокультурный контекст, возраст и социальный статус говорящих.

Изучение текстов учебно-методических комплексов (УМК) по немецкому («Tangram aktuell 3», «Themen aktuell 3») и французскому языкам («Campus 3», «Tout va bien 2») показывает, что для решения проблемы формирования прагматической компетенции авторы УМК не только предлагают репертуар речевых функций, демонстрируя, как выразить интерес слушая собеседника, выразить свое мнение, дать объяснения и др., но и тексты как целенаправленное действие, формирующее коммуникативное намерение в соответствии с ситуацией общения.

УМК разработаны для молодежи 16 – 20 лет и взрослых старше 20 лет. Поэтому социокультурная тематика текстов соответствует коммуникативным ситуациям, в которых может оказаться современный молодой человек. Любой речевой акт вписывается в одну из областей социальной жизни: личную, общественную, профессиональную или образовательную.

Рассмотрим, как представлена актуальная для молодых тема «Работа». В учебнике «Tout va bien 2» Nerida Solnyziak знакомится с новыми коллегами по работе. Но девушку представляют не только коллегам, с которыми она легко переходит на «ты», но и работникам администрации. Диалоги являются моделью построения высказывания с учетом социального статуса говорящих.

В этом же параграфе авторы привели пример мотивационного письма, а в рабочей тетради он дополнен текстом «Les cinq règles d'or d'une lettre de motivation»/Пять золотых правил мотивационного письма (источник «Emploi jeune»).

Наряду с образцами документов, которые требуются для поступления на работу, всевозможными объявлениями, авторы предлагают тексты, герои которых жалуются, что, несмотря на хорошую зарплату, они поздно уходят с работы, устают или имеют проблемы со здоровьем («Arbeiten wir um zu leben oder leben wir um zu arbeiten?»/Мы работаем, чтобы жить или живем, чтобы работать? «Tangram aktuell 3»), обсуждают, могут ли коллеги в рабочее время играть в компьютерные игры («Themen aktuell 3»).

Авторы УМК погружают обучающихся в различные сферы общения, предлагая тексты, относящиеся к разным функциональным стилям и жанрам. Такие тексты интересны для восприятия, поскольку они одновременно отвечают потребностям читателей и сообщают новую информацию.

Тексты, совпадающие по теме, описывающие определенную ситуацию, но отличающиеся друг от друга тем, на каком из аспектов обозначаемой ситуации фокусируется внимание, показывают различные способы интерпретации, осмысления, концептуализации события говорящим, что соответствует прагматическому компоненту плана содержания.

Анализ текстов УМК показал, что значительная их часть является аутентичными текстами, то есть они были созданы не для учебной коммуникации. Кулинарные рецепты, художественные тексты, программы телепередач, афиши, словарные статьи, комиксы и т.п. отражают разнообразные жанры, различные коммуникативные ситуации устных, письменных, аудиовизуальных сообщений.

«Через тексты обучаемый приобщается к знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности». [Дридзе: 240]

Но, используемые в учебных целях, аутентичные тексты меняют свою прагматическую установку: воздействовать на читателя, апеллировать к фактам и чувствам обучаемого.

Рассмотрим несколько примеров. Краткое содержание фильма «Le fabuleux destin d'Amélie Poulain», которое сопровождается характеристикой основных

персонажей, предлагают авторы для решения такой коммуникативной задачи, как рассказать о достоинствах и недостатках человека, а не о содержании фильма. Необычное представление лексического материала делает текст интересным для реципиента и служит моделью для построения своего высказывания.

Авторы французских УМК помещают комиксы не только в раздел «Чтение», но и в разделы «Лексика» (дополняя материал упражнений примерами), «Грамматика» (комикс Ф. Гелюка как образец использования времени *futur antérieur*).

Приведенные выше примеры позволяют нам сделать вывод, что учебный языковой текст отличается не только использованием особых языковых средств, но и прагматической установкой. Его функциональная нагрузка соотносена с учебными целями и задачами. Это не только источник информации, но и «знак», который задает программу деятельности и поведения своему адресату.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 302 с.
2. Сабинина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. № 97. С. 222-225.

PRAGMATICS OF A LANGUAGE TRAINING TEXT (ON THE MATERIAL OF FRENCH AND GERMAN COURSES)

A.A. Rogaleva

*Foreign languages Department, Kuban state University, Krasnodar, Russia
r_anjuta@msn.com*

A training text in a foreign language is a fundamental communicative unit of the learning process. Studying of features of training text in foreign language allows characterize it as a unit, which fosters to form a communicative competence and influence the recipient complex.

Keywords: training text; foreign language, pragmatics.

СЕМАНТИКА СИНТАКСИСА И ТЕКСТ¹

Рогова К.А.

*докт.филол. наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия
rkispb@mail.ru*

Статья посвящена проблеме участия предложения в организации текстовых/речевых единиц. В качестве таких единиц рассматриваются функционально-смысловые типы речи и делается вывод о формировании их структуры на основе семантико-коммуникативных типов предложений.

Ключевые слова: речевой жанр, функционально-смысловые типы речи, описание, семантический и коммуникативный аспекты предложения.

Текст как целое в современной лингвистике понимается как динамическая самоорганизующаяся система, обладающая при этом стабильными компонентами. Так, согласно Т.М. Дридзе, это «сложный знак и целостная единица общения». Он представляет собой некоторую систему «смысловых элементов, функционально

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-04-00439 «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия»)

объединённых в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения [Дридзе 1984: 71]. В связи с наличием смысловых элементов общей структуры текста В.В. Виноградов высказал предположение о том, что представление языка как системы поуровневого распределения языковых единиц недостаточно, что «в ассортименте словесного мышления существуют качественно иные единицы языкового материала». Близкое по значению высказывание находим и у В.Г. Адмони, который характеризуя грамматическую систему как систему внеоперационных парадигматических и синтагматических категорий и связей, считает «необходимым присоединить... колонны грамматических значений, опирающиеся на отдельные отрезки речевой цепи» [Адмони 1979: 6].

Мысль о существовании таких образований была чётко выражена М.М. Бахтиным, считавшим, что «говорящему даны не только обязательные для него формы общенародного языка (словарный состав и грамматический строй), но и обязательные для него формы высказывания, то есть речевые жанры; эти последние так же необходимы для взаимного понимания, как и формы языка». Широко известно утверждение автора о том, что если бы «речевых жанров не существовало и мы не владели ими, если бы нам приходилось их создавать впервые в процессе речи, свободно и впервые строить каждое высказывание, речевое общение было бы почти невозможно». И ещё: «Речевые жанры организуют нашу речь почти так же, как её организуют грамматические формы (синтаксические)» [Бахтин 1979: 258., 257].

В настоящее время не существует сколько-нибудь устоявшейся системы представления речевых жанров, их выделяют на разных основаниях, что чрезмерно увеличивает их набор, но при иерархическом подходе есть основания для выделения *основных жанров* как в сфере устной речи, так и речи письменной. Так А.Г. Баранов выделяет такие первичные жанры в сфере устной речи, как речевые акты и диалогические построения, а в письменной функционально-смысловые типы речи. [Баранов 1997: 8]. Действительно, существует соответствие признаков, указанных Бахтиным для РЖ, качеств, присущим ФСТР. Заметим, что это не единственная точка зрения и что, например, ФСТР считают «видами содержательно-композиционной целостности, прототипическими формами, эталонами, абстрактными образцами типов текстовой организации речевых структур, в том числе и самих речевых жанров» [Борисова 2001:279]. Приведённое возражение, с нашей точки зрения, не противоречит отнесению ФСТР к жанрам как речевым единицам высокой степени абстракции, которые организуют нашу речь, реализующуюся в текстовой деятельности. В качестве канонических типов текста и в зарубежной лингвистике выделяются Narrative (повествование), Descriptive (описание) и входящие в сферу рассуждения Expository (объяснение), Argumentative (аргументация), Instructive (инструкция) [см Мустайоки 2006: 394].

При существовании разных наименований ФСТР (композиционно-речевые формы, речевые высказывания (речевые произведения), модели коммуникации, функционально-смысловые типы текста) они определяются как «относительно устойчивое, типизированное сочетание отдельных предложений или сверхфразовых единств, обладающее характерными для него структурно-семантическими особенностями и представляющее собой единое тематическое целое, функционально обусловленное и служащее эталоном для порождения аналогичных высказываний» (Митрофанова. 1985.:21); Однако демонстрация «типизации сочетаний предложений в составе ФСТР», «их структурно-семантических особенностей» отсутствует как в школьных учебниках (а о ФСТР там есть сообщения, начиная с 3-го класса), так и в научной литературе.

Стилистики, традиционно представляющие ФСТР, дают на их счёт самые общие сведения. Например, указывается на характерность для *описания* как ФСТР предложений с однородными членами, номинативных предложений, для пейзажных описаний - безличных и неопределённо-личных, отмечается использование конкретных существительных и глаголов, особенно – прилагательных [Купина Н.А., Матвеева Т.В. 2013: 108-109].

Приведённые данные могут быть полезны при анализе текстов с описательными компонентами. Но они не носят «операционного» характера, не представляют некоторой целостности, которая способна организовать «нашу речь почти так же, как её организуют грамматические формы» (Бахтин) включить в систему языка «качественно иные единицы языкового материала» (Виноградов). Для практики обучения не предлагают образцов продуцирования в данном случае описательных текстов. Встаёт вопрос: существуют ли какие-нибудь закономерности в построении описательных текстов, как и других ФСТР, связанные с использованием определённых грамматических средств, выполняющих организующую функцию при их создании? Какие аспекты предложения как минимальной единицы в составе текста могут принимать в этом участие, если их структурная сторона оказалась не релевантной?

Современный синтаксис отмечает в предложении сосуществование структурной, семантической и коммуникативной (актуальной) организации. Если ФСТР связывают нашу речь с действительностью – реальной с её параметрами времени и места и ментальной, отражающей мыслительные процессы, - представляя *повествование* (развитие действий во времени), *описание* (ориентированное на расположение предметов в пространстве) и *рассуждение* в его разных формах, фиксирующих мыслительные процессы, то можно предположить, что в их языковой реализации будут задействованы определённые семантические типы предложений, коммуникативная организация которых будет отвечать целеустановке каждого из ФСТР. Приведём примеры:

1) *Казанский собор был посвящён победе в Отечественной войне 1812 года. Здесь расположена гробница фельдмаршала Кутузова, жезл наполеоновского маршала Даву... Перед собором, со стороны Невского проспекта в 1837 году в честь 25-летия великой победы были установлены памятники национальным героям М.И. Кутузову и М.Б. Барклаю де Толли (Черемская).* Разные по своей структуре предложения вводят в описание пространство (Здесь и Перед собором) и характеризующие его предметы (гробница, памятники). Обратный порядок слов с подлежащим-ремой в предложениях с локативным значением оказывается типовой структурой для этого ФСТР.

2) *Но среди старых вещей в комнате были и другие. На столе стоял букет полевых цветов – ромашки, медуницы, дикой рябинки. Букет был собран, должно быть, недавно*(Паустовский). Введённые в описание предметы получают в следующем предложении характеристику, представленную соответствующим семантическим типом предложения с прямым порядком слов, именным сказуемым в качестве ремы. Ядром описаний становится либо первая модель, либо комбинаторика первой и второй, которые представляют ряд модификаций, не меняющей структуры в целом. Они используются при описаниях в текстах разных функциональных стилей и жанров. Принципиальные изменения в лексическом наполнении не оказывают воздействия на семантико-коммуникативную структуру этого ФСТР.

Выявленные закономерности свидетельствуют о возможности рассматривать ФСТР в качестве стабильных речевых образований, обеспеченных определёнными семантико-коммуникативными типами предложений.

ЛИТЕРАТУРА

- Адмони В.Г. Структура грамматического значения и его статус в системе языка // Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках. - Л., 1979. - С. 6-36
- Баранов А.Г. Когнитивность текста. К проблеме уровня абстракции речевой деятельности // Жанры речи. Вып. 1. Саратов, Колледж, 1997. – С. 4-12
- Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. Екатеринбург. Изд-во Уральского ун-та. 2001..
- Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М. 1979.
- Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., Наука. 1984
- Купина Н.А, Матвеева Т.В. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров – М.: Издательство Юрайт, 2013.
- Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.
- Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса. М., Языки славянских культур, 2006

THE SEMANTICS OF SYNTAX AND THE TEXT

K.A. Rogova

*Russian as a foreign language and teaching methodology Department, SPBSU, Saint - Petersburg, Russia
rkispb@mail.ru*

The article is devoted to the problem of participation offers in the organization text/speech units. As such units are considered functional-semantic types of speech and the conclusion about the formation of their structure on the basis of semantic-communicative types of sentences

Keywords: speech genre, functional-semantic types of speech, the description of the semantic and communicative aspects of the proposal

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рожнова Е.П.

*канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного,
Тверской государственной университет, Тверь, Россия
epr27@mail.ru*

В данной статье изложен опыт работы в киргизской аудитории при овладении изобразительно-выразительными средствами русского языка в процессе ознакомления с художественным текстом.

Ключевые слова: эстетические традиции народа, культурные ассоциации, изобразительно-выразительные средства художественного текста, комбинированный метод.

Формирование навыка свободного чтения предполагает работу не только с научными и публицистическими, но в равной степени и с художественными текстами. Последние могут быть эффективно использованы на разных этапах занятий по русскому языку с иностранными студентами.

Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.

Учитывая языковую подготовку студентов, можно использовать либо всё стихотворение, либо его отдельные строфы. У учащихся появляется интерес к

поэтическому слову, их устная и письменная речь обогащается изобразительными средствами русского языка. Однако, усваивая эпитеты, сравнения, метафоры, они, как показывают наблюдения, испытывают наибольшие трудности в следующих случаях:

1. Когда художественные тропы содержат образ глубоко национальный, незнакомый в своих предметных истоках иностранцам.
2. Когда ассоциации, на которых строится сравнение, являются не свойственными их образному мышлению.
3. Когда явно, а ещё чаще скрытно, срабатывает традиционная эстетическая ценностная ориентация.

В дальнейшем автор статьи, имеющий опыт работы в вузах Республики Кыргызстан, будет ссылаться на эстетические традиции киргизского народа, во многом близкие эстетическим традициям других народов Средней Азии.

В русском языке есть сравнения, аналогичные или очень похожие на те, что приняты в киргизской поэзии: волосы, как шёлк, лебединая походка, зубы, как жемчуг. Русскому сравнению «зубы, как жемчуг» в киргизском фольклоре соответствует «акак тиш» (буквально: зубы – самоцветы). Среди киргизских женских имён очень популярно имя Бермет, что в переводе на русский означает жемчуг.

По свидетельству специалистов, [Абдыкеримов 1995] киргизскому читателю достаточно лишь несколько «экзотических штрихов» таких, как: волосы, подобные шерсти выдры, или лицо, подобное розе, чтобы составить в своём представлении облик красавицы. Чтобы подчеркнуть красоту женских глаз, киргизы употребляют выражение, которое на русский язык можно перевести сравнением – глаза, как у верблюжонка, и которое в киргизском языке служит распространённым эпитетом красавицы. Слово «бото» (верблюжий) вбирает в себя в этом сочетании эпитеты: большие, карие, томные глаза. Подобно последнему эпитету самым распространённым в языках многих восточных народов является эпитет «айдай сулуу» (луноподобная красавица). Отсюда многочисленные женские имена собственные: Айчурек, Айсулуу, Айпери, Айзада, Айнура, Айдай, Айгуль и др. В киргизском устном народном творчестве разработан образ идеальной женщины. Она круглолица, как луна, нежна и мягка, как шёлк, мудра Этот канонизированный в фольклоре образ женщины оказал своё влияние на формирование эстетической традиции целого народа. В русском же языке, как известно, сравнение красавицы с луной не принято. Таким образом, незнание «культурного ореола» слова оставляет реципиента на языковом уровне, не позволяя проникнуть в «глубокую сеть культурных ассоциаций, то есть в смысл текста как отражения культурного феномена» [Воробьёв 1997].

Учитывая вышеназванные трудности в работе с иностранными слушателями, изучающими русский язык, охарактеризуем некоторые способы овладения изобразительно-выразительными средствами языка художественного текста.

1. Целесообразно, как показывает опыт киргизской методической школы, снабдить стихотворные тексты, предназначенные для работы в аудитории, параллельными словарями. Параллельный словарь позволяет объяснить учащемуся все непонятные слова и выражения, причём делает это очень экономно: достаточно слегка отвести глаза в сторону, чтобы незнакомое слово стало понятным.
2. Удобным, особенно по количеству затраченного времени, является перевод незнакомого слова на родной язык обучаемых. Но у этого способа есть и определённые недостатки, если учесть, что «... строго говоря, нет ни одного слова, которое совершенно точно и без остатка совпало бы по своему значению со словом другого языка» [Алексеев 1985]. Это относится и к простым эпитетам, и, тем более, к сложным художественным тропам. Например, слова «синий» и «зелёный», а также их поэтические синонимы в русском языке – «голубой, лазурный, изумрудный»

переводятся на киргизский язык единственным словом, которое обозначает ещё и серый цвет.

3. Практикуется способ толкования слов на русском и родном языке учащихся. К сожалению, этот приём требует много времени и часто разрушает поэтическое обаяние эпитетов, метафор, сравнений и олицетворений.
4. Методисты широко используют в работе с изобразительно-выразительными средствами языка приём наглядности – от элементарного изображения предмета, лежащего в основе сравнения, до произведений смежных искусств, в первую очередь, живописи.
5. Приём устного словесного рисования эффективен не только как способ овладения изобразительными средствами языка, но и как средство активного формирования навыков устной речи.

Выбор момента для словесного рисования определяется жанром художественного произведения и доступностью задания для данной аудитории. В тех случаях, когда возможно, на помощь учащимся приходят образцы смежных искусств, созданные в русле родной для них национальной культуры.

6. Использование образа-посредника как одного из приёмов работы с изобразительно-выразительными средствами языка художественного текста также способствует их активному усвоению. Как известно, положение о «посреднике» или «передатчике» было впервые выдвинуто французским сравнительным литературоведением и получило серьёзное обоснование в работах востоковеда Н.И.Конрада [Конрад 1996]. Мы же используем образ-посредник только в той роли, которую ему отводит методика: помочь учащимся усвоить иноязычный текст. В качестве образа-посредника на занятиях по русскому языку выступают пословицы, поговорки, легенды, произведения родной для учащихся литературы.

При использовании различных способов овладения иностранцами изобразительно-выразительными средствами русского языка следует учитывать плюсы и минусы каждого из них, и, по возможности, практиковать комбинированный метод обучения (перевод + наглядность, наглядность + устное словесное рисование, образ-посредник + толкование на русском языке и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Айтматов Ч. Повести и рассказы. М.: Молодая гвардия, 1970, С.407
2. Абдыкеримов К. Стих и искусство перевода. Фрунзе : Мектеп, 1995, С.70
3. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. М.: Изд-во РУДН, 1997. С.48
4. Алексеев М.П. Восприятие иностранных литератур и проблемы иноязычия. Л.: ЛГУ, 1985, С.205
5. Данилова И. Сандро Боттичелли // Искусство. М.: Просвещение, 1985, С.99
6. Конрад Н.И. Запад и Восток. М.: Главная редакция восточной литературы, 1972
7. Конрад Н.И. Неопубликованные работы. Письма. М, 1996, С.543

WORK WITH LITERARY TEXT WITHIN THE FRAMEWORK OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

E.P.Rozhnova

*Department of Russian as a foreign language,
Tver State University, Tver, Russia
epr27@mail.ru*

This article describes the experience of working in the Kyrgyz audience at mastering figurative and expressive means of Russian language in the process of working with literary text.

Keywords: aesthetic traditions of the people, cultural associations, figurative and expressive means of literary text, combined method.

ВАРИАТИВНОСТЬ НАИМЕНОВАНИЙ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Рощектаева Т.Г.

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
tatiana.univers@mail.ru*

В докладе представлен анализ функционирования перифраз топонимов как средства наименования географических объектов и рассмотрены стилистические функции перифраз топонимов в структуре медиатекста.

Ключевые слова: вариативность, перифраза, топоним, медиатекст, стилистическая функция.

Одним из необходимых компонентов медиатекста является номинация пространственной локализации описываемого события. Для этой цели традиционно используются топонимы, выполняющие номинативную функцию и соотносящие излагаемые факты с определённым регионом мира.

В современном публицистическом тексте наряду с топонимами используются вариантные формы топонимов, образующие синонимичный ряд. Вариантные формы топонимов не представлены в энциклопедиях, в словарях, на картах, но зафиксированы в медиатекстах.

Топонимы могут употребляться в переносном значении, обусловленном асимметрией языкового знака, что и позволяет осуществлять метафорические переносы их значений, которые отражены в перифрастических наименованиях географических объектов.

Под перифразой топонима понимается слово, словосочетание или высказывание, передающее описательно или иносказательно сущность публикации о событиях, освещаемых журналистом. Перифразы топонимов являются вторичными наименованиями географических объектов и относятся к речевым образованиям, носящим индивидуальный авторский характер. В речевых произведениях советской публицистики некоторые перифразы топонимов становились клише и были узнаваемы без номинации географического объекта.

Перифразы топонимов, включённые в современный публицистический текст, отличаются структурным и лексическим разнообразием и используются в медиатексте в качестве средства выражения концептуальной стороны публикации и средства отражения авторского отношения к излагаемым фактам.

Анализ перифраз топонимов показал, что в современных публицистических текстах встречается постпозиционное использование перифраз топонимов и изолированное, при котором номинация географического объекта происходит в последующем высказывании. Перифразы топонимов, используемые в медиатексте в качестве вариантного средства номинации географического объекта, могут быть использованы в структуре резюмирующего высказывания, которое является результатом анализа описываемых событий.

Использование перифраз топонимов в медиатексте позволяет стилистически маркировать топоним, что способствует передаче образной характеристики описываемого географического объекта, так как она связана с отражением концепции публициста относительно излагаемых фактов и событий.

Включение оценочной лексики в структуру перифразы топонима выполняет экспрессивную функцию, а в некоторых случаях – рекламную функцию, которая направлена на привлечение внимания адресата медиатекста к географическому объекту.

При изучении языка средств массовой информации на занятиях по русскому языку как иностранному следует обратить внимание учащихся на то, что оценочность и

образность перифраз топонимов тесно взаимосвязаны. Необходимо отметить, что для иностранных учащихся определение межтекстовых, межпространственных и межсобытийных связей компонентов перифраз топонимов с прецедентными текстами является задачей, которую можно решить при помощи использования информационно-коммуникационных технологий.

Образность, метафоричность и экспрессия вариативных наименований географических объектов способствует раскрытию концептуальной стороны публикации и помогает познакомить иностранных учащихся с речевыми средствами, используемыми в современном русском языке.

VARIABILITY OF GEOGRAPHIC NAMES IN THE MODERN MEDIA TEXT

*Roshchektaeva T.G.
Lomonosov MSU, Moscow, Russia
tatiana.univers@mail.ru*

The report presents an analysis of the functioning of paraphrase of toponyms as a means of variable names of geographical objects, and considered their stylistic features in the structure of a media text.

Keywords: variation, paraphrase, toponym, media text, stylistic features.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АУДИО- И ВИДЕОПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

*Рублёва Е.В.
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка начального этапа обучения ИРЯиК
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
ekaterina.rubleva@gmail.com*

В тезисах рассматривается возможность практического применения информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному, а также раскрывается лингвометодический потенциал такого типа образовательного ресурса, как подкасты (аудио- и видео) в обучении русскому языку как иностранному. Автор показывает способы работы с аудио- и видеоподкастами, которые могут использоваться как преподавателем в аудиторной работе, так и студентами в качестве дополнительного лингвокультурологического и страноведческого материала при самостоятельном изучении русского языка как неродного и иностранного.

Ключевые слова: новые технологии обучения, методика преподавания РКИ, аудио- и видеоподкасты.

Актуальность применения новых информационных и коммуникационных технологий и интернет-ресурсов в образовательном процессе продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями в повышении эффективности обучения, в частности, потребностью формирования у обучающихся навыков самостоятельной учебной деятельности, исследовательского, креативного подхода в обучении, формирования критического мышления, новой культуры.

Востребованы сегодня и вопросы интеграции компьютерных (современных информационных и коммуникационных) технологий в сферу обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Накопленный практический опыт внедрения ИКТ в сферу образования и, в частности, в сферу обучения РКИ, говорит о глобальности этой проблемы. Преподавателями ставятся и решаются вопросы изучения дидактического и

методического потенциала современных информационных и коммуникационных технологий, а также разрабатываются методики использования ИКТ к обучению иностранному языку [Тряпельников 2014; 8].

Вопросы интеграции педагогических и компьютерных технологий в современные условия обучения языку с применением ИКТ наряду с изменениями в подходе к обучению, в частности, языковому, связаны, в первую очередь, с изменениями контингента самих учащихся – зачастую это представители так называемого поколения Y (поколение «некст», «сетевое» поколение, эхо-бумеры – поколение родившихся после 1981 года, встретивших новое тысячелетие в молодом возрасте, характеризующееся прежде всего глубокой вовлеченностью в цифровые технологии).

Это молодые люди, не мыслящие свою жизнь без интернета и сопровождающих процесс «интернетизации» технических девайсов. Поэтому внедрение новинок в области ИКТ-обучения является не прихотью молодых, технически продвинутых преподавателей и тьюторов, а вынужденной мерой – ответом на запросы нового поколения в способах подачи образовательного материала.

Необходимо также отметить особенности сегодняшнего контингента студентов, изучающих русский язык как иностранный. Приезжая в Россию даже с начальным (элементарным) уровнем подготовки по русскому языку, иностранцы сразу же сталкиваются с проблемой коммуникации с окружающими их людьми и, как следствие, испытывают дискомфорт при адаптации в новом для них обществе. При этом одной из главных проблем остается трудность восприятия живой, звучащей речи, что необходимо для понимания собеседников как в пределах аудитории, так и в бытовых условиях. Поэтому очень важно на занятиях по русскому языку наряду с такими аспектами обучения, как грамматика, чтение и письмо, являющимися, без сомнения, тем фундаментом, на котором базируется изучение иностранного языка, уделять внимание разговорной речи, так как именно через общение происходит адаптация человека к окружающему его миру [Ионова 2013]. И если адаптация происходит медленно, затормаживается и учебный процесс. Для достижения вышеуказанной цели – свободного восприятия русской речи на слух – необходимо уже на начальной стадии вводить в программу занятий фрагменты аудиокурсов и видеороликов.

С этой целью могут применяться аудио- и видеоподкасты. Под подкастами, как правило, понимаются аудио- или видеотреки продолжительностью: не более 3–4 минут аудиозапись и 7–8 минут видеоролик. Обычно подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания и представляют собой внедрение мультимедийного контента в формате аудио или видео в rss-канал [Краснокутский 2014]. Подкасты являются синтезом радио- и интернет-технологий со всеми их преимуществами: общедоступность, интерактивность, повторяемость и т.д.

Подкастинг (англ. podcasting, от iPod и англ. broadcasting – повсеместное, широкоформатное вещание) – процесс создания и распространения звуковых или видеопередач (то есть подкастов) во всемирной сети (обычно в формате MP3, MP4, AAC или Ogg / Vorbis для звуковых и Flash Video и других для видеопередач).

Принцип разработки подкастов по русскому языку как иностранному может быть различным: это могут быть блоки, разделенные по уровням владения языком, по темам общения, по грамматическим темам. Подкасты в обучении языкам пользуются большой популярностью у студентов, так как в большинстве своем это расширенные топики на общеупотребительные разговорные темы, такие как «Мой город», «Мой день», «Моя любимая книга» и т.д. Подкастов по русскому языку как неродному и иностранному пока не так много. Как правило, это связано с недостаточной оснащенностью учебных лабораторий профессиональной видеозаписывающей

техникой, а также с определенными трудностями в области сохранения авторского права [Рублёва 2014: 374].

Аудио- и видеоподкасты предоставляют большие лингвометодические возможности для изучения иностранного языка, потому что «язык как средство передачи информации в этом контексте является одновременно и объектом изучения» и по сравнению с другими видами технических средств обучения имеют ряд преимуществ:

- предлагаемый видеоматериал является актуальным, современным и аутентичным;
- видеоподкасты создают новые реальные ситуации для развития устной речи, воздействуя эмоционально, стимулируют спонтанную речь;
- за единицу времени обучающиеся получают значительно больше информации, так как она поступает одновременно по двум каналам – зрительному и слуховому;
- позволяют экономить время преподавателя при подготовке к занятию: к ним прилагаются задания, глоссарий, параллельные текстовые версии, интерактивные упражнения [Халтурина 2012: 455].

Работа с аудио- и видеоподкастами как дополнительным средством языкового и социокультурного обучения иностранцев может и должна наполняться новым содержанием, тем более что поле для методического поиска здесь фактически ничем не ограничено. Творческое применение методики обучения русскому языку посредством использования в аудиторной работе сайта с аудио- и видеоподкастами позволит «оживить» учебный процесс и интенсифицировать формирование лингвокоммуникативной компетенции иностранных учащихся на любом этапе изучения русского языка как неродного и иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ионова Н.А. Особенности использования аудио- и видеокурсов при обучении русскому языку иностранных учащихся подготовительного отделения. Гуманитарный вестник, 2013, вып. 2 (4). [Электронный ресурс] URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/43.html> (дата обращения 10.08.2015).
2. Краснокутский А. Что такое подкаст и зачем он нужен? [Электронный ресурс] URL: http://www.luksweb.ru/view_post.php?id=266 (дата обращения 27.08.2015).
3. Рублёва Е.В. Презентация и инфографика как компоненты edutainment (образования через развлечение) // Актуальные проблемы преподавания РКИ в вузе. – Изд-во МГИМО М, 2014. – С. 372–380.
4. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). – М., 2014. – 80 с.
5. Халтурина О.В. Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 453–456. [Электронный ресурс] URL: <http://www.moluch.ru/archive/41/5012/> (дата обращения 15.08.2015).

E.V.Rubleva

*Institute of Russian Language and Culture Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia*

ekaterina.rubleva@gmail.com

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL POTENTIAL OF PODCASTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the experience of the application of information and communication technologies in teaching foreign students the Russian language. The author shows how to work with audio and video podcasts that can be used by the teacher in the classroom and by students themselves.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methods, Information and communication technologies, modern technology in education, podcasts.

СЛОЖНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С СЕМАНТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ВО ВРЕМЕНИ» И ИХ ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Руеангдам Ангсана

*аспирант кафедры русского языка. МГУ имени М.В. Ломоносова; Москва, Россия
natty_hugo@hotmail.com*

В настоящей статье рассматривается употребление сложных прилагательных с семантическим компонентом «время» в составе атрибутивных словосочетаний. Для лексического значения этих прилагательных характерна фразеологическая связанность. Однако наше исследование показывает, что в последние десятилетия сочетаемость данных слов расширяется, что, в свою очередь, приводит к развитию полисемии.

Ключевые слова: сложные прилагательные, атрибутивные словосочетания, фразеологическая связанность, семантический компонент, антонимы.

Время – важнейшая категория человеческого познания, которая играет значительную роль в концептуализации действительности. Протяженность во времени выражается в русском языке прилагательными с семантическими компонентами «долго» и «быстро», в том числе сложными, такими как *долговременный, кратковременный, долгосрочный, скоротечный, многовековой* и др.

Нами выявлено 37 наиболее употребительных прилагательных, первая часть которых образуется словами *долго, много, вяло, быстро, скоро, кратко*, а вторая часть включает наименование: 1) времени или отрезка времени (*время, срок, век, год, месяц, день, час*): *долговременный, кратковременный, долгосрочный, краткосрочный, многовековой, долговечный, недолговечный, долголетний, многолетний, однолетний, многомесячный, многодневный, однодневный, многочасовой, одночасовой*; 2) действия (*ждать, стоять, проходить, течь, играть* и др.): *долгожданный, долготойкий, скоропреходящий, скоропроходящий, быстропроходящий, вялотекущий, быстротекущий, быстротечный, скоротечный, быстрозамороженный, долгодействующий, быстродействующий, быстрорастворимый, долгоиграющий, скоропортящийся, быстропортящийся, скоропалительный, скороспелый, быстролетный, мимолетный*. Прилагательные *быстрокрылый* и *молниеносный* характеризуются наибольшей образностью благодаря «природным» компонентам *крылья* и *молния* в их составе.

Большинство из этих прилагательных имеют фразеологически связанные значения и образуют устойчивые атрибутивные словосочетания: *кратковременные осадки, долговременный прогноз, многовековой опыт, долголетний труд, многочасовые пробки, молниеносный удар, долгожданная встреча* и др.

Существуют лексикографические показатели устойчивости приведенных атрибутивных словосочетаний. Например, словосочетания классификационного, терминологического характера включают специальные словари: *долгосрочная виза, краткосрочная виза* (юридические термины); *долгосрочные обязательства, краткосрочный займ* (экономические термины); *долговременная память, кратковременная память* (психологические термины); *многолетнее растение – однолетнее растение* (ботанические термины); *скоротечный рак, скоротечные роды, вялотекущая болезнь* (медицинские термины).

Другим показателем устойчивости словосочетаний являются примеры, которые приводятся в словарных статьях. Так, в Большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова прилагательное *скоропалительный* определяется как «слишком скорый; поспешный». Как иллюстрация приведено *скоропалительное решение*. Тот же пример

находим во многих других словарях. Фразеологической связанностью характеризуется и прилагательное молниеносный (удар, атака). Однако фразеологизм молниеносная война имеет особую мотивацию: он является калькой с немецкого *Blitzkrieg* [*Blitz* молния + *Krieg* война]. Само слово блицкриг также употребляется в русском языке и имеет значение «война, при которой победа над противником достигается в кратчайшие сроки» [Ефремова 2000].

Прилагательные *быстротечный, быстрокрылый, бысролетный, мимолетный*, метафоричные по своей природе, обычно сочетаются с лексикой семантического поля «человеческие отношения и чувства»: *отношения, встреча, влюбленность, любовь, роман, связь, настроение, чувства, увлечение, счастье, взгляд, улыбка* и др. Возможно, с этим связано употребление сочетаний с этими прилагательными преимущественно в художественном тексте. Приведем примеры:

Только шаг остается, только миг быстрокрылый, И уйду я от бледных людей. [И.Ф. Анненский. Книга отражений (1906)];

По молодости лет и весеннему времени, вместо того чтобы безрассудно тратить на спанье бысролетные часы жизни, Тарашкин сидел над сонной водой на бонах, обхватив колени. [А.Н. Толстой. Гиперболоид инженера Гарина (1925-1927)];

Она боялась шевельнуться, чтобы не спугнуть очарования момента, которое тут же унесет быстротечное время. [Елена и Валерий Гордеевы. Не все мы умрем (2002)];

Летит быстротечное время! [А. П. Ладинский. В дни Каракаллы (1959)];

Я помню чудное мгновенье:

Передо мной явилась ты,

Как мимолетное виденье,

Как гений чистой красоты.

[А.С. Пушкин. К*** (Жерн) (1825)]

В примере *Летит быстротечное время!* следует отметить совмещение двух метафор: *летит время* и *быстротечное время*.

Большинство из названных выше прилагательных образуют антонимические пары. Наличие в значении антонимов сходных семантических компонентов обуславливает их способность сочетаться с одинаковым набором слов, которые, в свою очередь объединены какой-то темой. Так, для области экономических отношений характерны словосочетания с прилагательными *долгосрочный* и *краткосрочный* (*кредит, ссуда, аренда, вклад, договор, страхование планирование* и т.п.). Для области кино и театра – словосочетания с прилагательными *многочасовой* и *одночасовой* (*фильм, мультфильм, спектакль, мелодрама, комедия*). Прилагательные *многодневный* и *однодневный* сочетаются с существительными с общим значением «поездка» (*поездка, тур, экскурсия, путешествие, поход, командировка*). В ряде случаев эта симметрия нарушена. Так, словосочетанию *кратковременные осадки* противопоставлено *продолжительные осадки*. *Долговечный* (обычно применительно к вещам) имеет антоним *недолговечный*. В разговорной речи используются выражения *долгоиграющее молоко, долгоиграющая конфета* (обычно карамель или леденец), по аналогии с *долгоиграющей пластинкой*. В Словаре московского арго *долгоиграющий* определяется как «длящийся продолжительное время, долго не кончающийся, с длительным сроком хранения» [Елистратов 2000]. В данном значении возникает антонимическая пара *долгоиграющий* – *скоропортящийся*.

Как отмечают исследователи, в течение двух последних десятилетий происходит «расширение сочетаемостных возможностей» прилагательных [Юдина 2006: 32], благодаря чему усложняется их семантика. Так, *долгоиграющий* в сочетании со словами *телефон, планшет, смартфон* означает «долго не выходящий из строя». В качестве примеров можно привести относительно новые словосочетания: *долговечный маникюр,*

долговременные локоны, молниеносная зарядка, молниеносные деньги, многомесячный минимум и др. Обращает на себя внимание то, что большинство сочетаний построено на метонимическом переносе. Здесь нам представляется очевидным влияние рекламных текстов, в которых часто появляются окказиональные словоупотребления.

Прилагательное *быстрорастворимый* означает «способный быстро растворяться в воде или в какой-либо иной жидкости» и традиционно употреблялось с существительным *кофе*, однако с развитием пищевой промышленности и фармацевтики сфера его употребления значительно расширилась: это определение может относиться к словам *желатин, чай, каша, аспирин* и многим другим.

Наряду с расширением сочетаемости прилагательных нарушению устойчивости связей слов в атрибутивных словосочетаниях способствует вариативность прилагательных в сочетании с определенным существительным. Так, наряду с словосочетанием *кратковременный дождь*, отмечаются *краткосрочный дождь, скоротечные дожди* [Lifenews, 02.10.15].

Представляет интерес этимология некоторых номинаций: например, прилагательное *скоропалительный* пришло в литературный язык из военно-технической терминологии в начале XIX в., где стало употребляться в переносном смысле [Виноградов 1996].

Обозначения реалий современной жизни с точки зрения длительности времени играют важную роль в осмыслении русской национальной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 1998.
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki>
3. Виноградов В.В. Семнадцатитомный академический словарь современного русского литературного языка и его значение для советского языкознания // Вопросы языкознания. 1966. № 6. С. 10–11.
4. Елистратов В.С. Словарь русского арго (материалы 1980-1990 гг.). М.: Азбуковник, Русские словари, 2000.
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
6. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс] URL: <http://www.ruscorpora.ru/search-main.html>
7. Юдина Н.В. Лексическая сочетаемость в когнитивном аспекте (на материале конструкции «прилагательное + существительное»): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 43 с.

COMPOUND ADJECTIVES WITH A SEMANTIC COMPONENT OF “THE LENGTH OF TIME” AND THEIR LEXICAL COMPATIBILITY IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Angsana Rueangdam
Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology,
Department of Russian language; Moscow, Russia
natty_hugo@hotmail.com

This article discusses the use of compound adjectives with the semantic component "time" in the attribute word combinations. Phraseological coherence is typical for the lexical meaning of these adjectives. However, our research shows that in recent decades the combination of these words is expanded, that in its turn leads to the development of polysemy.

Keywords: compound adjectives, attributive word-combinations, phraseological coherence, semantic component, antonyms.

**ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ
НА ТВОРЧЕСТВО В.ТОКАРЕВОЙ И Л.УЛИЦКОЙ**
(на примере использования афористических высказываний в тексте)

Русинова Л. В.

канд.филол. наук, учитель русского языка и литературы ГБОУ «СОШ № 170
им.А.П.Чехова», Москва, Россия
rusinovalada@yandex.ru

Статья посвящена некоторым аспектам функционирования интертекстуальных отсылок в художественных произведениях В. Токаревой и Л. Улицкой. Рассматриваются особенности смыслообразования вследствие наличия интертекстем в составе афористических высказываний в текстах авторов.

Ключевые слова: интертекстуальные отсылки, прецедентный текст, прецедентное высказывание, приёмы трансформации текста.

Изучение семантики афоризмов и особенности их функционирования в языке писателей, трактовка афористических текстов остаются актуальными проблемами и в наше время. Анализ интертекстуальных связей в афоризмах различных авторов является важнейшим средством раскрытия имплицитной информации, содержащейся в афористическом высказывании. Афоризмы В. Токаревой и Л. Улицкой содержат в себе ссылки на другие тексты или явления культуры, проявляющиеся в более или менее узнаваемых формах и выражающиеся в прямом и скрытом цитировании, переработке тем, аллюзиях и реминисценциях. На наш взгляд, именно интертекстуальные отсылки в афоризмах этих писательниц способствуют раскрытию имплицитной информации, скрытой от адресата и подлежащей интерпретации в силу своей значимости для интерпретации всего афористического высказывания, они раскрывают связь русской литературы с европейскими литературными традициями.

Анализируя интертекстуальные связи в афористических высказываниях В. Токаревой и Л. Улицкой, мы придерживаемся классификации прецедентных феноменов, которую разработали психолингвисты В.В. Красных и Д.Б. Гудков. Так, в качестве метаконпонентов, осуществляющих связь единиц интертекста, они выделяют прецедентное имя, прецедентный текст, прецедентную ситуацию и прецедентное высказывание. По определению учёных, прецедентный текст представляет собой законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, (поли)предикативную единицу; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. Прецедентный текст – это текст-источник, ядро интертекста. [Гудков 2003:106-110].

Афоризмы В.Токаревой и Л.Улицкой включают в себя прецедентные тексты как неотъемлемую часть высказывания, способствующую решению авторских задач, так как при интерпретации афористических высказываний, содержащих прецедентные тексты, у реципиента возникают определённые аллюзии и реминисценции. В афоризмах В. Токаревой и Л.Улицкой нами выявлены языковые аллюзии, которые позволяют провести параллели между литературными произведениями античности и афористическими текстами писательниц, что свидетельствует о влиянии традиций мировой и европейской культуры на творчество этих авторов.

Так, в афоризме В. Токаревой *Клин вышибают клином. Любовь вышибают другой любовью.* («Перелом») содержится интертекстуальное включение – прецедентное высказывание, проявляющиеся в цитации текста пословицы *Клин вышибают клином*, русского варианта латинского изречения *Clavus clavo pellitur* (*Гвоздь гвоздём вышибают*). Афористическое высказывание писательницы состоит из двух предикативных единиц, выстроенных по принципу параллелизма, при этом первое предложение текста представляет собой *пословицу*, имеющую аналоги во многих европейских языках, что свидетельствует об общезначимости утверждения. Второе

предложение текста – оригинальная мысль В. Токаревой, но синтаксические особенности построения афоризма способствуют восприятию высказывания в качестве единого текста. При этом значение текста обогащается новыми смыслами, привнесенными творческой личностью автора.

В афористических высказываниях Л. Улицкой также выявлены языковые аллюзии, возникающие вследствие использования автором афоризма античных текстов: *Там, в заповедях блаженств, забыли все-таки сказать: блаженны идиоты...* («Медя и её дети»). В Нагорной проповеди Христа (Евангелие от Матфея, 5, 3) содержится: *Beati pauperes spiritu, [quoniam ipsorum est Regnum caelorum]* – (блаженны нищие духом, [ибо их есть Царствие Небесное]), т. е. блаженны смиренные (в переносном смысле нищие духом — *pauperes spiritu* — люди скудного ума или убогие). В произведении Данте Алигьери Данте и Вергилий слышат эти слова, поднимаясь в новый круг чистилища: *Едва туда свернули мы: / «Beati eres spiritu», — раздался вдруг / Навев неизречённой благодати.* (Алигьери Данте. Божественная комедия. Чистилище. — Пермь: Пермская книга, 1994. — С. 218). В авторском сознании Л. Улицкой, по всей видимости, понятия *люди скудного ума, убогие* и *идиоты* не составляют единого синонимичного ряда, а лексема *идиоты* в тексте афоризма используется автором в значении *глупый человек, тупица, дурак* и в качестве разговорного бранного слова приобретает отрицательные коннотации, что не согласуется с христианским восприятием *людей скудного ума, убогих*.

Таким образом, в текстах афоризмов В. Токаревой и Л. Улицкой содержатся широкий спектр интертекстуальных референций, проявляющийся в аллюзиях на структуру другого произведения и реминисценциях на произведения мировой литературы и русской литературы девятнадцатого – двадцатого века, научно-популярные тексты. Эти интертекстуальные отсылки в афоризмах писательниц способствуют созданию нового текстового смысла высказывания. Инферирование имплицитных, скрытых в подтексте, прецедентных текстов способствует созданию новой смысловой перспективы высказывания: исходя из художественного замысла, автор дополняет, выдвигает на первый план актуальные для него смыслы, расширяет масштаб высказывания, придавая ему больший объём.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Мыркин В. Я. Текст, подтекст и контекст – М.: ВШ, 1976. – 281 с.
4. Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. Изд.3. – М. – 2006. – 280 с.

THE INFLUENCE OF THE TRADITIONS OF EUROPEAN CULTURE IN THE WORKS OF V. TOKAREVA AND L. ULITSKAYA

L.V. Rusinova

rusinovalada@yandex.ru

The article is devoted to some aspects of functioning of intertextual references in the literary works of V. Tokareva and L. Ulitskaya.

Keywords: intertextual references, precedent text, precedent utterance, the methods of transformation of text.

ТЕКСТ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРЕРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ИНФОРМАЦИИ

Рыблова А.Н.

*докт. пед. наук, зав. кафедрой иностранных и русского языков, Военная академии
Генерального штаба ВС РФ, Москва, Россия
alla.r61 @ mail.ru*

В статье осуществлен анализ путей оптимизации переработки визуально предъявляемой профессионально значимой информации в неязыковом вузе. Автор описывает этапы деятельности субъекта с текстами по специальности.

Ключевые слова: переработка информации, логико-смысловая организация текста, поиск и выделение объектов, произвольное и произвольное запоминание, анализ и синтез, суждение и выводы о ценности информации

В процессе обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе большое внимание уделяется работе с текстами по специальности. Основными задачами при этом являются чтение текста (просмотровое, ознакомительное и изучающее) и переработка информации, содержащейся в нем.

Как известно, переработка визуально предъявляемой иноязычной профессионально значимой информации – чтения – является основным видом профессиональной деятельности специалиста любого профиля. Процесс чтения является одним из основных видов умственной деятельности, важнейшим средством общения и культуры. В деятельности читающего, как известно, интегрируются все основные психические функции человека: восприятие, мышление, память, внимание и др. От него требуется особое умение *воспринимать текстовую информацию*, с одной стороны, а с другой – вызывает необходимость *развития индивидуальных способностей к ее переработке*. По мнению некоторых авторов, усвоение смысла прочитанного, получение информации представляет собой процесс *выделения существенного и отвлечения от несущественного* и протекает свернуто [Лурия 1984]. В процессе реализации чтения как одного из видов речевой деятельности, которая предполагает самоуправляемую субъектом активную деятельность с целью осмысления содержания, заложенного в речевом сообщении, происходит *установление разноуровневых смысловых связей, выявляется иерархия этих связей* (важность, второстепенность, подчинение, соподчинение и т.п.), что ведет, в свою очередь, к смысловой организации текста [Зимняя 1977].

Деятельность субъекта восприятия текста – это определенная последовательность действий, осуществляемых для поиска и переработки информации. По существу, восприятие текста – это процесс отражения того, что было задумано автором текста, процесс понимания авторской оценки – «со-оценивание», процесс оперирования в соответствии со способами, предложенными автором – «со-оперирование» [Слободчиков 2000]. В процессе такого отражения субъект выявляет то новое, значимое для него, что он выделяет на основе сравнения с имеющимися у него знаниями. Другими словами, в процессе переработки воспринимаемой читающим информации при том, что его целью является понимание текста, происходит активный процесс взаимодействия между текстом, который является продуктом речевой деятельности автора, и субъективным способом его переработки воспринимающим лицом. В ходе этого сложного взаимодействия происходит субъективная оценка, логико-смысловая организация содержания, выдвигаются гипотезы, которые уточняются и проверяются в процессе накопления информации, в чем и находит проявление непрерывный, поступательный характер понимания [Дроздова 1986].

В процессе чтения и переработки информации необходимо целенаправленное *выделение – фиксирование внимания на конкретных объектах, их значениях и внешних*

формах слов и выражений. Фиксирование значений ключевых слов, понятий, фактов, структур и т.п. подразумевает проверку четкости их понимания, что способствует активному *запоминанию*. Так как операция поиска и выделения основных объектов информации включает такие моменты, как сосредоточение внимания, сознательное сопоставление их с другими сходными объектами, то она, по существу, оказывается чрезвычайно близкой к акту произвольного запоминания. Однако она включает еще и инициативный, самостоятельный выбор объектов запоминания – выявление нужных понятий, терминов и т.п.; оценку их пользы и возможности использовать в других контекстах, – все это является дополнительным фактором активной мыслительной деятельности.

Всем известно, что сочетание и переплетение операций произвольного и непроизвольного запоминания дает хорошие результаты и снимает психологическое напряжение обучающихся. И, если фиксирование внимания на ключевых объектах информации представляет собой, в основном, акт произвольного запоминания, то *непроизвольное запоминание* осуществляется при трансформации объектов информации: их перестановке, преобразовании, группировании по определенным признакам и т.п.

Умения читать предполагают также умения и навыки *извлекать из текста и использовать* содержащуюся в нем информацию. Для этого применяются операции *анализа и синтеза*. Индуктивный анализ текста – от частного к общему – предусматривает переход от формального анализа отдельных элементов текста к его смысловому синтезу. Дедуктивный анализ – от общего охвата содержания текста к более или менее детальному пониманию читаемого – предполагает переход от текста в целом к выделению в нем определенных элементов, которые дают возможность быстро извлечь информацию и определить ее ценность. Индуктивный и дедуктивный методы познания составляют, как известно, диалектическое единство и не могут быть оторваны друг от друга. В том или ином случае может преобладать индуктивный или дедуктивный подход к анализу текста в зависимости от задачи, стоящей перед читающим субъектом. Он и определяет вид чтения – ознакомительно-поисковый или изучающий – с полным пониманием всех деталей содержания.

Таким образом, под анализом понимается определенная работа с текстом, ставящая целью разложение информации на отдельные элементы, выявление взаимоотношений между ними и порядка их организации. В число таких операций входит также сравнение – выявление сходства или различия – с известной ранее информацией. Анализ текста носит иерархический характер и предполагает постоянное единство элементов анализа и синтеза. За каждой аналитической операцией следует синтез – соединение элементов и частей для конструирования нового текста, моделирования новой концепции, теории, структуры и т.п., предусматривающих получение принципиально нового результата. В процессе анализа-синтеза выявляются структурно-семантические особенности текстовых единиц различного порядка (словосочетаний, предложений, абзацев, микротекстов) и связи между ними. В результате, в сознании читающего – анализирующего и синтезирующего текст – создается единое содержательное представление о тексте.

Следует отметить, что анализ и синтез недостаточно широко применяются в образовательном процессе, хотя играют важную роль в повышении его эффективности. Работа с большинством текстов завершается уже на этапах осмысления и использования информации для решения учебно-познавательных задач. Это связано, вероятно, с теми трудностями, с которыми сталкиваются преподаватели и обучающиеся в процессе чтения текстов по специальности. Тем не менее, преподавателю необходимо развивать у обучающихся умения анализа и синтеза, стремиться к тому, чтобы эти умения

приобрели максимально автоматический характер, так как они чрезвычайно важны для будущей профессиональной деятельности [Рыблова 2010].

Большое значение в процессе переработки профессионально значимой информации придают *суждениям и выводам* обучающихся о ценности и качестве полученной информации, ее значимости для будущей профессии. Закономерным результатом эффективной переработки визуально воспринимаемой информации являются умения обучающихся использовать приобретенные приемы и способы при работе с новыми текстами по специальности, а также проектировать собственные программы их переработки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лурия, А.Р.* Ум мнемониста // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления [Текст] / А.Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1984.
2. *Зимняя, И.А.* К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов РД [Текст] / И.А. Зимняя, Ю.Ф. Малинина, С.Д. Толкачева // Иностранные языки в высшей школе. 1977. - №12. С.106-117.
3. *Слободчиков, В.И.* Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности [Текст] / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. 2000. - №2. С.43-50.
4. *Дроздова, Т.А.* Психологический анализ зависимости процесса понимания коммуникативной задачи [Текст]: автореф. дис. ...канд. пс. наук / Т.А. Дроздова. М., 1986.
5. *Рыблова, А.Н.* Профессионально ориентированная самостоятельная познавательная деятельность: методологический анализ, разноуровневое управление. Саратов: изд.центр Саратов. гос.соц.- экон. ун-та, 2010.

TEXT: METHODOLOGICAL BASES OF PROFESSIONALLY ORIENTED INFORMATION PROCESSING

A. N. Ryblova

*Department of Foreign and Russian Languages,
Military Academy of General Staff, Moscow, Russia
alla.r61 @ mail.ru*

The article presents the analysis of the optimizing ways for visually presented information processing in a non-linguistic university. The author describes the stages of the subject activity with the texts on specialty.

Keywords: information processing, logical-semantic organization of the text, search and selection of objects, voluntary and involuntary memorization, analysis and synthesis, judgment and conclusions about the value of information.

СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ КАК УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Рычкова Л.В.

*канд.филол. наук, зав.кафедрой общего и славянского языкознания,
ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь
l.v.rychkova@mail.ru*

Обосновывается использование специальных текстов в качестве учебного материала в условиях функционального изучения языка для формирования у обучаемых социокультурной и коммуникативной компетенций. Выделяются виды специальных текстов, в наибольшей степени реализующие потенциал социальной прагматики. В качестве оптимального способа использования подобных текстов при обучении русскому языку как иностранному предлагаются приемы реконтекстуализации.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, социопрагматика, специальные тексты, реконтекстуализация.

При обучении иностранным языкам придается большое значение формированию у обучаемых социокультурной компетенции, то есть освоению социокультурных знаний и умений. Если ранее приоритетной для формирования подобного рода знаний считалась страноведческая и лингвострановедческая информация, то сегодня в фокусе внимания находятся культурные ценности, традиции, особенности национального менталитета, которые, находя отражение в языке, обеспечивают «культуроносность» (в терминологии Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) всех его подсистем. В условиях неизбежного вследствие интенсивных глобализационных процессов расширения профессионального общения все более востребованным оказывается функциональное изучение языка, направленное на обеспечение коммуникативных потребностей личности в различных сферах: образовательной, научной, экономической, правовой и профессиональной.

Отсюда – возрастание роли специальных текстов как учебного материала. Такие тексты выполняют не только «интеллективную функцию» [Тер-Минасова 2004: 123], но и являются важным источником социокультурных знаний. Отражая предметно-ориентированные подязыки, специальные тексты дифференцируются как тематически, так и в зависимости от целевой категории пользователей. В наибольшей степени реализуют потенциал социальной прагматики тексты, репрезентирующие языки для социокультурных целей [Joice, Hood 2009: 245], изобилующие социально значимой специальной лексикой, а также тексты, основным назначением которых является популяризация специальных знаний.

Наиболее оптимальным способом использования подобных текстов в качестве учебного материала при обучении русскому языку как иностранному представляется реконтекстуализация. Приемы реконтекстуализации принято использовать при трансляции научного знания непрофессионалам [Luzon 2013]. В практике обучения РКИ под реконтекстуализацией необходимо, на наш взгляд, понимать не традиционную адаптацию текста, а комплекс специальных интерпретационных приемов, направленных на обеспечение возможностей освоения учащимися специального знания, необходимого не только для принятия решений по широкому спектру вопросов относительно науки, личной и общественной жизни [Calsamiglia, Van Dijk 2004:370], но и для осуществления адекватной профессиональной коммуникации, основным средством осуществления которой являются термины, способные к семантическому варьированию в зависимости от целей и задач коммуникации, а также уровня компетентности коммуникантов. Таким образом, прагматический потенциал терминов выходит за пределы собственно лингвистической прагматики и напрямую связан с прагматикой социальной.

Важную роль могут сыграть специальные тексты при обучении использованию русского языка в профессиональной сфере в инокультурной среде. Проблема «формирования и развития коммуникативной компетенции как компонента профессиональной компетенции личности, с учетом влияний специфической социокультурной среды на изучающих язык, представляется задачей достаточно актуальной и мало разработанной в методике РКИ» [Ивбуле 2003].

Подготовлено в рамках научного проекта, реализуемого при поддержке БРФФИ (грант № Г15Р-29).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивбуле В.П. Методика обучения профессиональному общению на русском языке в социокультурных условиях Латвии: юридический профиль. М., 2003 [Электронный ресурс]. Режим доступа:

- <http://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-professionalnomu-obshcheniyu-na-russkom-yazyke-v-sotsiokulturnykh-uslovi#ixzz3fJUIOiXC>. Дата доступа 09.09.2015.
2. Тер-Минасова С.Г. Словообразование в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Издательство УРСС, 2004. 144 с.
 3. Calsamiglia H., Van Dijk T. A. Popularization discourse and knowledge about the genome // *Discourse and Society*. 2004. Vol. 15, № 4. P. 369–389.
 4. Joyce H.S., Hood S. English for Community Membership: Planning for Actual and Potential Needs // *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009. P. 244 – 263.
 5. Luzon M.J. Public communication of science in blogs: recontextualizing scientific discourse for a diversified audience / M.J. Luzon // *Written Communication*. 2013. – № 30. – P. 428–457.

SOCIOPRAGMATIC ASPECT OF SPECIAL TEXTS AS A TEACHING MATERIAL

L.V. Rychkova

General and Slavonic linguistics, Yanka Kupala Grodno state University, Grodno, Belarus

l.v.rychkova@mail.ru

The use of special texts as a teaching material in conditions of functional language learning for acquiring sociocultural and communicative competencies is proved. Groups of special texts carrying mostly sociopragmatic load are specified. Recontextualization is proposed as an optimal approach for using such texts in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: sociocultural competence, communicative competence, sociopragmatics, special texts, recontextualization.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Рязанцева Д.В.

канд. филол. наук, кафедра языковой подготовки, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьков, Украина

dryazantseva@mail.ru

В данной статье рассматриваются интерактивные и компьютерные технологии как средство эффективного повышения качества обучения иностранных студентов. Анализируются функции и основные методы современных компьютерных технологий, а также психологические особенности восприятия новых технологий человеком.

Ключевые слова: обучение, интерактивная технология, компьютер, иностранные студенты.

Появление информационных технологий и внедрение в жизнь персональных компьютеров на рубеже XX-XXI веков не только поменяли жизнь общества, но и внесли свои коррективы, стали занимать доминирующие позиции в образовательном процессе. Появились новые понятия: Е-обучение, дистанционное обучение, кибер-образовательная среда и т.д.

В связи с использованием информационных технологий в обучении, современные ученые-филологи, а также психологи изучают особенности восприятия человеческим мозгом информации, полученной из различных электронных носителей. Интерес человека к нелинейному способу получения информации не случаен, о чем свидетельствуют и исследования психологии о нелинейности человеческого мышления [Бочкова 2014: 2]. В наши дни электронными учебниками являются главным образом учебная, справочная литература, а только потом за ними следуют литературные

электронные издания классических произведений. Хотя чтение с экрана труднее, как общеизвестно, однако надо подчеркнуть, что это часто не пассивное чтение электронного учебника, а работа с ним – так как имеется много данных, которые нужно перерабатывать, интерпретировать творчески, – что уже может быть конкуренцией печатному учебнику. Электронные учебники, мультимедийные курсы по иностранному языку обеспечивают также новые формы вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность (получение, поиск информации, общение на иностранном языке), которые предоставляют совершенно новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка. Новые технологии обучения, под которыми мы понимаем комбинацию новых и традиционных средств обучения, тяготеющих к практическим аспектам учебного процесса, помогают создавать мотивирующую благоприятную среду в процессе урока, повышают эффективность качества обучения студентов.

Эффективность учебного процесса может быть достигнута, если организовать его с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, студентов, их склонностей к предметной, профессиональной деятельности [Беспалько 1970: 3]. Примером таких эффективных педагогических технологий является использование интерактивного обучения и компьютерных технологий. При интерактивной технологии обучение построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Основным методом использования интерактивной технологии является интерактивный диалог, который представляет собой взаимодействие пользователя с программной системой. Программная система характеризуется в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами и ответами, реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов). При этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы.

При использовании интерактивной технологии учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

В рамках использования в обучении иностранных студентов интерактивной технологии предполагается решение следующих задач:

- знакомство с принципами работы устройств визуального отображения информации;
- приобретение навыков рационального подбора комплекта оборудования и технологий при решении практических презентационных задач;
- овладение практикой использования различных интерактивных презентационных технологий;
- изучение областей применения различных интерактивных презентационных технологий.

Средства компьютерных технологий позволяют осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентом в диалоговом режиме, дают возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Такое взаимодействие облегчает процесс обмена информацией. Сочетание традиционных методов и средств обучения с компьютерными

технологиями способствует повышению успеваемости студентов, стимулирует развитие самостоятельной работы.

Профессиональные знания, полученные студентами при использовании интерактивных и компьютерных технологий, дают возможность: разрабатывать и проектировать интерактивные информационные приложения различных областях; быть постановщиком компьютерных задач педагогического профиля и управлять коллективом профессиональных пользователей информационных приложений; эксплуатировать и модернизировать информационные приложения; применять компьютерные технологии в профессиональной деятельности [Соколова 2003: 98].

Таким образом, основными характеристиками применения компьютерных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной активности учащихся.

Использование компьютерных технологий актуализирует проблему рационального сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения. Так как при использовании компьютерных технологий формальный компонент процесса обучения игнорировать невозможно, следовательно, невозможно и избежать использования репродуктивных методов с их однозначным пониманием и усвоением учебной информации, точным воспроизведением способов действий. С другой стороны, если рассматривать компьютерное обучение как творческое взаимодействие субъектов в дидактической компьютерной среде, то можно предположить, что все связанное с обслуживанием взаимодействия субъектов является вспомогательным, второстепенным, а потому должно воспроизводиться на репродуктивном уровне.

Следовательно, внедрение в образовании компьютерных технологий повышает общий уровень учебного процесса, усиливает мотивацию обучения и познавательную активность учащихся, постоянно поддерживает преподавателей в состоянии творческого поиска дидактических новаций. Компьютеры превратились в мощное средство развития всего образовательно-воспитательного комплекса. Но для того, чтобы эффективно использовать информационные технологии в обучении РКИ и выполнить задачу обеспечения компьютерными материалами подготовительных и основных кафедр русского языка как иностранного, а также далее поддерживать и развивать эту работу, следует решать ее целенаправленно:

- организовывать обучение преподавателей не только общим принципам разработки электронных учебников и пособий, но и работе с различными современными компьютерными программами;
- финансировать проекты, целью которых является разработка мультимедиа учебников и пособий;
- контролировать и доводить работу до стадии появления готового продукта и внедрения его в учебный процесс.

Таким образом, при использовании в обучении компьютерных и интерактивных технологий студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выбору способов поиска информации в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях умениями. Компьютерные и интерактивные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций и позволяют эффективно повысить качество подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Представленное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с применением информационных технологий в преподавании РКИ, что вызывает необходимость дальнейших исследований данной проблемы и разработки методических

рекомендаций касательно улучшения организации работы с современными компьютерными технологиями в структуре курса РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкова О.С., Колесникова В.В. Использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / О.С. Бочкова, В.В. Колесникова. Научные труды КубГТУ, №4, 2014. – С. 1-4.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы – М.: «Вища школа», 1970. – 201 с.
3. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 112 с.

INTERACTIVE AND COMPUTER TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS

D. V.Ryazantseva

*Language training department, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkov, Ukraine.
dryazantseva@mail.ru*

Interactive and computer technologies as a means of effective improving the quality of education of foreign students are regarded in this article. The function and the basic techniques of modern computer technology, as well as the human psychological features of perception of new technologies are analyzed.

Keywords: learning, interactive technology, computer, foreign students.

ОБ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ: ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Рязанцева Т.И.

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка, Венский университет прикладных наук BFI, Вена, Австрия
tiriazantseva@rambler.ru*

Блум Т.Д.

*зав. кафедрой русского языка, Венский университет прикладных наук BFI, Вена, Австрия
tamara.blum@fh-vie.ac.at*

В докладе рассматривается система тестирования и формат экзамена по русскому языку делового общения (РЯДО) в сравнении с аналогичными тестовыми системами по ведущим европейским языкам. Исходя из опыта подготовки кандидатов к сдаче экзамена РЯДО в рамках высшего учебного заведения Австрии, авторы предлагают некоторые подходы к оптимизации системы РЯДО и гармонизации её с аналогичными тестовыми системами Европы.

Ключевые слова: система языкового тестирования, русский язык делового общения, объекты и уровни тестирования, формат экзамена, процедура и шкала оценивания.

Возможность получения государственного сертификата по русскому языку делового общения является важным инструментом повышения учебной мотивации у студентов европейских экономических вузов. Изучая русский как второй или третий иностранный язык, эти учащиеся зачастую уже имеют опыт подготовки и сдачи аналогичных экзаменов по какому-либо европейскому языку. Расхождения в системах тестирования ведущих европейских языков и РКИ вызывают как у кандидатов, так у преподавателей, готовящих их к экзамену, значительные трудности.

Эти расхождения касаются, в первую очередь, самого понятия «язык делового общения» и включения в него языковой составляющей профессиональных компетенций, связанных со спецификой работы в финансово-экономической и управленческой сферах.

В теории преподавания английского языка существует четкое разграничение понятий «профессиональный язык», или «язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes), с одной стороны, и «деловой язык» (Business English), с другой стороны. Это отражается как в строгом разграничении объектов тестирования, так и в разработке и применении тестов для измерения соответствующих языковых навыков. Так, согласно кеймбриджской системе сертификации делового английского языка BEC [Business English Certificates], а также системе BULATS [Business Language Testing System], которая охватывает ведущие европейские языки – английский, немецкий, французский и испанский, в понятие делового общения включается общение, связанное не столько с непосредственной профессиональной составляющей, сколько с функционированием коллектива и организацией работы в нём (workplace language skills).

Французская система тестирования DFP [Le Diplôme de français professionnel affaires] включает и определенную степень специальных навыков и знаний в области управления бизнесом, экономики и финансов.

Понятие «русский язык делового общения» (РЯДО) трактуется разработчиками тестов крайне неоднозначно. Оно определяется, например, как решение с помощью русского языка актуальных задач в *деловой* сфере общения [Балыхина 2006: 6] или в условиях *профессионального* общения [Журавлева 2007/1: 6], либо как общение деловых людей, которое не исключает выход в социокультурную и обиходно-бытовую сферы [Журавлева 2007/2: 8], а также и в более общем плане как эффективное общение с российскими партнерами и контрагентами [ИРЯ и культуры МГУ].

Естественно, что разграничение понятий «деловой» и «профессиональный», а также различия в объеме соответствующих понятий в различных языках, само по себе представляет большие трудности. Однако очевидно, что российские разработчики тестов, придают профессиональной составляющей содержания теста большее значение, чем зарубежные. Это отражается в употреблении терминов «профессионально-деловое общение», «русский язык профессионального общения». На наш взгляд, необходимо более четкое и однозначное определение понятия «деловое общение» и включение в его объем таких речевых навыков, как, например, проведение презентаций, участие в деловых совещаниях, вербальная интерпретация графиков и таблиц, столь необходимых в современном деловом сообществе.

Значительные расхождения среди разработчиков тестов наблюдаются при определении уровней владения деловым языком в соотношении с общеевропейской шкалой Совета Европы. Если рассмотреть экзамен уровня B1 общеевропейской шкалы как наиболее часто сдаваемый, то увидим, что, например, разработчики кембриджской системы тестирования (Cambridge English TESOL) считают уровень B1 «предварительным» (BEC – Preliminary) и приравнивают его к «промежуточному уровню» (intermediate level) в системе общего владения английским языком. Французские методисты однозначно соотносят DFP B1 с общеевропейской шкалой. Тестовая система BULATS вообще предлагает только один уровень тестирования.

Некоторые российские разработчики считают эквивалентом кеймбриджскому уровню B1 «продвинутый уровень», или «2-ой сертификационный уровень» [Балыхина 2006: 5], в то время как другие определяют его как «базовый сертификационный уровень», или «1-ый сертификационный уровень» [Журавлева 2007: 5, Калиновская 2013: 6]. Третьи полагают, что «базовый» уровень РЯДО – это общеевропейский A1, «средний» – A2, а B1 – это уже «продвинутый» уровень [Институт русского языка и

культуры МГУ]. Представляется целесообразным более четко определить уровни тестирования РЯДО и однозначно соотнести их с общеевропейской шкалой.

В целом российский тест уровня В1 значительно труднее по сравнению с другими языками, и требует гораздо более интенсивной и длительной подготовки, что ставит кандидатов в неравные условия, поскольку официально заявленный уровень тестирования для всех языков формально одинаков.

Формат теста уровня В1 по русскому языку превосходит все европейские аналоги по числу субтестов (5), длительности (3 часа 30 минут), количеству тестовых заданий (136), проходному баллу (65 % в каждом из субтестов). Европейские экзамены длятся от 2-х до 2 часов 45 минут, содержат от 2 до 4 субтестов, от 60 до 80 тестовых заданий, а проходной балл в большинстве тестовых систем составляет 51 %.

Особую трудность для кандидатов представляет субтест «Лексика и грамматика», который не имеет аналогов ни в одной из европейских тестовых систем. Разработчикам следовало бы рассмотреть целесообразность включения лексики и грамматики в субтесты по чтению и письму, как это практикуется во всех других сравниваемых форматах экзамена.

Спорным представляется включение в субтест по письму задания по составлению рекламного объявления. Общеизвестно, что продукция рекламного текста представляет большую сложность даже на родном языке, а этот жанр принадлежит не деловому, а творческому письму (Creative Writing) и изучается в составе соответствующего курса.

Во всех сравниваемых форматах, кроме русского, в субтесте «Аудирование» звучащий материал предъявляется два раза, в РЯДО же допускается только одно предъявление, что неоправданно завышает уровень тестирования.

Отдельную проблему в тестировании РЯДО представляет отсутствие детально разработанных шкал оценивания письма и говорения, а также иерархически-уровневой классификации языковых и речевых ошибок. Процедура оценивания продуктивных видов речевой деятельности не прописана в нормативной документации экзамена и не прозрачна для кандидатов и преподавателей.

Хотелось бы также обратить внимание разработчиков на задачу создания полноценного методического сопровождения тестовой системы, а именно ежегодное обновление демоверсии экзамена; создание доступных онлайн-версий спецификации и кодификатора элементов содержания, лексического минимума, а также руководства для преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальхина Т.М., Царева Н.Ю., Румянцева Н.М., Ельникова С.И., Магомедова М.А. Тест по русскому языку как иностранному. Профессионально-деловое общение. Продвинутый уровень (адаптационные материалы). М.: Изд-во РУДН, 2006 50 с.
2. Журавлева Л.С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Типовой тест./ Л.С.Журавлева, М.М.Калиновская и др. М.: Рус. Яз. Курсы, 2007 – 68 с.
3. Журавлева Л.С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. М.: Рус. Яз. Курсы, 2007. 56 с.
4. Институт русского языка и культуры МГУ. Программа «Русский язык делового общения». <http://www.irfc.msu.ru/testirovanie/Business>
5. Калиновская М.М. (отв. редактор). Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность. Базовый сертификационный уровень. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 304 с.
6. Business English Certificates. <http://www.cambridgeenglish.org/exams/business-certificates/>
7. Business Language Testing System. <http://www.bulats.org/>
8. Le Diplôme de français professionnel affaires. www.francais.cci-paris-idf.fr

OPTIMISING THE BUSINESS RUSSIAN TESTING SYSTEM: A EUROPEAN PERSPECTIVE

Tatyana Ryazantseva

*University of Applied Sciences BFI, Vienna, Austria
tiriazantseva@rambler.ru*

Tamara Blum

*University of Applied Sciences BFI, Vienna, Austria
tamara.blum@fh-vie.ac.at*

The paper deals with business Russian testing system from the European viewpoint and covers a comparative analysis of the respective standardised tests in Russian and in the leading European languages. It spells out the experience and concerns of language teachers as well as problems encountered by candidates involved in the process of preparation for a business Russian exam in a European country. The authors raise issues to be considered by business Russian test developers.

Keywords: business language testing systems, levels of testing, testing formats, testing items, testing procedures, assessment scales.

МЕТАМОРФОЗЫ ЦВЕТА В ПОЭЗИИ ЕСЕНИНА: ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ

Сабитова Н.Г.

*Кафедра русского языка и литературы, Уфимский государственный нефтяной
технический университет, Уфа, Россия
iskra1990@gmail.com*

Сулейманова А.К.

*Кафедра русского языка и литературы, Уфимский государственный нефтяной
технический университет, Уфа, Россия
sgaziz@ufanet.ru*

Для создания художественного образа С.А. Есенин использует широкий спектр народных и литературных поэтических языковых средств в нетрадиционном контексте своего мировосприятия. Отличительные черты поэтической палитры – одухотворенность, символизм, яркая колористика, метафоричность, афористичность в выражении чувств, музыкальность, пластичность стихосложения, внутренняя близость к народному песенному творчеству, отточенность стиха определяют выбор стихов Есенина в качестве учебного материала для обучения РКИ на продвинутом этапе.

Ключевые слова: поэзия, образ, символика цвета, психологический параллелизм, метафоризация.

Коммуникативно-культуроведческая направленность обучения РКИ своей целью ставит формирование вторичной языковой личности, подразумевающей учащегося, овладевающего вербальным кодом неродного языка, приобщающегося к концептуальной системе лингвосоциума, реализующего приобретенные умения в коммуникативных практиках в российской лингвокультурной общности. Формирование говорящим/слушающим системы культурных ценностей, выраженных в языке с учетом этнопсихологического аспекта межкультурных различий, базовых ценностей национальных культур, специфики менталитета и национального характера, особенностей этнических стереотипов и культурной системы координат и др. [Воробьев 1999: 1]. За время обучения иностранные студенты знакомятся с многогранными фактами российской культуры, культурными нормами и ценностями Российской Федерации. Важнейший культурологический принцип, сформулированный еще Д.С.

Лихачевым, гласит, что сущность культуры проявляется и формируется в Слове, а национальный язык является прежде всего формой концентрации духовного богатства культуры: «Одно из самых главных проявлений культуры – язык. Язык...прежде всего творец, созидатель...Слово, язык помогают нам видеть, замечать и понимать то, чего мы без него бы и не поняли, открывают человеку окружающий мир» [Лихачев 2006: 3]. Подобно живой жизни, поэзия вечна в неустанном движении к идеалу добра и красоты, в настойчивом нравственном поиске, в постоянном, неодолимом стремлении запечатлеть в слове «личность» своего народа и «лик» своего времени.

Предпочтение чтения и изучения поэтического текста в нефилологической иностранной аудитории вызвано очевидными фактами: небольшое стихотворение или вычлененная смысловая часть крупной стихотворной формы могут быть прочитаны за одно занятие, благодаря чему достигается необходимая целостность восприятия; стихотворный текст с обозримым набором словесных образов постоянно находится в поле зрения учащегося, способствуя эффективности художественного анализа и интерпретации содержательного аспекта; привлечение аутентичных текстов вводит инофона в реальное функционирование языка, требуя творческого использования приобретенных компетенций или формируя определенные компетенции; при восприятии текста иностранцами происходит процесс межкультурной коммуникации. Важным аспектом в изучении поэтического текста становится презентация поэтической языковой личности автора-поэта, который является творцом особой поэтической картины мира. Таким образом, анализируя текст, учащийся знакомится с идиостилем поэта.

В качестве художественного текста для аудиторной работы с иностранными студентами продвинутого этапа была выбрана поэзия С. Есенина по следующим критериям: 1) глубокий патриотизм; 2) связь с поэтикой русского народного устно-поэтического творчества; 3) ритмичность и напевность; 4) легкость чтения и восприятия.

Так как поэтический текст представляет собой совокупность словесных образов, играющих определенную роль в создании произведения, то в учебных целях единицей поэтического текста можно взять словесный образ – национальный, интернациональный, индивидуально-авторский. На занятии работа над текстом строится от последовательного раскрытия смысла языковой(языковых) единицы (единиц), составляющих конкретно-художественный образ, к восприятию его образной, метафорической сути и пониманию его роли в создании смысла текста в целом. Трудности восприятия иноязычного лирического текста концентрируются, как правило, на уровне поэтического «кода»: другие символы, другие элементы материального мира как предмет творческой рефлексии, используемые как знаки, за которыми стоят знакомые и понятные инофону чувства и мысли.

Предтекстовые и послетекстовые задания разрабатываются с учетом методических принципов: адекватности предлагаемых заданий психолингвистическим особенностям студентов; «ступенчатости» (последовательности) в совершенствовании компетенций; активизации самостоятельной работы в целях оптимизации учебного процесса; поэтапного движения от эксплицитной и вербализованной информации художественного текста к имплицитной, скрытой от иностранца, но доступной и понятной носителям языка.

Своеобразную «подсказку» в понимании своего поэтического мировосприятия дал сам поэт в программной статье «Ключи Марии» - главное, это «лирическое чувство» и «образность», воплотившиеся в *психологическом параллелизме, импрессионистических «фотокадрах», символике цвета, метафоре и афористичности.*

Неотъемлемую суть есенинской поэзии составляют краски-символы, цветовая палитра. Их многоплановое использование можно определить как цветовое выражение

мысли и чувства, призванное усилить чувственное восприятие художественного образа. Обратимся к трем цветам – синему, голубому и черному, доминирующим в образной системе как воплощение, с одной стороны, идеализированных представлений Родины-Руси и родины-крестьянского, домашнего, близкого, умопостигаемого мира. С другой стороны – черный для передачи тяжелого мрачного настроения, духовного упадка. Синий цвет преобладает в картинах природы как символ покоя и тишины вечернего времени и раннего утра: «синий вечер», «синий вечерний свет», «синий плат небес», «за сини горы /солнце тихое скатилось», «синеющий залив», «Предрассветное. Синее. Раннее» и т.д. Смысловое содержание этого цвета переносится поэтом и на характеристику психологического состояния человека и не всегда означает душевное равновесие, умиротворение, внутренний покой: «Брожу по синим селам,/ Такая благодать», «Синее небо, цветная дуга,/Тихо степные бегут берега», «Кто я ?/Что я?/ Только лишь мечтатель,/ Синь очей утративший во мгле», «Я не хочу покоя/ В синюю эту погоду». Голубой дает ощущение простора, широты далекого горизонта, высоты небес: «Небеса уж голубые/ Расстилаются вокруг», «Месяц рогом облако бодает./В голубой купается пыли», но нередко приобретает трагические обертоны: «В голубой струе моей судьбы/Накипи холодной бьется пена», «Голубой простор и золото/Опоясали твою тоску». Внутренний психологический надлом в есенинской палитре выражается красками-антитезами. По мере того как у поэта растет трагическое мироощущение, в его стихи проникает и разрастается черный цвет – от штриха, детали грозových явлений природы «Вечер черные брови насопил», «Черные паруса воронов», «Осенью черной на окнах сырых», «А вдали, чернея, выползают тучи», «С черною дрожью плывут облака» к трагической оценке своей жизни в поэме «Черный человек». Контраст двух ипостасей поэтического «я»: «Несказанное, синее, нежное.../Тих мой край после бурь, после гроз,/И душа моя – поле безбрежное – /Дышит запахом меда и роз» - «Черный человек.../Читает мне жизнь.../Нагоняя тоску и страх./Черный человек./Черный, черный!/...» отражает болезненный психологический надлом поэта, не сумевшего противостоять жестокому времени: «Я не знаю, что будет со мною.../Может, в новую жизнь не гожусь...».

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: РУДН, 1999.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда / Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006.
4. Есенин С. А. Собрание сочинений в трех томах. – Т.1 – М., 1983.

THE METAMORPHOSIS OF COLOR IN THE POETRY OF YESENIN: THE LINGUISTIC ASPECT

N.G. Sabitova

*Russian language and literature Department,
Ufa State Petroleum Technological University, Ufa, Russia
iskra1990@gmail.com*

A.K. Suleimanova

*Russian language and literature Department,
Ufa State Petroleum Technological University, Ufa, Russia
sgaziz@ufanet.ru*

To create an artistic image S.A. Yesenin uses a wide range of folk and literary poetic language means in his non-traditional context of worldview. Distinctive features of the poetic palette – spirituality, symbolism, bright coloristic, aphoristic in the expression of feelings, musicality, plasticity of versification, inner affinity to the folk songs, elegance of the verse determines the choice of poems by Yesenin as a material for teaching RFL at an advanced stage.

Keywords: poetry, image, the symbolism of color, psychological parallelism, the metaphORIZATION

РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Савосина Л.М.

канд. филол. наук, доцент МГЛУ, Москва, Россия

Lsavosina1@yandex.ru

В статье раскрывается роль функциональной грамматики в обучении текстовой деятельности иностранных учащихся. Функциональная грамматика рассматривается как основное и решающее условие практического изучения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: функциональная грамматика, грамматическая компетенция, текстовая деятельность, языковые механизмы, коммуникативно-когнитивный подход.

В языковой системе центральное место принадлежит грамматике. «Специально под языком мы разумеем едва ли не в первую очередь его грамматику» [Щерба 1957: 67]. Действительно, грамматика представляет собой механизмы языка, с помощью которых осуществляется понимание и построение высказываний. Современная лингвистика рассматривает грамматику как определенную часть функциональной системы. «Любое языковое явление следует оценивать с точки зрения той функции, которую оно выполняет, и той цели, к которой оно направлено». Грамматические категории, формы, явления мы рассматриваем не только в «плане содержания» и в «плане выражения», но и в плане функции оперирования, т.е. выполнения ими своего назначения, роли или «поведения» в структурно-семантической организации предложения или текста как продукта речевой деятельности.

Функциональная грамматика стала одним из ведущих направлений современного языкознания, по ее проблемам существует обширная научная и учебная литература, отражающая различные подходы к функциональному описанию языка. Однако все разновидности функциональной грамматики объединяются общим пониманием языка как системы языковых средств, служащих для достижения определенных целей речевого общения.

Мы полагаем, что грамматика является основным и решающим условием практического изучения русского языка как иностранного, той базой, на которой единственно возможно прочное, осознанное и активное овладение русским языком как специфическим способом моделирования реальной действительности. Образно говоря, язык без грамматики все равно, что яйцо без скорлупы.

Практика показывает, что высокую результативность процесса обучения иностранных учащихся грамматической компетенции обеспечивает коммуникативно-когнитивный подход, поскольку его реализация предполагает препарирование грамматических явлений на функциональной основе.

При таком подходе прежде всего выявляются когнитивные структуры, формирующиеся на базе ситуативно-речевых стереотипов, воплощающих функции грамматических

явлений в определенных логико-грамматических типах предложений (бытийных (или экзистенциональных), предложениях тождества (или идентификации) и предложениях характеристики).

Процесс выявления когнитивных структур начинается с определения функций грамматических явлений, т.е. с их лингвистического (функционального) анализа. В нашу задачу не входит описание методики такого анализа, лишь отметим, что при функциональном анализе следует (желательно) учесть весь комплекс основных правил функционирования данной грамматической единицы и показать не только ее семантические, но и структурные функции. Поэтому грамматический материал должен быть представлен функционально. Как представитель функциональной грамматики, можем сказать, что функциональный подход наиболее продуктивен именно по отношению к грамматике. Еще Г.А.Золотова отмечала, что каждая хорошая грамматика должна быть функциональной, ибо она предполагает выявление речевых функций именно грамматических явлений, а не изложение материала на основе «понятий и отношений», однако такой грамматики, которая бы наиболее полно представляла и объясняла факты языка в их функционировании в речи пока нет.

Как известно, объектами изучения функциональной грамматики являются:

1) функционирование предложения-высказывания в потоке речи

Любое предложение-высказывание функционирует в потоке речи. Поэтому чрезвычайно важно показать обучающимся, что содержание предложения-высказывания предопределено ситуаций или предшествующим текстом, ситуативно или контекстуально определяет его актуальное членение; само же предложение определенным образом обуславливает дальнейшее развитие текста.

2) функционально-семантические типы текстов, регистры речи.

Интересы практики преподавания русского языка как иностранного требуют непосредственного внимания преподавателей к тексту. Мы определяем текст как речевое коммуникативное образование, функционально направленное на реализацию внеязыковых задач. Перспективным для развития теории и практики обучения тексту при усвоении грамматического строя русской речи признано выделение функционально-семантических типов речи: повествование, описание, рассуждение. Необходимо показать обучающимся, что изучаемые типы текстов различаются не только своими формальными (типологическими) характеристиками, но и тема-рематической организацией, т.е. актуальное членение оказывается категорией не только предложения, но и текста, что позволяет более обозримо представить функционирование грамматических категорий, языковых единиц в тексте.

К сказанному добавим, что, как известно, русский язык характеризуется большой частотностью неизосемических конструкций, и часто именно неизосемический способ представления является узуально наиболее распространенным. Для инофонов понимание смысла таких предложений вызывает большие трудности, поэтому считаем весьма целесообразным показать обучающимся, что изучаемые типы текстов различаются еще и функционированием в них изосемических/ неизосемических и неизоморфных конструкций. Так, для информативно-описательных и информативно-повествовательных текстов характерны изосемические конструкции, а для генеритивных – неизосемические и неизоморфные;

3) функциональные характеристики составляющих текста (собственно текста и метатекста с различными модусными планами: перцептивным, ментальным, эмотивным, волитивным и др.);

4) средства оформления логических связей в тексте (словесные: местоимения, прилагательные, наречия, другие слова и выражения; знаковые);

5) **языковые механизмы**, т.е. присущие языку законы и закономерности, регулирующие наиболее эффективное функционирование речевых построений: *коррекционные*, регулирующие смысловую (закон семантического согласования, механизм валентности, механизм импликации, механизм грамматического присоединения) и грамматическую (механизмы открытой и скрытой грамматики) правильность речи; *коммуникативные*, обеспечивающие оптимальное решение коммуникативных задач: *актуализационные* (основным средством которых является интонация во взаимодействии со словопорядком, изменяющие линейно-интонационную структуру предложения) и *интерпретационные* (основным средством которых является синтаксические трансформации, т.е. изменение функциональной структуры предложения).

Наша практика показывает, что знание обучающимися актуализационных механизмов (тема-рематическая мена, перенос ремы, перенос фразового ударения внутри синтагмы, топикализация, тематизация и др.) чрезвычайно важно для процесса речестроения; знание одних актуализационных механизмов необходимо для активного их использования при продуцировании речи, а, например, знание механизмов, связанных с предикативным сопряжением отдельных синтаксем и с элиминацией главных членов предложения – для пассивного усвоения при рецепции текстов в средствах массовой информации, реклам, объявлений и т.д.

Отметим, что особенно на начальном этапе обучение использованию актуализационных механизмов тесно связано с обучением технике чтения, синтагматическому членению предложения и, в итоге, с уровнем текста, «во-первых, потому что именно дискурс во многом определяет коммуникативные установки говорящего, а во-вторых, эти механизмы на уровне текста работают как механизмы смысловые».

Что касается интерпретационных языковых механизмов (свертывание/развертывание информации, конверсивы, страдательные обороты, номинализованные пропозиции, синонимические перефразировки и др.), которые, как уже было сказано, сводятся к разным синтаксическим преобразованиям, то знание этих механизмов помогает обучающимся воспринять русский язык как набор алгоритмов, позволяющих оперировать определенным числом моделей предложений для оптимального выражения своих мыслей при говорении и письме, и адекватно воспринимать информацию при чтении и аудировании.

По нашему глубокому убеждению, без знаний обучающимися этого класса механизмов, смысл которых заключается в подаче событий в разных ракурсах, в высветлении коммуникативно важных смыслов в составе общей композиции, просто невозможно обращение к русскому научному тексту, для которого важен «не перебор фактов (кто что когда открыл, сделал) а движение мысли о событиях в ноосфере (что было открыто, сделано, привело к чему)».

Напомним, что грамматическая компетенция предполагает: 1) знание грамматических единиц как носителей обобщенных грамматических свойств, а также средств выражения грамматических значений; 2) *умение адекватно использовать их в речевой деятельности в различных ситуациях общения*; 3) владение определенными грамматическими понятиями. Важно подчеркнуть, что грамматическая компетенция подразумевает знание обучающимися грамматических механизмов, используемых во всех видах речевой деятельности.

Задача преподавателя – обучить инофонов языковым механизмам и сформировать у них умение использовать данные механизмы при построении самостоятельных (научных) текстов (курсовые, дипломные работы, рефераты, диссертации).

Более того, обучающиеся сами должны понять (осознать) функциональную значимость изучаемых грамматических категорий, закономерностей употребления их в речи, от чего во многом зависит эффективность формирования и развития коммуникативных умений.

Когда возникло учение о взаимодействии уровней языка и о тексте как средстве выражения смысла, была раскрыта система закономерностей и правил функционирования языковых средств, служащих для передачи смысла высказывания, - **система функционально-семантических полей** [Бондарко 1983: 3].

Мы считаем, что теория ФСП в практике преподавания РКИ – это основа, в которой реализуются все аспекты языка: фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис, и на этой основе для правильного выбора грамматической формы с определенным значением учащиеся должны научиться работать с комплексом лексических, морфологических и синтаксических средств, служащих для выражения того или иного смысла.

Мы видим свою задачу в том, чтобы: а) вооружить обучающихся знаниями разнообразных грамматических средств для выражения каждого грамматического значения (например, значения предикативности, семантического субъекта, модальности, квалификатора и др.). Нам представляется, что для решения этой задачи целесообразно изучение наиболее важных с точки зрения коммуникации грамматических полей в понимании А.В.Бондарко, О.И.Москальской, М.В.Всеволодовой; б) обучить инофонов умению использовать грамматическую синонимию в соответствии с коммуникативной задачей, т.е. выбирать из ряда синонимических грамматических средств то, которое соответствует данной ситуации общения и прагматической интенции говорящего.

Особую важность для обучения грамматике приобретает обучение прагматическим компетенциям, т.к. значение многих грамматических явлений проявляется только на уровне сверхфразового единства (текста).

Являясь продуктом речевой деятельности, учебный текст, интегрируя и реализуя все языковые средства, в процессе обучения выполняет разнообразные дидактические функции: познавательную, обучающую, развивающую, культурологическую, коммуникативную.

В процессе обучения грамматическому строю русской речи иностранных учащихся учебный текст является единицей обучения, с помощью которой:

1) формируются знания учащихся по лингвистической теории и на ее основе происходит становление и развитие коммуникативных умений учащихся; 2) *обогащаются знания и представления учащихся о функционировании языковых единиц в тексте как речевой данности определенной социокультурной общности*; 3) происходит овладение содержательной и структурной моделью текста; 4) формируются страноведческие знания и новая языковая картина мира, что позволяет более целенаправленно осуществлять профессионально-речевое развитие учащихся.

Анализ ошибок в письменной и устной речи учащихся показывает, что, овладев структурой отдельного предложения, учащиеся не владеют способами введения их в развернутый текст, не умеют создать сверхпредложенческое построения, что говорит о необходимости изучения текста при формировании и развитии основ грамматически правильной русской речи. В процессе работы над текстом учащиеся осознают мотивы речевой деятельности, усваивают правила функционирования грамматических категорий и лексических единиц, видят конечную цель – выразить мысль ясно, точно, последовательно, грамматически правильно.

Безусловно, для обучения инофонов грамматическим основам иноязычной речи важен лингвистический анализ текста. Напомним, что основные аспекты лингвистического анализа текста были определены Л.В.Щербой в лучших традициях классического образования – замечания по фонетике, по ритмике, по морфологии, по синтаксису и по

словарю. Цель лингвистического анализа текста – привлечь внимание учащихся к функциональным свойствам изучаемых на данном этапе языковых единиц на уровне текста, другими словами, познакомить учащихся с текстовой функцией изучаемых грамматических единиц.

В докладе будет предложена методика лингвистического (функционального) анализа такого сложного грамматического явления русского языка, как видовременные глагольные формы русского языка; предложен способ введения изучаемых инофонами атрибутивных (определятельных) отношений на примере функционально-семантической категории адъективной качественности (ФСП качественности), а также фрагмент лингвистического анализа текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л., 1983.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000.
3. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., Наука, 1982.
4. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998.
5. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке. //Л.В.Щерба. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

THE ROLE OF FUNCTIONAL GRAMMAR IN TEACHING TEXTUAL ACTIVITIES

L.M. Savosina

Moscow state linguistic University, Moscow, Russia

Lsavosina1@yandex.ru

The article reveals the role of functional grammar in textual activities of foreign students. Functional grammar is considered as the basic and decisive condition for the practical study of Russian as a foreign language.

Keywords: functional grammar, grammatical competence, textual activities, linguistic mechanisms, communicative-cognitive approach

ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Савченко А.Л.

канд. филол. наук, доцент кафедры инженерной педагогики и языковой подготовки КНУ, Кривой Рог, Украина

alsav5@mail.ru

В докладе говорится о том, что при изучении научно-технических текстов в условиях двуязычия в Украине следует учитывать специфичность украинского учебного и научного материала на русском языке.

Ключевые слова: терминология, дефиниция, контекстуальное значение, речевая компетентность.

Изучение специфики преподавания русского языка как иностранного в техническом ВУЗе в Украине является одной из актуальных проблем. Обстоятельного научного осмысления требуют, в частности, те вопросы, которые связаны с определением оптимальных методов, приемов и форм усвоения студентами-иностранцами современного научно-технического текста в условиях двуязычия.

Наука и техника – это такие сферы, которые человек искусственно создал для усиления своих физических и интеллектуальных возможностей.

Научно-техническими текстами соответствующего профиля студенты-иностранцы овладевают на занятиях по специальности. Однако, в связи с недостаточными знаниями русского языка, не они всё понимают, поэтому изучение научно-технических текстов по специальности происходит на занятиях по русскому языку как иностранному. В техническом ВУЗе одной из задач курса «Русский язык как иностранный» является формирование у студентов речевой компетентности в овладении сложной терминологией научно-технического текста. В процессе усвоения языка профессии используются специализированные адаптированные тексты, которые тематически направлены на освещение вопросов специальности.

Научный текст, считает профессор Е. Н. Семенов, это целостный коммуникативный блок, который имеет четкую логическую структуру с внутренне завершенными частями (разделами, подразделами, пунктами, параграфами, абзацами), насыщенными соответствующей терминологией [Семенов 2010: 63]. Научные тексты подбираются, komponуются или создаются на основе таких принципов: смысловая насыщенность, профессиональная значимость, научная информативность, смысловая завершенность, доступность, интертекстуальность, новизна и проблемность [Семенов 2010: 63–64].

По мнению В.А. Завгороднего и А.И. Киселевой, учебный научный текст должен характеризоваться наличием общей для многих профессиональных терминов коммуникативной интенцией, типизированной информацией, стойкой композицией, определенным набором языковых средств, которые выражают типичное содержание [Завгородний, Киселева 2002: 71].

В большинстве случаев для обучения не подходят готовые тексты, потому что они не отвечают критериям, приведенным выше. Поэтому приходится создавать нужный текст, который komponуется по законам теории текстотворения, чтобы на должном уровне передать смысловую информацию, с учётом правил.

Важнейшим этапом в изучении и усвоении научно-технического текста и его терминологии является умение студента установить соответствие между термином и его дефиницией, которое будет способствовать точному и уместному выбору терминов, грамматически и стилистически правильной сочетаемости терминов с другими словами. Основное внимание сосредоточивается на раскрытии собственно контекстуального значения термина. В конечном итоге, в идеале, во время чтения неадаптированных специализированных текстов у студентов должны возникать ассоциации с соответствующими этим терминам общеупотребительными лексическими единицами. На занятиях по русскому языку как иностранному обычно студенты сначала усваивают дефиницию термина и только потом через омонимию и полисемию – другое толкование этого слова. Необходимо отметить то, что определение термина, которое содержится в учебной литературе или специализированных словарях, для студента-иностранца следует подавать с наиболее общим значением. И на этом этапе, как правило, у преподавателей русского языка как иностранного возникают проблемы. В условиях двуязычия в Украине в учебной и научной литературе употребляются разные термины одного и того же понятия, например, термин *окатъшии* может быть представленный как *окатки*, *обкотишии* (укр. – *обкотиші*), *котунь*; *футеровка* (рус.) – *футерування*, *футеривка*, *пидбийка*; *плотность* (рус.) – *цільність*, *густина*; *обжиг* (рус.) – *випал*, *випалення*, *випалювання* и т. д. Многие авторы калькируют украинские термины, полагая, что и в русскоязычных украинских изданиях следует придерживаться украинской терминологии, которая однако еще не имеет четких стандартов. Отметим, что в настоящее время украинская терминология имеет ряд специфических проблем, предопределенных исторически, острую потребность в создании национальных терминологических стандартов, терминологических словарей и т.п. И в связи с этим мы

имеем и проблемы практического терминоведения, в первую очередь, терминологии в преподавании основ наук в средней школе и разнообразных научных дисциплин в высшей школе. Следовательно, необходимо конструктивное сотрудничество лингвистов и специалистов по терминологии в разных отраслях.

Как известно, выработка лексических умений студентов-иностранцев заключается в увеличении активного словарного запаса, формировании умений толкования лексического значения терминов, пользовании терминологическими словарями, правильного употребления новых слов при переводе текста, в диалогах, оценки текста относительно многообразия терминов, точного выбора слова при ответах на вопросы. Ведь у студентов-иностранцев должен сформироваться соответствующий лексический уровень научного русского языка, поскольку малая активность научной лексики будет затруднять использование языка не только при выполнении упражнений, но и в будущей профессии.

Изучение научно-технического текста сопровождается системой упражнений, построенных по принципу «от простого к сложному», где учитывается специфичность украинского учебного и научного материала на русском языке.

В процессе усвоения студентами-иностранцами научно-технического текста важной составной частью является использование инновационных технологий. Благодаря интеграции текстовой, графической, анимационной, видео- и звуковой информации мультимедийные программные средства дают возможность имитировать сложные технологические процессы, ситуации, визуализировать абстрактную информацию за счет динамического представления процессов.

Мы полностью согласны с выводом проф. А. Б. Чистяковой, что иностранный специалист сохраняет умение читать и осмысливать прочитанное на изученном языке в той или иной области знаний и по окончании ВУЗа. Развитые умения чтения позволяют иностранному специалисту поддерживать интерес к культуре народа, в среде которого он получил высшее образование [Чистякова 2012: 222].

ЛИТЕРАТУРА

1. Завгородний В. А. Обучение слушанию-письму студентов-иностранцев (на основе профессионально значимых текстов) / В. А. Завгородний, А. И. Киселева // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – Ч. II. – С. 67–74.
2. Семенов О. М. Культура наукової української мови: навч. посіб. / О. М. Семенов. – Київ: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
3. Чистякова А. Б. Організація навчання читання іноземців на заняттях з мови у вищому навчальному закладі / А. Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. пр. – Харків, 2012. – Вип. 20. – С. 212-222.

STUDY OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS IN THE CONDITIONS OF BILINGUALISM

A.L. Savchenko

*Engineering pedagogy and language training Department, KNU, Krivoy Rog, Ukraine
alsav5@mail.ru*

The report states that in the study of scientific and technical texts in the context of bilingualism in Ukraine it is necessary to take into account the specificity of Ukrainian educational and scientific materials in Russian language.

Keywords: terminology, definition, contextual meaning, speech competence.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ

Садеги Сахлабад Зейнаб

преподаватель кафедры русского языка университета Аль-Захра, Тегеран, Иран

zhsadeghi@yahoo.com

В настоящей статье рассматривается вопрос преподавания русской литературы в иранской аудитории. Показывается, что при изучении литературы сравнительный анализ русских и персидских произведений, а также определение сходных аспектов может помочь учащимся ярче представлять себе художественные особенности и красоту литературных произведений.

Ключевые слова: преподавание русской литературы, русский как иностранный, иранские студенты, сравнительный анализ.

В крупных иранских городах за последние несколько лет открыты около десяти кафедр русского языка и литературы, что свидетельствует о возросшем интересе к профессиональному изучению русского языка в Иране.

В персоязычной аудитории студенты, изучающие русский язык в бакалавриате, постепенно знакомятся с произведениями видных русских писателей. Это знакомство осуществляется в рамках такого предмета, как «Знакомство с произведениями русской литературы» (в течение трех семестров).

На уроке «Знакомство с произведениями русской литературы», студенты наших вузов знакомятся с различными периодами русской литературы (древнерусская литература, русская литература XVIII, XIX и XX вв.), а также с личностями и творчеством крупнейших представителей этих периодов.

На наш взгляд, одним из приёмов, способствующих изучению русской литературы, может стать сравнительный анализ художественного текста.

Сравнительный анализ – один из приёмов преподавания литературы, позволяющий полнее, ярче и глубже понимать художественные тексты. Сравнительный анализ русских и персидских произведений и определение сходных эстетических аспектов (например, близость и сходство образов героев по эстетике и другим аспектам в русских и персидских памятниках литературы), прежде всего, может помогать учащимся ярче представлять себе характерные особенности и красоту памятников. Следует отметить, что сопоставительный анализ также играет важную роль, в первую очередь, в понимании значения и места русской литературы в мировой культуре, а также в общечеловеческой общественной мысли, содержащейся в литературных произведениях.

Возникает необходимость уточнить роль сопоставления в изучении русской литературы. Например, рассмотрим один из подходов к обучению иранских учащихся на уроках русской литературы при изучении произведений Н.В. Гоголя.

Перевод произведений Гоголя в Иране подготовил почву для его влияния на творчество иранских писателей. Еще в 30-е годы прошлого столетия на литературной арене появился персидский писатель Садега Хедаят – основатель нового стиля в персидской художественной прозе. Несколько лет он жил во Франции и после возвращения писателя в Иран исследователи отмечают изменение его стиля, что в значительной степени указывает на влияние на его творчество иностранных писателей, в том числе русских авторов, которые могли быть известны ему в переводах.

Первый рассказ С. Хедаята, опубликованный в одноимённом сборнике, назывался «Заживо погребённый» (1930). Писатель дал рассказу и второе название: «Из записок одного сумасшедшего человека». Этот рассказ – исповедь сумасшедшего, в которой он раскрывает историю своего отчаяния, повествование ведётся в прошедшем, а иногда и в

будущем времени. Действие происходит в Париже, герой по ночам видит кошмары и пересказывает их.

Герой постоянно думает о смерти и слышит непонятные звуки. Рассказ по форме представляет собой дневниковые записи. Герой Хедаята – одинокий человек, и, страдая от этого, он постоянно перебирает в памяти подробности своей встречи с молодой девушкой в кино несколько дней назад.

Весьма интересным является тот факт, что герой иногда мечтает приехать в Россию: «Хочу бегать, хочу уехать вдаль, например, в Сибирь, жить в деревянном доме, хочу бродить в сосновом бору, под синим небом... среди мужиков начинать свою жизнь» [Хедаят 1965: 21].

Герой рассказа несколько раз пытается покончить с собой. В холодную погоду сидит без пальто у окна и мучит себя голодом, принимает яд, но не умирает. Он уничтожает свои рукописи. Очевидно, что рассказ С. Хедаята напоминает «Записки сумасшедшего» Н.В. Гоголя.

Кратко сравниваем эти произведения. Заглавия обоих произведений похожи, повествование ведётся от имени героя, оба героя пересказывают свои кошмары. В персидском рассказе герой иногда разочаровывается и готовится к смерти, иногда видит себя бессмертным (Руин-тан). В русском произведении герой считает себя королем Испании. Рассказы по форме представляют собой дневниковые записи. Каждый из сумасшедших живет далеко от родной земли и думает о матери и о днях детства. Каждый из них мучит себя голодом. Каждый из них любит театр.

При сопоставлении текстов упомянутых произведений и эпизодов биографии Н.В.Гоголя возникают вопросы: знал ли Хедаят, как умер Гоголь? Не навесил ли образ героя Хедаята тем, что было известно иранскому писателю о последних днях жизни Гоголя? Можно предположить, что выбор заглавия «Заживо погребённый» основан на слухе о заживо погребённом Гоголе, особенно показателен выбор второго заглавия «Из записок одного сумасшедшего». Существует мнение, что С. Хедаят знал, как и когда умер Гоголь. Известно, что Гоголь в последние дни своей жизни совсем перестал есть, положил рукопись второго тома поэмы «Мертвые души» в камин и сжёг. Весьма вероятно, что герой Хедаята – обладает чертами самого Гоголя. Можно также предположить, что Хедаят заимствовал свой сюжет из повести Гоголя.

Такие сравнения, как сравнение вышеуказанных литературных произведений, могут служить основой для понимания литературы и культуры России иностранными студентами. Такую же тактику одновременно также может способствовать повышению у студентов интереса к учебе.

Таким образом, на наш взгляд, можно обобщить при использовании произведений русской литературы в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку и литературе таков: на уроке рассматривается смысл и идеи прочитанного произведения и если возможно, сравнивается с аналогичными вариантами в персидской литературе. Здесь самая трудная задача состоит в том, чтобы найти аналогичские произведения и идентифицировать их сюжет и характеристики действующих лиц.

ЛИТЕРАТУРА

Хедаят С. «Заживо погребённый», Тегеран: Гатре, 1344/1965, 21 с.

THE TEACHING OF RUSSIAN LITERATURE IN IRAN

Zeinab Sadeghi Sahlabad

*Department of the Russian Language, Member of the Academic Association
of Alzahra University, Tehran, Iran*

176 zhsadeghi@yahoo.com

In this paper we study the problem of studying the literature of the Russian language to Iranian students who study Russian language. As a result, we have shown in the study of literature, comparative analysis of the works of Russian (as foreign) with Persian works and identify similar aspects can help learners to imagine brighter and characteristic beauty of the monuments.

Keywords: teaching Russian literature, Russian as a foreign language, Iranian students, comparative analysis.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Самойлова И. Ю.

*канд. филол. наук, зав.кафедры русского языка как иностранного и
лингвистических дисциплин, ГрГУ имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь
Samina2004@mail.ru*

Мохань Е. Н.

*ст.преподаватель кафедры общего и славянского языкознания,
ГрГУ имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь
pawka2802@mail.ru*

Статья посвящена учебному пособию по русскому языку как иностранному, подготовленному на филологическом факультете Гродненского государственного университета имени Я. Купалы. Рассматривается комплекс заданий по работе с художественным текстом, которые отражают современные подходы к обучению русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: учебник иностранного языка, аккультурация, художественный текст, социокультурный подход в обучении языкам, культуроведческие знания, полимодальные источники информации.

Сегодня учебники иностранного языка становятся все более культуроемкими и представляют собой не только средство обучения иностранному языку. Они оказывают серьезное влияние на мировоззренческие и кросскультурные представления тех, кто ими пользуется (как студентов, так и преподавателей), способствуют вхождению в мир иной культуры и его специфику, а также являются важным элементом межкультурной коммуникации и, что очень важно, аккультурации. Современный учебник оказывается тем полем, где пересекаются культурное и образовательное пространства, поэтому можно вести речь о культурно-образовательном пространстве учебника, где происходит не только освоение языка, но и иной (по отношению к родной) культуры. Иными словами, те, кто используют учебник, приобретают и развивают не только коммуникативные и лингвистические навыки, но и социокультурные. На наш взгляд, учебник можно рассматривать как носитель социокультурной информации, а также как поле пересечения культурного и образовательного пространств, где происходит освоение иной культуры и формирование человека культурного.

Большинство учебников и учебных пособий по русскому языку для иностранцев ориентированы на решение двух основных задач: коммуникативной (обучение основным видам речевой деятельности) и общедидактической (знакомство с культурой, историей, современностью страны изучаемого языка).

Поэтому включение в учебный процесс художественного текста является неотъемлемой частью преподавания русского языка как иностранного.

Практический опыт и исследования в области обучения иностранных студентов, филологов особенно, чтению художественных текстов на русском языке позволили

авторам выделить ряд проблем, требующих создания современной методики, учитывающей новейшие тенденции в преподавании русского языка как иностранного.

В основу методики обучения иностранных студентов чтению художественного текста на русском языке были положены идеи социокультурного подхода к обучению иностранным языкам [Сафонова 1993], в частности принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип межпредметных связей и принцип доминирования культуроведческих заданий.

Авторами была предпринята попытка создания учебного пособия по работе с художественным текстом [Мохань, Самойлова 2015], в котором используются полимодальные источники информации, под которыми мы понимаем совокупность текстовых и внетекстовых источников информации, способных воздействовать на различные модальности восприятия.

Предлагаемое учебное пособие для работы с художественным текстом на занятиях РКИ адресовано иностранным студентам-филологам и другим учащимся (студентам, магистрантам, аспирантам, стажёрам), владеющим русским языком на уровне В2 и выше.

Пособие имеет следующие цели: привлечь интерес иностранных читателей к русской классической литературе; познакомить их с творчеством известных русских писателей, с русской историей и культурой XII–XXI вв.; организовать процесс восприятия и понимания художественного текста с помощью системы заданий; обучить учащихся навыкам интерпретации художественного текста; на основе работы с художественными текстами развить у учащихся коммуникативную компетенцию, навыки устной монологической и диалогической речи.

В пособии представлены адаптированные и неадаптированные тексты русской художественной литературы в хронологической последовательности: от фольклорных произведений до текстов современных авторов. При отборе текстов учитывались их информативность и проблемность, что позволяет учащимся сформировать самостоятельные монологические высказывания, организовать дискуссии на основе содержания текста.

Работа над каждым текстом строится по единой схеме: информация об авторе, глоссарий, предтекстовые задания, текст, вопросы и задания к тексту, развивающие навыки монологического или диалогического высказывания и письма. Сведения об авторе сопровождаются вопросами, направленными на осмысление прочитанного. Словарь содержит слова, выходящие за границы лексического минимума одного этапа обучения. Вопросы направлены на формирование верного понимания идейно-тематического содержания произведения.

Пособие снабжено большим количеством иллюстративного материала, что позволяет, с одной стороны, реализовать принцип наглядности в обучении, с другой – облегчить понимание и усвоение материала.

Проиллюстрируем данную методику комплексом заданий, выполняемых при чтении стихотворения Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза».

1. Прочитайте текст. Расскажите, что вы узнали о Ф. И. Тютчеве.
2. Прочитайте представленную ниже информацию и ответьте на следующие вопросы: Какие ассоциации у вас возникают со словом *гроза*? Символом чего может являться это природное явление?
3. Посмотрите на рисунки. Как вы полагаете, кто на них изображён? Опишите рисунки.
4. Ознакомьтесь со значениями следующих слов и выражений: *резвиться* – веселиться, находиться в движении; *гам* – беспорядочный шум; *грохотать* – издавать сильный, оглушительный звук; *вторить* – отражать чьи-нибудь звуки, слова; *молкнуть* – затихать; *перлы* – жемчужины.

5. К каждому из слов подберите синонимы: *играть, греметь, повторять, шуметь, умолкнуть*.
6. Обратите внимание на следующие слова и выражения: дождик *брызнул*, нити *золотит*, *перлы* дождевые, *громокипящий* кубок. Как вы полагаете, что они означают? Проведите словообразовательный анализ выделенных слов. Составьте с ними предложения.
7. Прочитайте стихотворение «Весенняя гроза». Что находится в центре внимания автора? Какова тема стихотворения?
8. Какие природные явления встречаются в стихотворении?
9. Как вы определите тон стихотворения: радостный, мажорный либо невеселый, минорный? Свой ответ подкрепите примерами из текста.
10. В данном стихотворении Ф. И. Тютчев нарисовал картину весенней грозы. Какие краски и звуки преобладают в картине? Найдите подтверждение в тексте.
11. Вспомните, чем отличаются эпитет и метафора. Найдите их в тексте и распределите в 2 колонки. Какую функцию выполняют метафоры и эпитеты в данном стихотворении?
12. Какая часть речи встречается в стихотворении чаще всего? Как вы думаете, почему?
13. Подчеркните в стихотворении звуки *г, р*. Как часто они встречаются? Можно ли сказать, что обилие этих звуков помогает нам услышать грозу?
14. Поразмышляйте: Какая цветовая гамма подошла бы к данному стихотворению? Почему? Можно ли сказать, что природные явления, описанные в стихотворении, воспринимаются нами как живые? Ответ обоснуйте. Как вы думаете, является ли весенняя гроза символом обновления и чистоты?
15. Задания на выбор: 1. Подберите иллюстрацию к стихотворению Ф. И. Тютчева «Весенняя гроза». На её основе составьте описание грозы. 2. Проанализируйте стихотворение Н. А. Заболоцкого «Гроза идёт». Сравните данное стихотворение с «Весенней грозой» Тютчева.

Таким образом, освоение мира иной культуры в культурно-образовательном пространстве учебника сопровождается процессами межкультурной коммуникации и аккультурации, в результате которой происходит формирование межкультурной компетентности пользующихся учебником студентов и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мохань Е. Н., Самойлова И. Ю. Русский язык как иностранный. Работа с художественным текстом: учеб. пособие. Минск: РИВШ, 2015. 168 с.
2. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1993. 56 с.

STUDY GUIDE ON WORKING WITH LITERARY TEXT IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

I.Y. Samoylova

*Department of Russian as a Foreign Language and Linguistic Disciplines
Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno Belarus
Samina2004@mail.ru*

E.N. Mohan

*Department of General and Slavonic linguistics Yanka Kupala State University of Grodno,
Grodno Belarus
pawka2802@mail.ru*

The article is devoted to the Study guide on Russian as a foreign language, prepared by the Faculty of Philology of Yanka Kupala State University of Grodno. We consider the complex of tasks on working with literary text that reflects modern approaches to teaching Russian as a foreign language.

Keywords: foreign language textbook, acculturation, literary text, sociocultural approach to language teaching, cultural studies knowledge, polymodal sources.

УЧЕБНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ВИД РАБОТЫ СО ЗВУЧАЩИМ ТЕКСТОМ

Самойлова И.Ю.

*канд. филол. наук, зав.кафедрой русского языка как иностранного и лингвистических дисциплин, ГрГУ имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь
Samina2004@mail.ru*

Черкез Т.В.

*ст.преподаватель кафедры русского языка как иностранного и лингвистических дисциплин, ГрГУ имени Я. Купалы, Гродно, Беларусь
t_koteleva@mail.ru*

В статье представлена разработка занятия-экскурсии «Храмы города Гродно» (учащихся имеют базовый уровень владения языком). Описывается аудиторная и внеаудиторная работа при подготовке и проведении учебной экскурсии.

Ключевые слова: учебная экскурсия, аудирование, пред-, при- и послетекстовая работа, культурологическая информация.

В процессе преподавания русского языка как иностранного учебная экскурсия является одной из форм занятий, на которых аудирование, или смысловое восприятие (понимание) речи на слух, используется в полной мере. Известно, что иностранным учащимся звучащий текст воспринимать трудно. Это связано, как известно, с особенностями звучащего текста: однократностью предъявления информации и необратимостью речи, темпом и ритмикой звучащей речи, обилием незнакомых слов, разговорных формул, несовпадением графического и акустического образов одного слова и пр. При этом «восприятие монологического высказывания требует хорошо развитой слуховой памяти, антиципации, развитого логического мышления» [Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного 2010: 308].

Преимуществами предъявления материала во время учебной экскурсии являются:

- 1) возможность широкого использования зрительной наглядности;
- 2) активизация навыков говорения;
- 3) большой объем нового лексико-грамматического материала для усвоения;
- 4) восприятие, репродукция учебного материала в реальных условиях с опорой на зрительную наглядность;
- 5) продуцирование высказываний на основе полученной информации вне аудитории;
- 6) развитие слуховой памяти и языковой догадки.

Занятия-экскурсии расширяют кругозор учащихся, повышают мотивацию обучения, способствуют развитию творческого потенциала.

Экскурсия как форма занятия актуальна для иностранных студентов любого этапа обучения, так как позволяет за короткий период времени усвоить максимум языковой и культурологической информации.

В статье представлена разработка занятия-экскурсии «Храмы города Гродно» (учащихся имеют базовый уровень владения языком).

Аудитивный текст имеет четыре части (храмы четырех конфессий находятся в Гродно).

Структура занятия – учебной экскурсии:

1. Аудиторная работа:

- а) предэкскурсионные задания (семантизация лексического материала, снятие грамматических трудностей);
б) послеэкскурсионные задания.
2. Внеаудиторная работа (экскурсия, учебный текст, комплекс приэкскурсионных заданий).

Накануне экскурсии семантизируются новые лексические единицы, в том числе *храм, церковь, костел, синагога, кирха, мечеть*. Гродно находится в непосредственной близости от Литвы и Польши, однако является исконным местом обитания не только белорусов, поляков и литовцев, но и русских, евреев и татар. Это нашло отражение в национальном составе населения, его культурных традициях, вероисповеданиях, архитектуре.

В начале экскурсии преподаватель задает вопросы: *Что вы ожидаете увидеть на экскурсии? Как вы думаете, какие храмы есть в нашем городе? Представители каких религий живут в нашем городе?...* На притекстовом этапе перед каждой частью аудитивного текста для активации внимания слушателей предлагаются целевые установки: *внимательно осматривайте храмы и слушайте; не стесняйтесь, задавайте вопросы.*

Далее следует текст.

Храмы Гродно

1. *Сегодня мы познакомимся со старинными храмами Гродно. Знаете ли вы, что Гродно занимает первое место по количеству исторических памятников в Беларуси? Сейчас мы увидим некоторые из них.*

Начнем экскурсию с достопримечательности, равной которой нет в Беларуси и, пожалуй, в Восточной Европе, – Коложской (Свято-Борисо-Глебской) церкви XII века, уникального памятника гродненской архитектуры. Коложская церковь находится на берегу реки Неман. Это произведение архитектуры необычно, потому что одна часть храма построена из камня, а вторая – из дерева. Дело в том, что вода в реке Неман постепенно поднималась, и во второй половине XIX века южная стена церкви и часть западной упали в реку. В 1897 году берег укрепили, а стены сделали из дерева. А старая часть здания построена из разноцветного камня. Верхняя часть стен украшена оригинальной плиткой из керамики. Внутри в стенах церкви находится посуда для улучшения акустики. Ее название произошло от слова «голос» – голосники.

2. *Сейчас мы выйдем на центральную площадь города, Советскую площадь, и увидим Кафедральный костел Святого Франциска Ксаверия (1678–1700 гг.), или Фарный костел. Фарный костел – один из трех храмов Беларуси, который называют «малая базилика», что дает ему особые права. При строительстве костела использовались различные средства архитектуры, а также скульптура и живопись. Более 20 скульптур находятся внутри костела. Главный деревянный алтарь храма – один из самых высоких алтарей в Европе (21 метр). На фасаде костела находятся самые старинные действующие часы в Европе. Как говорят ученые, их механизм изготовлен в XII – XIV веке. Но и сейчас часы показывают жителям Гродно точное время.*

3. *Недалеко от центральной площади города, на улице Большая Троицкая, расположена Большая хоральная синагога XVI века – действующий иудейский храм. Здание синагоги было построено по проекту итальянского архитектора Санни Гуччи. Синагога дважды пострадала от пожара, и ее восстановили только в начале XX века. Сейчас внутри и снаружи здания ведется реставрация. Мы можем зайти и посмотреть на этот храм изнутри.*

4. *Рядом с парком Жилибера расположен еще один уникальный храм – единственная в Беларуси действующая лютеранская кирха, памятник архитектуры*

начала XIX века. Храм был построен в стиле неоготика. В 1793 году польский король Станислав II подарил гродненской евангелическо-лютеранской общине здание, которое перестроили для богослужений. Сейчас проводится реставрация храма, но кирха является действующей: в ней регулярно проходят церковные службы.

Город Гродно находится на перекрестке нескольких культур. Гродно – мирный и гостеприимный город, в котором дружно живут представители разных религий. К сожалению, в городе нет мечети, но мусульманский храм можно посетить недалеко от Гродно, в городском поселке Ивье.

Во время экскурсии преподаватель постоянно уточняет, как и насколько верно поняли студенты текст, проверяет воспринятую ими информацию: почему часть стен Коложской церкви сделана из дерева? Какие достопримечательности можно увидеть внутри и снаружи Фарного костела? Кто является архитектором Большой хоральной синагоги? В каком стиле построена лютеранская кирха?..

В послетекстовой работе первым традиционным заданием является установление истинных или ложных фактов. Эта работа способствует усвоению информации текста, так как фактически повторяет ее еще раз: Скажите, пожалуйста, верно ли утверждение: 1. Гродно занимает первое место по количеству исторических памятников в Беларуси. 2. Коложскую церковь построили в XIX веке...

Следующее задание – ответы на вопросы – мы проводим в игровой форме. Как отмечают А.А. Акишина, О.Е. Коган, «положительной стороной игры является то, что будучи творческой по своему характеру, она активизирует мыслительную деятельность учащихся и способствует развитию творческого отношения к самому языку» [Акишина 1997: 264]. Учащиеся передают друг другу какой-нибудь предмет (мяч, мягкую игрушку) и по цепочке задают вопросы о том, что они услышали и увидели во время экскурсии. Преподаватель участвует в процессе игры как наблюдатель, советчик и обязательно корректирует ошибки.

Компонентом каждого урока РКИ являются упражнения, направленные на активизацию в речи изучаемого грамматического материала. Поэтому во время экскурсии преподаватель так строит вопросы, чтобы изучаемый материал использовался студентами в речи.

Следующее задание, направленное на продуцирование высказываний по изучаемой теме, проводится также в игровой форме. В игре «Снежный ком» работа построена по принципу «от меньшего к большему»: построение высказывания – расширение высказывания – мини-текст – сверхфразовое единство. Выполняется в аудитории с использованием тематической слайд-презентации для визуальной опоры. Преподаватель также принимает активное участие в игре: объясняет правила, помогает в случае затруднений, обращает внимание на ошибки.

И в качестве домашнего задания предлагается написать часть текста по памяти для последующего пересказа. Домашнее задание тоже можно «обыграть»: распечатать фотографии храмов в количестве, соответствующем количеству учащихся, и дать присутствующим выбрать «свою» тему для письма.

Таким образом, результатом работы с культурологическим материалом становится самостоятельное устное и письменное высказывание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. М.: Русский язык, 1997. 292 с.
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / составители: Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. М.: Русский язык, 2010. 550 с.

EDUCATIONAL EXCURSION AS A TYPE OF WORK WITH SPOKEN TEXT

I.Y. Samoylova

*Department of Russian as a foreign language and linguistic disciplines Y. Kupala State
University of Grodno, Belarus
Samina2004@mail.ru*

T.V. Cherkes

*Department of Russian as a foreign language and linguistic disciplines Y. Kupala State
University of Grodno, Belarus
t_koteleva@mail.ru*

The article presents a developed excursion lesson «The Temples of Grodno» (for students with basic level of language proficiency). It describes the classroom work and extracurricular activities needed for preparation and performance of an educational excursion.

Keywords: educational excursion, auding, pre- and post-listening activities, cultural information.

**АНАЛИЗ ТАКТИК УБЕЖДЕНИЯ В РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ
«ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ
А.П. ЧЕХОВА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕЖАНРОВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Самойлова М.Б.

*Кафедра русского языка № 2 подготовительного факультета по обучению
иностраннных граждан, Ростовский государственный медицинский
университет,
Ростов-на-Дону, Россия
maryannasam@mail.ru*

Раннева Н.А.

*Кафедра русского языка № 2 подготовительного факультета по обучению
иностраннных граждан, Ростовский государственный медицинский
университет, Ростов-на-Дону, Россия
ranneva_na@mail.ru*

Формирование речежанровой компетенции в статусном дискурсе является важной задачей при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе. Поскольку речевой жанр «убеждение» профессионально востребован, представляется актуальным на материале художественных текстов познакомить обучающихся с его структурой и научить их использовать тактики речевого воздействия в соответствии со стратегическим замыслом коммуникации.

Ключевые слова: убеждение, речевой жанр, стратегия, тактика, врач, пациент.

Убеждение как речевой жанр имеет определенную структуру, которая без труда распознается носителями языка, но требует формирования навыков распознавания и использования у иностранца.

Убеждение как вид речевого воздействия на пациента – важнейшая составляющая профессии врача. Данное статусное взаимодействие мотивировано стремлением оказать помощь больному и имеет целью изменение его отношения к болезни. Стратегии убеждения в речевой ситуации «врач – пациент» варьируют в зависимости от интенций: успокоить адресата или внушить серьезные опасения по поводу здоровья.

Придерживаясь текстоцентрической концепции речевого жанра, И.Н. Борисова определяет понятия стратегии и тактики следующим образом: «Коммуникативная стратегия есть способ организации речевого поведения в соответствии с замыслом, интенцией коммуниканта... Она предполагает отбор фактов и их подачу в определенном освещении с целью воздействия на интеллектуальную, волевою и эмоциональную сферу адресата... Средством реализации коммуникативных стратегий являются речевые тактики, доступные непосредственному наблюдению при текстовом анализе речевых взаимодействий... Тактика – речевое действие, характеризующееся своей задачей и функцией в рамках реализуемой коммуникативной стратегии» [Борисова 1999: 86].

Речевое действие в свою очередь представляет собой совокупность речевых приемов и последовательность речевых актов на определенном этапе коммуникации.

К универсальным тактикам жанра «убеждение» относятся побудительные тактики, тактика апелляции к разуму и тактика привлечения внимания адресата. Основное содержание жанра составляет аргументация, тактическая реализация которой зависит от речевой ситуации и разновидности дискурса, в котором эта речевая ситуация имеет место. Цель убеждения всегда эксплицитно или имплицитно отражена в побудительной тактике.

Статусное убеждение в речевой ситуации «врач–пациент» представлено в трех рассказах А.П. Чехова «Волк», «Цветы запоздалые» и «В Париж!».

В рассказе «Волк» доктор Овчинников сумел вернуть к жизни отчаявшегося пациента. Боязнь заражения бешенством после борьбы с волком доводит помещика Нилова до безумия, до мысли о самоубийстве. Ни деревенские знахари, ни городские врачи не смогли помочь ему. И только сельский врач, проявив терпение, уверенность и такт смог убедить больного в необоснованности его страха.

Диалог-убеждение является кульминационной и смыслообразующей структурой рассказа [Чехов 1985: т.5, с.44-45]. Используя профессиональные знания, врач в общении с пациентом применяет следующие тактики речевого воздействия: утешение, четкую формулировку тезиса, логическую аргументацию, основанную на профессиональной компетентности, доступность логики аргументации интеллекту объекта воздействия. К речевым приемам убеждения относятся: использование императивов, привлекающих внимание собеседника и активизирующих последующую информацию, различные лексические способы оформления последовательности речи, вводное предложение, концентрирующее внимание адресата на информации, риторические вопросы, использование фразеологического ритуального сочетания «честное слово» в подтверждение истинности высказывания, сильная модальность в словах убеждающего («должен», «разумеется», «совершенно покоен»).

К экстралингвистическим факторам убедительного воздействия здесь необходимо отнести статус и индивидуальный профессионализм.

Доктор Топорков – персонаж рассказа «Цветы запоздалые» представляет собой совсем другой тип врача. Он абсолютно равнодушен к страждущим. Утешать, ободрять, вселять надежду – не его метод общения с пациентами и их родственниками. Княгиня Приклонская, обезумевшая от отчаяния во время болезни детей, тщетно пыталась получить от него поддержку.

Убеждение в рассказе объективировано лишь в двух репликах:

- Скажите мне, доктор, я окончательно выздоровела? – спросила Маруся. – Могу я рассчитывать на полное выздоровление?

- Полагаю. Я рассчитываю на полное выздоровление, на основании... [Чехов 1985: т.1, с. 406].

Доктор Топорков формулирует тезис, обоснование которого представляет собой «целую лекцию, пересытанную медицинскими терминами». Далее автор дает

описание речи адресанта и реакции слушателей. *«Говорил он хорошо, но непонятно»* – главная характеристика его речи звучит как парадокс. Перед нами человек, прекрасно владеющий профессиональным языком. Это, безусловно, вызывает уважение слушателей и определенное доверие к оратору, как к человеку, который обладает глубоким знанием предмета. Но так как слушатели этим знанием не обладают, происходит опустошение смысла речи. Убеждение происходит вопреки смыслу, благодаря экстралингвистическим факторам. Ему верят потому, что он профессионал. Убедителен сам статус врача, чье лечение оказалось успешным. Его невозмутимая манера держаться и говорить вызывает восхищение, благоговение у слушателей. Княгиню убеждает не только умение лечить, но и *«положительность»* доктора, Марусю – влюбленность, неординарность, непохожесть доктора на тех людей, с которыми ей приходилось общаться. Даже Егорушка покорен убедительной речью Топоркова: *«Каков? Рационально, индифферентно, субъективно... Так и сыпет, шельма! Каков плейбей? А коляска-то какая! Посмотрите! Шик!»* [Чехов 1985: т.1, с.407].

Доктор Топорков не утруждает себя выбором речевых тактик убеждения. Убедительны его внешность, манеры, его профессионализм как составляющая статуса, его материальное благосостояние, которое в данной речевой ситуации тоже непосредственно имеет отношение к статусу.

Правильную тактику речевого воздействия выбирает доктор Каташкин – персонаж рассказа «В Париж!». Двух приятелей покусала собака. Они не придали этому значения. Цель доктора в данном случае не успокоить, а напугать адресатов возможными последствиями.

Вначале доктор констатирует факт несчастного случая, передавая его в косвенной речи с чужих слов. Услышав подтверждение от пострадавших и поняв, что они не озабочены этим фактом, он формулирует тезис: *«Бешеная она или нет, но все-таки нельзя относиться так небрежно»* [Чехов 1985: т.5, с. 48].

Контраргументы одного из адресатов и отступление от темы диалога заставляют доктора сесть и терпеливо аргументировать свой тезис. Сам процесс аргументации описан автором в одном предложении. Убеждение происходит в условиях, неблагоприятных для адресанта (*«насколько у него хватало силы перекричать пьяных»*). Доктору стоило большого труда привлечь внимание к своей речи и изменить настрой и поведение пострадавших. Профессионализм доктора подсказывает ему правильную тактику убеждения: он преподносит аргументацию в форме, доступной для адресатов, терпеливо парируя их возражения.

Таким образом, анализируя адаптированные рассказы А.П. Чехова, в которых дискурсивно представлены профессиональные речевые ситуации, преподаватель имеет возможность формировать речевую компетенцию студентов-медиков на продвинутом этапе обучения русскому языку как языку специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И.Н. Категории, цели и аспекты текстового анализа // Жанры речи: Сб. научн. статей. Саратов: Гос УНЦ «Колледж», 1999. Вып. 2. С. 81-96.
2. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. –М.: Наука, 1974 1985.

THE ANALYSIS OF TACTICS OF PERSUASION IN THE SPEECH SITUATION “DOCTOR – PATIENT” ON THE MATERIAL OF A.P. CHEKHOV’S SHORT STORIES AS THE MEANS OF FORMATION OF GENRE COMPETENCE IN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS AT MEDICAL UNIVERSITY

M.B. Samoylova

Russian language Department № 2 of the Preparatory Faculty on training

*of the foreign citizens, Rostov State Medical University,
Rostov-on-Don, Russia
maryannasam@mail.ru*

N.A. Ranneva

*Russian language Department № 2 of the Preparatory Faculty on training
of the foreign citizens, Rostov State Medical University,
Rostov-on-Don, Russia
ranneva_na@mail.ru*

The formation of speech genre competence in status discourse is an important task in teaching Russian language as foreign at medical university. As the speech genre ‘persuasion’ is demanded professionally, it is urgent to introduce to the students its structure and to teach them how to use the tactics of speech influence in accordance to strategic plan of communication.

Keywords: persuasion, speech genre, strategy, tactic, doctor, patient.

СЕМАНТИЗАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ *NOMINA FEMININA* НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Санникова Н.Ю.

*канд. филол. наук, доцент кафедры современного русского языка, Астраханский
государственный университет, Астрахань, Россия
sannikova_st@mail.ru*

В статье рассматривается проблема формирования словообразовательного компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся посредством вербализации номинирования лица женского пола и обосновывается необходимость изучения на занятиях по РКИ различных словообразовательных типов, реализующих словообразовательную категорию *nomina feminina*.

Ключевые слова: словообразовательная категория, словообразовательный тип, словообразовательная модель.

Формирование лексических навыков – это одна из первостепенных задач преподавателя РКИ, поскольку в системе языковых средств именно лексика является важнейшим компонентом всех видов речевой деятельности, через лексику в процессе коммуникации самовыражается личность. Работа над накоплением активного лексикона, без которого невозможен коммуникативный процесс, сопутствует всему процессу обучения. При работе с новой лексикой у иностранных учащихся возникают объективные трудности, связанные с пониманием значения слова.

Лингводидакты утверждают, что высокую результативность при освоении значения производного слова демонстрирует словообразовательный способ семантизации лексики, который мобилизует познавательные силы учащихся и связан с активной мыслительной деятельностью, хотя не всегда является кратчайшим и простым.

Любое производное слово включено в определённую словообразовательную категорию (СК) (например, СК отвлечённости (имена действия, качества и состояния), абстрактности, единичности, лиц, орудий действия и т.д.). Именно поэтому владение знаниями о словообразовательных значениях (СЗ), способах деривации и основных деривационных средствах, а также навыками производства слов по аналогии позволяет иностранным учащимся анализировать русскую производную лексику и адекватно использовать её в процессе коммуникации. Образование слов по аналогии, по мнению дериватологов, позволяет «собирать» слово путём заполнения знакомой словообразовательной модели (СМ) новым лексическим материалом.

Общепризнанно, что антропоцентрическая парадигма выводит на первое место человека, а противопоставление мужского и женского начал пронизывает культуру и язык. Несмотря на явную гендерность народного сознания, проявляющуюся в большей актуализации признаков маскулинности, в современном русском языке наименования лиц женского пола весьма представительны. Следует отметить, что данную СК составляют несколько словообразовательных типов (СТ), обслуживаемых различными суффиксами. Именно поэтому задача преподавателя-русиста состоит в том, чтобы помочь иностранцу освоить значительное количество СТ, реализующих СТ, по которым производятся *nomina feminina*, и научить способам определения лексического значения (ЛЗ) производных слов данной СК.

Репертуар СК суффиксальных существительных со значением женскости включает следующие суффиксы: *-к(а)* (*абориген* → *аборигенка*), *-ниц(а)* (*всадник* → *всадница*), *-щиц(а)* (*алиментчик* → *алиментщица*), *-ш(а)* (*доктор* → *докторша*), *-j(а)* (*лгун* → *лгунья*), *-иц(а)* (*волк* → *волчица*), *-их(а)* (*повар* → *повариха*), *-ин(а/я)* (*биолог* → *биологи́ня*), *-есс(а)* (*бард* → *бардесса*), *-н(а)* (*дон* → *донна*), *-ис(а)* (*актёр* → *актриса*), *-ух(а)* (*марал* → *маралуха*), нулевой суффикс (*раб* → *раба*). В русской морфемике есть и унификс *-ад'j(а)*, с помощью которого образуется дериват *попадьа* со значением «жена попа». Однако унификс является морфемой, которая не образует новых производных слов, поэтому *-ад'j(а)* не входит в репертуар рассматриваемой СК.

С точки зрения особенностей семантики существительные *nomina feminina* можно разделить на две группы: 1) наименования женщин, 2) наименования самок. Каждая из семантических групп включает в себя различные субкатегории (ССК).

Так, в первую семантическую группу входят следующие ССК: 1) «женщина по профессии» (например, *адвокатесса* ← *адвокат*, *математичка* ← *математик*), 2) «женщина по национальности или месту жительства» (например, *петербурженка* ← *петербуржец*, *москвичка* ← *москвич*), 3) «женщина по социальной принадлежности или по социальному статусу» (например, *лимитчица* ← *лимитчик*), 4) «женщина по идеологическим или религиозным взглядам, убеждениям, принадлежности к политической партии, организации» (например, *ельцинистка* ← *ельцинист*, *социал-демократка* ← *социал-демократ*, *максималистка* ← *максималист*), 5) «женщина по чертам характера» (например, *авантюристка* ← *авантюрист*, *интеллектуалка* ← *интеллектуал*), 6) «женщина по особенностям внешности» (например, *блондинка* ← *блондин*, *карлица* ← *карлик*), 7) «женщина по пристрастиям, склонности, роду занятий» (например, *автолюбительница* ← *автолюбитель*, *кошатница* ← *кошатник*), 8) «жена, дочь» (например, *императрица* ← *император*; *государыня* ← *государь*).

Во второй семантической группе выделяются следующие ССК: 1) «самки животных» (например, *верблюдица* ← *верблюд*, *кошка* ← *кот*), 2) «самки птиц» (например, *голубица* ← *голубь*, *орлица* ← *орёл*), 3) «самки насекомых» (например, *муравы́ха* ← *муравей*, *комариха* ← *комар*).

Как представляется, на занятиях РКИ необходимо акцентировать внимание учащихся на том, что подавляющее большинство производных существительных всех ССК первой и второй групп образовано на базе соответствующих наименований лиц мужского пола. Отдельные производные *nomina feminina* следует давать со специальными комментариями, например: «Существует небольшая группа производных существительных, которые не образованы от названий лиц мужского пола: *черлингистка* ‘женщина, занимающаяся черлидингом’ ← *черлидинг*, *маникюри́ша* ‘мастер, делающая маникюр’ ← *маникюр* и т.д.».

При изучении СК *nomina feminina* следует обращать внимание иностранных учащихся и на то, что основная масса этих существительных создаётся с помощью суффиксального способа словообразования, а присоединяемые к производящей базе

суффиксальные морфемы активно используют различные механизмы морфонологической адаптации, устраняющие несвойственные русскому языку звукосочетания. Предъявляя на занятиях по РКИ каждую новую СМ в рамках изучения СТ, составляющих СК лиц женского пола, необходимо давать комментарии о возможных морфонологических явлениях на стыке сочетающихся значимых частей слова: а) чередовании фонем (морф изменяется, приспосабливаясь к началу другого), б) усечении производящей основы (конец производящей основы отсекается и не входит в производное слово), в) наложении морфов (конец одного морфа объединяется с началом другого при тождественности звукового состава этих отрезков), г) интерфиксации (между двумя морфами вставляется незначимый элемент – интерфикс).

Активному усвоению и закреплению учебного материала способствуют разнообразные практические задания. На первом занятии, посвящённом изучению СК лиц женского пола, иностранным учащимся можно предложить поэкспериментировать с учебным конструктором, напоминающим детскую развивающую игрушку. Морфемы, подобно фигурам, обладают различными признаками, что позволяет отличать их друг от друга. Представим, что цилиндр – это корень, куб – суффикс, пирамида – префикс и т.д.. Произвольно выбрать порядок этих деталей нельзя: поставить цилиндр на пирамиду не представляется возможным. Так же обстоят дела и при создании слова: каждый элемент занимает определённую позицию (суффикс не может находиться перед корнем, префикс после суффикса и т.д.). Кроме того, структурные элементы одного качества могут иметь различные значения, например: существует ряд суффиксов со значением женскости (*-и(а)*, *-иц(а)*, *-к(а)*, *-ниц(а)*, *-их(а)* и др.), со значением места (*-ник*, *-ниц(а)*, *-к(а)*, *Ø*, *-дром*, *-тека*, *-арий* и др.). Здесь можно продолжить аналогию с конструктором: синонимичные морфемы сродни элементам не просто одинаковой формы, но и близким по цвету. Подобно тому, как из предложенных элементов ребёнок выстраивает определённую по форме и цвету конструкцию, иностранные учащиеся образуют слова, не нарушая последовательности морфем и соблюдая правила их сочетаемости.

Высокую эффективность в освоении русской производной лексики СК *nomina feminina* демонстрируют задания, в ходе которых учащимся предлагается, используя известные им формулы толкования, определить ЛЗ дериватов. Выполнение подобных заданий основано на знании того факта, что все производные, принадлежащие к одной СМ, имеют общие элементы значения и общие формулы толкования ЛЗ, например: *львица* – ‘самка льва’, *слониха* – ‘самка слона’, *воспитательница* – ‘женщина-воспитатель’, *чертёжница* – ‘женщина-чертёжник’ и т.д..

На занятиях можно выполнять и задания на конструирование дериватов СК лиц женского пола по аналогии со знакомыми им СМ. Так, например, можно предложить ответить на вопросы типа: *Как называется женщина, которая живёт ... (занимается ..., любит..., имеет...)?* Практика показывает, что словообразовательные компоненты русского языка позволяют иностранному учащемуся даже в случае незнания того или иного слова создать по одной из известных ему СМ узуальный вариант. Однако при выполнении заданий данного типа преподавателю необходимо активизировать сведения о возможных морфонологических явлениях, а лексический материал необходимо связать с рядом тем для беседы: «Характер человека», «Высшее образование», «Профессия. Работа», «Семья и проблемы воспитания», «Отношение к животным» и др.. При этом преподаватель, проверяя правильность выбора СТ и СМ, должен своевременно дать необходимый грамматический и стилистический комментарий.

Таким образом, изучение СК лиц женского пола на занятиях РКИ даёт иностранным учащимся представление о системности русского словообразования, о специфике словообразовательного фрагмента коммуникативно-когнитивной модели

русского языка, способствует развитию у них навыков языковой догадки при определении ЛЗ деривата, номинирующего лицо женского пола по действиям или характерным признакам, и ведёт к активизации лексического запаса производных слов.

SEMANTIZATION NOUNS *NOMINA FEMININA* IN THE CLASSROOM FOR RCTS

N.J. Sannikova

*Department of modern Russian language, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia
sannikova_st@mail.ru*

The article considers the problem of forming derivational component of communicative competence of foreign students through verbalization nomination of a person and the necessity of studying in the classroom for RCTS of different derivational types that implement derivational category of *nomina feminina*.

Keywords: derivational category, derivational type, derivational model.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Саранцацрал Цэрэнчимэд

*докт. филол. наук, профессор кафедры европеистики, Монгольский Государственный
Университет, Монголия
ts.sarantsatsral@gmail.com*

Доклад посвящён лингводидактическому аспекту работы над текстом по специальности и вопросам обучения переводу иностранных учащихся – будущих международных. При обучении русскому языку как иностранному текст рассматривается как источник информации и как речевой образец, отражающий языковые особенности текста определенного вида: специальную терминологию, общенаучную лексику, синонимические структуры, а также закономерности построения текста. Текст служит основой формирования языковой, речевой, переводческой и профессиональной компетенций у иностранных учащихся.

Ключевые слова: работа над текстом по специальности, вопросы обучения переводу, языковая, речевая, переводческая и профессиональная компетенции.

Данный доклад посвящен лингводидактическому аспекту работы над текстом по специальности и вопросам обучения переводу иностранных учащихся – будущих международных.

Формирование у учащихся навыков профессиональной речи и переводческих умений в устной и письменной форме на иностранном языке в нашем случае на русском языке основывается на работе с текстом по специальности.

При обучении русскому языку как иностранному текст рассматривается как источник информации и как речевой образец, отражающий языковые особенности текста определенного вида: специальную терминологию, общенаучную лексику, синонимические структуры, а также закономерности построения текста. Текст служит основой формирования языковой, речевой, переводческой и профессиональной компетенций у иностранных учащихся.

Составление документов является важнейшим аспектом дипломатической деятельности. Как отмечают специалисты, эта часть работы занимает 80-90% времени дипломатических работников высших и средних рангов. Составление документов занимает больше половины рабочего времени у дипломатов в посольствах. Формы дипломатической деятельности очень разнообразны. Каждая из них: установление контактов, ведение переговоров, поиски и сбор информации, разъяснительная работа за рубежом – имеет свою специфику и свои особенности.

В международной дипломатической практике наиболее часто используются следующие виды дипломатических документов:

- ноты: вербальные, личные, правительственные, коллективные;
- официальные правительственные заявления;
- послания руководителей государств;
- личные письма;
- памятные записки;
- меморандумы;
- декларации;
- коммюнике.

Как видим, виды дипломатических документов довольно разнообразны.

В связи с этим при обучении русскому языку как иностранному будущих международных необходимо уделять большое внимание информационным, структурным и лингвостилистическим особенностям языка и стиля дипломатических документов, их анализу и переводу.

Исходя из вышеизложенного следует, что необходимо выработать особый подход к обучению РКИ учащихся – будущих международных. Для осуществления этой задачи необходимо разработать лингводидактическую систему работы над текстом каждого вида дипломатических документов.

Наша задача заключается в том, чтобы способствовать развитию и формированию у учащихся навыков и умений работы с текстом по специальности, в частности обучать составлять различные виды дипломатических документов и переводить их с иностранного языка на родной язык и наоборот с родного на иностранный.

В докладе автор детально рассмотрит систему заданий, направленных на обучение речевым навыкам и умениям в профессиональной сфере общения.

LINGVO-DIDACTIC ASPECT OF WORK WITH PROFESSIONAL TEXTS AND TEACHING ISSUES OF TRANSLATION

SARANTSATSRAL Tserenchimed

*Department of European Studies, the National University of Mongolia, Ulaanbaatar, Mongolia
ts.sarantsatsral@gmail.com*

The paper is dedicated to the linguo-didactic aspect of the professional text and the teaching issues of translation to foreign students – the future specialists in international relations. In the teaching Russian as a foreign language, text is considered as a source of information and as a speech example that reflects the language features of specific text types: special terms, general scientific vocabulary, synonymous structures as well as patterns of the text build. The text serves as the basis for the formation of language, speech, translation and professional competences of foreign students.

Keywords: works on professional texts, issues of translation teaching and language, speech, translation and professional competences.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЗЕНТАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЕ

Селедцова В.Н.

*канд. пед. наук, зав. кафедрой русского языка ВА ВПВО ВС РФ, Смоленск, Россия
seledsovavn@rambler.ru*

В статье рассматриваются возможности организации презентации терминологической лексики с использованием мультимедийного потенциала электронных средств обучения в

военном вузе. Приводятся задания, направленные на формирование лексических навыков обучающихся.

Ключевые слова: терминологическая лексика, электронные средства обучения, военный вуз.

В военных высших учебных заведениях Российской Федерации значительную часть иностранных обучающихся в настоящее время составляют слушатели – офицеры, получившие высшее образование на родине. Интенсификация в их языковом образовании в значительной степени достигается путём использования электронных средств обучения.

Под электронными средствами обучения (ЭСО) принято понимать программные средства (комплексы программных средств), предназначенные для решения конкретных дидактических и методических задач, имеющие предметное содержание и обеспечивающие интерактивное взаимодействие с обучающимися [Гарцов 2009, с. 94]. Наиболее востребованными в процессе изучения языка специальности оказываются компьютерные программы, используемые в качестве дополнения к традиционному печатному учебному пособию.

Для того чтобы обеспечить адекватную семантизацию и организовать усвоение терминологической лексики средствами компьютерной программы, необходимо определить особенности терминологической лексики и выявить те возможности её презентации, которые целесообразно реализовать при разработке электронных средств обучения.

Терминосистеме каждой учебной дисциплины профессионального модуля присущи особенности, связанные с объёмом лексических единиц, которые можно отнести к той или иной категории. Так, тексты по дисциплине «Вооружение и военная техника противовоздушной обороны (ПВО) Сухопутных войск (СВ)» в большом количестве содержат термины, называющие предметы и процессы, а также свойства. В качестве иллюстрации приведём терминологические сочетания по теме «Назначение, основные характеристики и требования, предъявляемые к ЗРК»: зенитный ракетный комплекс, зенитное ракетное вооружение, зенитная управляемая ракета, боевая часть, средство поражения, средство доставки, средство уничтожения, средство воздушного нападения, подрыв боевой части, подготовка ракеты, пуск ракеты, наведение ракеты, воздушная цель, обстрел цели, уничтожение цели, воздействие помех, применение помех, помехозащищённость, помехоустойчивость, эффективность зенитного ракетного комплекса и др.

Введение термина при помощи символа. Известно, что международная символика является важным компонентом языка науки. При изучении вооружения и военной техники ПВО также активно используется символика, однако преимущественно это обозначения, принятые в российской науке, представляющие собой символы на основе кириллицы: *Э треб.* – *требуемая эффективность*, *Эп.* – *эффективность в условиях помех*, *Эб.п.* – *эффективность работы без помех* и т.п. По этой причине описанный способ семантизации не может в данном случае использоваться как основной.

Введение международной терминологии. Интернациональная лексика составляет основу терминологии многих наук, часто её введение не нуждается в организации дополнительной лексической работы. Однако во многих языках практически отсутствует интернациональная лексика, в том числе терминологическая. Таким образом, опора на интернациональную лексику при семантизации также не будет целесообразна.

Наглядность. Термины с предметным значением или передающие конкретные процессы могут быть объяснены средствами наглядности. Среди названных терминов к таким относятся *зенитный ракетный комплекс*, *зенитное ракетное вооружение* и др.

Однако в ряде случаев такая семантизация не может дать однозначного понимания значения термина: *подрыв боевой части, обстрел цели, уничтожение цели* иллюстрируются одинаково. В этом случае наглядность следует сочетать с другими способами семантизации.

Перевод. Специальные словари, к сожалению, являются большой редкостью. В этом случае одним из вариантов решения указанной проблемы является разработка таких словарей офицерами, уверенно владеющими русским языком, получившими профессиональную подготовку в военных вузах Советского Союза или Российской Федерации.

Дефиниция. Дефиниция (строгое определение иерархического характера) используется прежде всего для семантизации лексических единиц, обозначающих научные понятия известной учащимся области знания.

Таким образом, для адекватной семантизации терминов, актуальных при изучении вооружения и военной техники, требуется использование всех названных способов в комплексе, однако обязательными должны выступать перевод, наглядность и дефиниция.

В качестве примера реализации семантизации терминов приведём упражнения для компьютерной обучающе-контролирующей программы.

Задание. Читайте, переводите, слушайте термины.

Русский	Португальский	Арабский	Французский
Зенитный ракетный комплекс (ЗРК)	Complexo de misselantiaereo	مركب الصواريخ أرض-جو	Complexe de missiles sol/air

Задание. Читайте, слушайте термины и их определения, смотрите иллюстрации.

Зенитный ракетный комплекс (ЗРК) – это совокупность зенитных управляемых ракет и устройств, обеспечивающих подготовку, пуск ракет, наведение ЗУР в точку встречи с целью и подрыв ее боевой части.

Предложенные задания, реализованные в компьютерной программе, дают возможность широкого привлечения мультимедийного потенциала, что в большой мере способствует интенсификации обучения языку специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 352 с.
2. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог. М.: РУДН, 2009. 295 с.

PRESENTATION OF TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN COMPUTER PROGRAM

V.N. Seledtsova
VA VPVO VS RF, Smolensk, Russia
seledsovavn@rambler.ru

This paper presents the possibilities to arrange presentation of terminological vocabulary using multimedia capabilities of electronic training aids in a military college, and contain training tasks focused on forming of cadets' lexical skills.

Keywords: terminological vocabulary, electronic training aids, military college.

ОБЪЕКТИВНАЯ ТЕКСТОВАЯ ИДЕЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ЕДИНИЦА КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Селиванов М.П.

студент, кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
selivanov-michele@yandex.ru

В докладе обосновывается целесообразность введения новой единицы структурированного анализа текста (Объективная текстовая идея), которая унифицируется из простейших текстовых составляющих (текстуальные семы, мотивы, сверхмотивы); она оставляет за студентом право реверсивного анализа и являет собой ясно детерминированный инструмент дидактического предназначения.

Ключевые слова: текст, мотив, лингвокультурология, психолингвистика, лингводидактика, деструктуризация, дихотомия, семантика.

Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории является неотъемлемым элементом в изучении РКИ. Понимание общего сюжетного плана, закрытой семантической структуры не только анализируемых слов, но и отрывка того или иного разбираемого произведения необходимо для успешного становления новой языковой личности. Новый подход к изучению художественного текста среди иноязычных студентов, изложенный далее, основывается на уже существующей разновидности постструктуралистского анализа – мотивном анализе – и дальнейшем переносе его теоретической основы на практику РКИ. Конечно, выделение интересующей нас объективной текстовой идеи (абстрактной и конечной единицы приведенного ниже анализа) не ограничивается перенесенным в дидактических целях в сферу РКИ мотивным анализом.

Мы должны помочь студенту правильно воспринять прочитанный материал, найти основные трудности в осознании семантики текста как единого целого, дать учащемуся возможность самостоятельного составления полного комбинированного комментария (психолингвистического, этнолингвистического, сугобо культурологического). Метод выделения объективной текстовой идеи определяется не отсутствием "погружения" (процесса, определяющегося казуальным и непредсказуемым выводом) в культурную среду через предлагаемый студенту текстовой материал, но наличием до предела просчитанного лингвокультурологического экскурса в тот или иной языковой образец, способствующего не взлому закрытого культурного кода (последнее несет в себе риск потери инвариантности анализируемого текста), но его формальному изучению с одной единственной целью: показать учащемуся соотношение субъективного прочтения и предлагаемой авторской позиции, которое мы впоследствии будем называть объективной текстовой идеей (ОТИ).

ОТИ является отражением нововведенного мотива (нововведенным мотивом в исследовании мы будем называть сумму общего имплицированного внутри текста значения выявленных на конкретном материале мотивов с его диаметрально противоположным значением) непосредственно при работе с текстом в иноязычной аудитории, т. е. необходимо для объективного текстового прочтения (сублимации отдельных текстовых сем в приоритетный контекст повествования). Рассуждая об ОТИ, вспомним слова Гальперина о явлении дихотомии:

«Одним из таких понятий, с моей точки зрения, оказалась дихотомия, обязательность оппозиционных параметров в наблюдении фактов» [Гальперин 1974: 9].

Выделение ОТИ происходит аналогично выделению нововведенного мотива, но выделение это строго обязательно, так как нововведенный мотив не обладает должными для перехода в практическую часть параметрами:

- 1) дидактическое применение
- 2) полифункциональность (основа нововведенного мотива остается в рамках унификации текстовых сем).

Таким образом, выделение ОТИ проходит в несколько этапов: разложение представленного материала на потенциальные семы (здесь необходим многоплановый анализ: от общей работы с заинтересовавшей преподавателя/ученика лексикой, до подробного контекстуального анализа, в проведении которого мы оперируем фоновыми знаниями и т.п.), проведение унификации (выделить нововведенный мотив предлагаемого текста и, при особой необходимости, провести реверсивный анализ). Заключительным этапом нахождения ОТИ является предложение студенту оставить противоречащие друг другу позиции и занять свое место над ними. Особенно важно здесь понимать, что «смысл – всегда предметный, его структура (модель) обладает цельностью и соответственно наглядностью» [Жинкин 2009: 73], поэтому предположения о том, что данный анализ имеет хоть какое-то субъективное начало, – заведомо ложны. В чем цель занятия этой позиции "сверху"? Не секрет, что студенты разных стран могут воспринимать один и тот же сюжет по-разному. Поступок того или иного персонажа может быть воспринят людьми одной культуры как подвиг, другими – как кощунство. Предполагаемой целью ОТИ является нахождение нейтральной точки культурного компромисса.

Совершенство ОТИ заключается в ее парадоксальности: проводя семантический анализ конкретной лексики (без ее обособленной репродукции, но в контексте), мы продвигаемся дальше, захватывая общую семантику текста, и, в конечном счете, выходим на позицию "над" текстом, которая и несет в себе изначально искомую объективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1974.
2. Жинкин Н.И. Психолингвистика. М., Лабиринт, 2009.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., URSS, 2015.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 2001.
5. Korzybski A. An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics. (Preface by Robert P. Pula.) Institute of General Semantics, 1994.

OBJECTIVE TEXTUAL IDEA AS A BASIC UNIT OF COMPLEX ANALYSIS OF FICTION LITERATURE

M.P. Selivanov

*Department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russia
selivanov-michele@yandex.ru*

Objective textual idea as a new way of analyzing textual materials among foreign students, being unified from the simplest units of text analysis (semes, motifs, supermotifs), giving them (foreign students) an opportunity of reverse analysis and that would be clearly determined didactic tool for any further purposes.

Keywords: text, motif, linguoculturology, psycholinguistics, linguodidactics, destructurization, dichotomy, semantics.

ГЛАГОЛЫ С ОРНИТОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В СЕМАНТИКЕ НА УРОКАХ РКИ

Сергеева О.М.

*канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
barsom@bk.ru*

Рассматриваются особенности семантики наиболее употребительных русских глаголов с орнитологическим компонентом. Сделана попытка систематизации указанных глаголов на основании характера внутреннего образа, формирующего их семантику. Обосновывается применение приведенных наблюдений в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: глаголы с орнитологическим компонентом, внутренний образ, семантика, русский язык как иностранный.

В практике преподавания РКИ важное место отводится лексике. Как известно, пополнение словарного запаса иностранных учащихся идет разными путями: и при освоении разговорных тем, и в общении с носителями языка, и при систематическом изучении различных лексико-семантических групп, и при чтении разнообразных текстов, в том числе газет и произведений художественной литературы, требующих устного или письменного комментария. В связи с этим возникает вопрос о толковании отдельных лексических единиц, значения которых не могут быть адекватно переданы простым переводом.

В лексике любого языка можно обнаружить немалое количество слов с зоологическим вообще и орнитологическим в частности компонентом в семантике. Они образуются в языке на основе уподобления, и в них находит яркое проявление неповторимая образность языка, самобытность мышления его носителей. Неслучайно Э. Сепир назвал лексику очень чувствительным показателем культуры народа.

Предметом нашего внимания в данном случае является группа наиболее частотных русских глаголов с орнитологическим компонентом в семантике, по большей части обозначающих действия, субъектом (или, реже, объектом) которых является человек. Имеются в виду следующие глаголы: *кудахтать, ворковать, проворонить, каркать, петушиться, куковать, щебетать, трещать, опериться, гнездиться, приголубить, порхать, осоветь, клевать, окрылять, крикать, гоготать, чирикать, щеголять, наклевываться, проклевываться, стрекотать*. Многие из этих глаголов имеют переносное значение.

Л.С. Выготский отмечал наличие в семантике таких глаголов внутреннего образа: «Если возьмем такое слово, как «проворонить», то тут обнаружим три момента: во-первых, комплекс звуков; во-вторых, значение (проворонить – значит прозевать, пропустить); в-третьих, слово связывается еще с определенным *образом*, так что в слове «проворонить» или «прозевать» лежит некоторый внутренний образ (ворона проворонит, когда она откроет рот). Получается некоторое внутреннее сравнение, внутренняя картина, или пиктограмма, условных звуков, связанных с внутренним образом. Когда мы говорим «петушиться», то у нас возникает определенный образ, для которого другое слово непригодно; мы сравниваем человека с петухом; когда говорим «голубое небо», для всех ясно сравнение цвета неба с крылом голубя; когда говорим «вороной конь», то слово «вороной» связывается с крылом ворона. Во всех случаях получается картина, связывающая значение со знаком» [Выготский 1982: 201].

Рассматриваемые нами лексические единицы обнаруживают различный характер такого внутреннего образа.

Наиболее многочисленны глаголы, в прямом значении передающие издаваемые птицами звуки. Такие глаголы получают переносное значение, основанное на простом уподоблении звуков, издаваемых птицами, и звуков, исходящих от людей (*кудахтать*,

ворковать, щебетать, трещать, кричать, гоготать, чирикать, стрекотать). При этом слово нередко приобретает эмоциональную окрашенность и выражает отношение говорящего к объекту; это отношение колеблется в широком диапазоне: от мягкой насмешки (*ворковать, щебетать*) до грубого презрения (*трещать*), на что указывают пометы в словарях.

Подобные метафоры имеются и в других языках, но эмоциональная окраска этих слов может иметь национальную специфику, вот почему в иностранной аудитории при изучении данных глаголов необходимо обращать внимание на словарные стилистические пометы.

Следует, однако, отметить, что глаголы *каркать* и *куковать* выпадают из общего ряда. Глагол *куковать* оказывается многозначным словом: в применении к действиям и состоянию человека он имеет намного более сложную структуру значений, чем другие глаголы, обозначающие издаваемые птицами звуки. Эти значения различаются в разных словарях (Даль: *предсказывать злое; Ожегов: испытывать лишения, бедствовать; Ефремова: а) бесцельно проводить время, ожидая кого-л., что-л., б) жить одиноко, без семьи*). А переносное значение глагола *каркать* основано на представлении о вороне как о птице вестей, способной предсказывать несчастье. Здесь уже речь не идет о звуковом сходстве.

Глаголы *оперяться, гнездиться, клевать, порхать, проклевываться* в прямом значении демонстрируют особенности бытования и поведения птиц. В переносном значении некоторые из них также обозначают особенности бытования и поведения человека (*оперяться, гнездиться, клевать, порхать*). Но глагол *гнездиться* имеет и иное значение (Ожегов: о мыслях, чувствах: тесниться; Ефремова: переполюнуть кого-л. – о мыслях, чувствах и т.п.). Глагол *проклевываться* обычно относится к явлениям растительного мира.

Яркой спецификой в русском языке обладают глаголы *проворонить, приголубить, петушиться, осоветь, щеголять, окрылять, наклевываться*. Они не описывают бытование и поведение птиц. Эти глаголы возникли в результате словообразования, и мотивирующее слово – название птицы (орнитоним) или части ее тела (крыло, клюв). А по характеру внутреннего образа глаголы этой группы различны. Так, значение глагола *проворонить* основывается на известном сюжетном эпизоде, глаголы *осоветь, щеголять* связаны с внешним обликом и характерным состоянием отдельных птиц, глаголы *петушиться, приголубить* демонстрируют поведенческие особенности пернатых.

Глаголы с орнитологическим компонентом в семантике различны и в стилистическом отношении. Так слово *окрылять* в словаре Ожегова сопровождается пометой (высок.), отдельные глаголы из указанного ряда рассматриваются как нейтральные, большинство же из них относятся к разговорной лексике, причем некоторые имеют дополнительные экспрессивные оттенки. Например, глагол *трещать* в словаре Ушакова в значении «говорить много, громко и быстро, без умолку» снабжен пометой «разг. неодобрит.», а глагол *кричать* в том же словаре в значении «издавать отрывистые горловые звуки (в знак выражения какого-н. чувства)» имеет помету «разг. фам.».

Следует отметить, что глаголы, не имеющие помет в словарях, в некоторых контекстах приобретают эмоциональную окрашенность. Пример – глагол *опериться*, который может иметь негативное значение. На это нужно указать учащимся, встречающим его в текстах.

Отмеченные нами особенности семантики глаголов с орнитологическим компонентом следует учитывать на уроках РКИ. Такого рода наблюдения будут полезны при изучении отдельных лексико-семантических групп глаголов, при комментировании

различного рода текстов, в том числе художественных и публицистических, при изучении функциональных стилей русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собр. Соч. : В 6 тт. /Под ред. А. М. Матюшкина. Т.3. М.: Педагогика, 1983.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд-е 6-е, стереотип. М.: Сов. энциклопедия, 1964.
3. Эфремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. М.; Русский язык, 2000.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4тт. М.:Олма-Пресс, 2002.
5. Толковый словарь русского языка: В 4тт. /Под. ред. Д.Н. Ушакова. М: Сов. энцикл.: ОГИЗ: 1935-1940.

VERBS WITH ORNITHOLOGICAL COMPONENTS IN THE SEMANTICS AT THE LESSONS FOR FOREIGN SPEAKERS

O. Sergeeva

barsom@bk.ru

The features of the semantics in the verbs with ornithological components is considered. Efforts were made to systematize those verbs basing on the character of internal concept forming their semantics. Possible application for the results of the researches is shown.

Keywords: verbs with ornithological components, internal concept, semantics, Russian for foreign speakers.

ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС «МОЯ РОССИЯ» КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЖНОГО И НЕЛИНЕЙНОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Сидорова М.Ю.

*докт.филол. наук, профессорка кафедры русского языка филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
sidorovadoma@mail.ru*

В докладе представлены основные принципы дизайна обучения в электронном курсе русского языка для учащихся продвинутого уровня «Моя Россия», который разрабатывается автором доклада совместно со специалистами издательства «Доброе слово» (Московский авиационный университет). Преимущества персонажного и нелинейного подходов для электронного обучения русскому как иностранному обсуждаются как в целом, так и относительно задач тестирования. В этих целях будут продемонстрированы образцы заданий и уроков.

Ключевые слова: электронный курс, персонажный подход, нелинейный подход, русский как иностранный, тестирование

Эффективность электронного обучения (e-learning) во многом обусловлена способностью ресурса интеллектуально и эмоционально привлечь пользователя с первых шагов, увлечь его как содержанием, так и формой выполняемых заданий, вовлечь в процесс, от которого трудно оторваться, стимулируя не только достигаемыми результатами, но и самим характером продвижения вперед. Эти задачи в современном электронном обучении предлагается решать с помощью персонажного и нелинейного подходов.

Персонажи, вокруг которых организуется содержание и которые помогают пользователю двигаться от одного элемента курса к другому, выполняют сразу несколько важных функций. Они организуют «историю», эмоционально «привязывают» пользователя к содержанию курса, заставляя его вспоминать аналогичные ситуации из своей жизни, придают содержанию курса большую реалистичность и достоверность и т.п. Как правило, используются обобщенные вымышленные персонажи (новичок, задающий вопросы, и всезнающий гуру; детектив, расследующий дело и рапортующий начальству; неудачник,

постоянно повторяющий одни и те же ошибки, придирчивый босс и др.). На сегодня в электронном обучении разработаны списки эффективно работающих вымышленных персонажей, методические рекомендации и компьютерные ресурсы по их созданию – см., например, <http://blogs.adobe.com/captivate/2012/08/post-1-7-characters-techniques-to-liven-up-your-elearning.html>, http://theelearningcoach.com/elearning_design/elearning-characters/, <http://elearningindustry.com/6-tips-create-characters-in-elearning>, <http://www.elearningcyclops.com/2013/07/elearning-character-chart.html>.

В нашем курсе реальные персонажи – носители русского языка и иностранцы, уже выучившие русский язык – рассказывают истории (о себе, о России, о самых разных предметах), показывают свои фотографии и картины, задают вопросы и вступают в диалог с обучающимися. Каждый раздел курса организован вокруг одного персонажа и посвящен разным темам. Например, раздел 1 «Говорим об искусстве, об истории, о православии с художником Дмитрием Шмариным», раздел 2 «Говорим, о бизнесе, путешествиях, спорте и рыбалке с менеджером Алексеем Коньковым» и т.д. Уже в название курса «Моя Россия» заложена такая особенность персонажной методики как диалогичность: каждый из персонажей рассказывает о *своей* России, каждый обучающийся в диалоге с персонажами выстраивает *свое* представление о нашей стране и ее людях.

Персонажный подход соответствует и необходимости выводить обучающихся на сдачу тестов 3 и 4 сертификационных уровней [Государственный образовательный стандарт 1999] [Типовые тесты 1999] [Типовые тесты 2000]. Особенностью текстов, предлагаемых для чтения и аудирования, а также тем для обсуждения на этих уровнях является оценочная неоднозначность и сложное сочетание информативного и интерпретационного планов. Составители тестов, что естественно для продвинутого уровня изучения языка, в подборе материала для проверки понимания и коммуникативных навыков избегают очевидностей типа «Пушкин – это наше все». Содержание таких текстов, как обсуждение секты «Аум Синрике», размышления А.И. Солженицына о Первой и Второй мировых войнах, интервью с Л. Жуховицким о «лживой советской морали» и т.п., и ответы на вопросы к ним не «просчитываются» априори. От тестируемого ожидается не инференция на основе имеющихся фоновых знаний, а понимание конкретного текста, требуется умение не просто понять и передать информацию либо «по догадке» воспроизвести заведомо известное, а вычленив факты и выразить отношение к ним.

Поскольку персонажи курса «Моя Россия» – реальные люди, каждый из них является носителем собственной точки зрения, иногда предубежденной, иногда неочевидной, иногда заведомо вызывающей несогласие, иногда неоднозначной. Соответственно, задания, помимо развития навыков правильной речи, расширения лексического запаса и арсенала грамматических средств, формируют умения отделять факты от точек зрения, выделять и правильно обсуждать аргументы, видеть за словами не только мысли, но и чувства и намерения человека. В связи с этим значительная часть заданий нацелена на обучение пользователей диагностированию показателей субъективности, спорности, достоверности/недостоверности, ультимативности или, наоборот, смягченности и т.п. суждения в тексте и расширение репертуара языковых средств выражения этих смыслов.

Реализация *нелинейного* подхода в нашем курсе позволяет пользователю а) выбирать наиболее интересных персонажей и темы; б) переходить к выполнению заданий непосредственно «из текста», кликая на слова и предложения, к которым относятся лексические и грамматические задания, представленные в уроке, либо двигаться последовательно от текста как первой части урока к заданиям как к его второй

части; в) регулировать количество дополнительных и вспомогательных материалов в зависимости от времени, интереса к теме, уровня знания языка и т.п.

Структура курса очевидна для пользователя. На заглавной странице доступен выбор персонажей (разделов), а также уровня обучения. Осуществив переход, пользователь попадает на страницу выбранного им раздела, где находится фотография персонажа и краткий биографический текст. Также на странице располагаются кнопки заданий (лексических, грамматических, текстовых) и переходы к другим урокам раздела. Как уже было сказано, переход к заданиям может осуществляться и из текста – нажатием курсора на отдельные слова или грамматические конструкции. Также в распоряжении пользователя находится расположенное справа поле для подсказок, пометок и записей. Дизайн разделов и всего курса в целом обеспечивает обучающимся удобство использования и ощущение активного управления собственным обучением и на уровне отдельной страницы, и на уровне переходов, и на уровне всего курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М. СПб: «Златоуст», 1999. 44 с.
2. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. М. СПб: «Златоуст», 1999. 112 с.
3. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. М. СПб: «Златоуст», 2000. 108 с.

E-LEARNING RESOURCE “MY RUSSIA” AS IMPLEMENTATION OF PERSONAGE-BASED AND NONLINEAR APPROACHES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

M.Yu.Sidorova

*Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology, Russian Language Department
sidorovadoma@mail.ru*

The paper describes the main instructional design principles implemented in the e-learning resource for advanced learners «My Russia» developed by the author in cooperation with «Dobroye Slovo» publishing house (Moscow aviation university) The benefits of personage-based and nonlinear approaches are discussed in relation to e-learning of Russian as a foreign language in general and preparation for certificate tests in particular. With this goals sample lessons and tasks will be presented.

Keywords: e-learning, personage-based approach, nonlinear approach, Russian as a foreign language, testing.

ОБУЧАЮЩАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА «НОМО LUDENS» КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Силаева В.А.

*студент, кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка
как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
silaeva.victorija@yandex.ru*

В статье рассматриваются возможности обучающей компьютерной программы как средства развития когнитивного уровня билингвальной личности. В качестве учебного материала используются когнемы, выполняющие функцию отсылок к детским играм.

Ключевые слова: языковая личность, билингвальная личность, детская языковая личность, когнема, обучающая компьютерная программа.

Характерной особенностью современной лингводидактики является обращение к концепции языковой личности при преподавании иностранного языка: «невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, в частности и ее интеллекта, создать эффективную модель обучения языку» [Караулов 2004: 49]. Основываясь на том, что формирование билингвальной личности является значимой стратегической задачей при обучении русскому языку как иностранному, следует предположить важность изучения ее когнитивного уровня.

Когнитивный уровень языковой личности представлен бинарными или парными ментальными структурами, функция которых заключается в образовании связей между несмежными областями в картине мира человека. Бинарная ментальная структура состоит из узлов, причем один узел является лексической единицей с грамматическими, стилистическими и др. характеристиками, а второй узел – это дескриптор или слот фрейма, отражающий определенный фрагмент картины мира. Таким образом, при развитии когнитивного уровня билингвальной личности необходимо сконструировать двусторонние ментальные структуры в языковом сознании учащегося так, чтобы они сохраняли как лексическую, так и фреймовую сторону структуры носителя языка. При этом очевидно, что, если канал передачи данной информации при обучении является исключительно вербальным, структуры когнитивного уровня утратят свою двустороннюю сущность, и сформированная картина мира иностранного учащегося станет искаженной. Следовательно, для сохранения бинарности ментальных структур необходим канал передачи знания, который позволяет транслировать аудиовизуальные образы, как статичные, так и динамичные. Инструментом, который удовлетворяет представленным выше требованиям, может служить обучающая компьютерная программа. В рамках данного исследования мы рассматриваем компьютерную программу как средство развития когнитивного уровня языковой личности иностранного учащегося на примере обучения единицам, выполняющим функцию отсылок к детским играм, рассматриваемым нами как прецедентные тексты особого типа.

Предположение о том, что развитие детской языковой личности имеет некоторые схожие черты с формированием билингвальной личности, позволяет квалифицировать некоторые когнемы языкового сознания ребенка как возможный материал для развития языковой личности иностранного учащегося. В качестве материала для исследования были использованы когнемы языковой личности ребенка, являющиеся отсылками к детским играм, выявленные путем метода сплошной выборки в словаре «Русское детство XIX–XX веков» С.Б. Борисова. Для определения лингводидактической ценности данных когнем было проведено два эксперимента.

Первый, опросный эксперимент был направлен на выявление константных когнем – отсылок к детским играм. Общее количество респондентов составило 509 человек в возрасте от 15 до 60 лет. Константность когнемы определялась по статистическим данным ответов на тематическую анкету, вопросы которой проверяли узнаваемость когнемы респондентом. Большую часть вопросов составили варианты с выбором одного ответа из двух возможных, выявляющие наличие или отсутствие опыта игры (*Играли ли вы в глухой телефон?*). Константность когнемы – условное значение, и установить точное соотношение процентных данных с тем, считать ли когнему константной, не представляется возможным. Условную границу мы провели по значению в 50%: если процент узнавания ниже, когнема не может считаться константной.

Для определения ценности когнем детского языкового сознания был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Свободный ассоциативный эксперимент, по мысли Ю.Н. Караулова, выявляет работу языкового сознания, определяемого формулой «языковая единица + единица знания о мире», поскольку в полученной паре «стимул-реакция», слово-стимул является языковой единицей, тогда как слово-реакция несет знания о мире. Для анализа полученных экспериментальных данных была использована дихотомия «рецепт – ретушь» Wettler'a в интерпретации Ю.Н. Караулова и Ю.Н. Филипповича. Рецепт характеризует когнемы, знание которых важно для повседневной жизни, ретушь «не входит в наивно-языковую картину мира» и не является значимым для практической жизни (см. [Караулов Филиппович 2008: 18]).

По результатам проведенных экспериментов были выявлены такие когнемы-константы, как *догонялки, вышибалы, морской бой, жмурки, ножнички, глухой, или испорченный, телефон, гуси-лебеди*.

Данные, полученные в ходе экспериментов, были использованы как материал для создания обучающей компьютерной программы «Homo Ludens». Целями программы являются развитие социокультурной компетенции языковой личности иностранного учащегося (знание детских игр как прецедентных феноменов русской культуры), формирование лингвокультуроведческой компетенции («способность <...> понять и объяснить через языковую призму концептуально-ценностный мир русского человека» [Красильникова 2011: 23]), а также повышение мотивации к изучению русского языка и культуры. «Homo ludens» направлена на освоение учащимися ключевых визуальных и, по необходимости, аудиальных образов и кинетических элементов рассматриваемых когнем, функционирования когнем в текстах, знакомство с прецедентными текстами, включенными во фрейм детской игры. Кроме того, на материале детских игр программа способствует развитию лексико-грамматической компетенции, а также активных видов речевой деятельности в сфере повседневного общения в рамках темы «Детские игры».

Работа с обучающей компьютерной программой «Homo ludens» происходит следующим образом. Пользователь по своему усмотрению задает в поисковой строке название интересующей его детской игры из списка, который находится на главной странице программы. Далее программа предлагает семь параметров представления когнемы на выбор: описание, игра в картинках, видеофрагмент, название и описание игры в текстах, ассоциативное поле, переносное значение, задания и упражнения. Параметр «Описание» включает графическую и текстовую информацию, кратко раскрывающую сущность игры и обозначающую ее базовые правила. Например, *дочки-матери – ролевая игра, в которой игроки имитируют поведение членов семьи в различных ситуациях, связанных с семейным бытом. Как правило, в игре участвуют девочки*. По параметру «Игра в картинках» расположена последовательность иллюстраций, представляющих ключевые представления игры. По параметру «Видеофрагмент» программа воспроизводит короткий видеоролик с игрой. По «Названию и описанию игры в текстах» предлагается прочитать фрагменты из произведений русской литературы, в которых упоминается заданная когнема. По параметру «Ассоциативное поле» выводятся самые частотные слова-реакции, полученные в результате проведенного ассоциативного эксперимента. Представление переносного значения актуально не для всех когнем-отсылок к играм. Для единиц, обладающих переносным значением, программа предлагает контексты из литературы и/или разговорной речи. Параметр «задания и упражнения» предполагает представление заданий разных типов – лексико-грамматических, коммуникативных и др. После того как пользователь просмотрел все параметры когнемы, он может вернуться на главную страницу и аналогичным образом познакомиться с другой когнемой.

Программа была написана на языке программирования Python 3.4, графический интерфейс был создан с помощью RenPy. Для создания программы был использован алгоритм разветвленной структуры, основывающийся на условном операторе if. Данная версия программы рассчитана на учащихся продвинутого этапа обучения и может быть использована как для аудиторной, так и для дистанционной работы.

Компьютерная программа «Homo ludens» была апробирована в ходе проведения занятия по русскому языку в группе стажеров продвинутого этапа обучения на филологическом факультете МГУ в июне 2015 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов С.Б. Русское детство XIX–XX вв.: культурно-антропологический словарь: в 2-х т. СПб.: Дмитрий Буланин, 2012. Т. 1 (А–М). 832 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
3. Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М.: Азбуковник, 2008. – 336 с.
4. Красильникова Л.В. Словообразовательный компонент коммуникативной компетенции иностранных учащихся-филологов: на материале суффиксальных существительных: монография. М.: МАКС Пресс, 2011. 360 с.

THE EDUCATIONAL COMPUTER PROGRAM «HOMO LUDENS» AS AN INSTRUMENT OF COGNITIVE LEVEL DEVELOPMENT

V.A. Silaeva

*Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
silaeva.victorija@yandex.ru*

The article is considered with the possibilities of the educational computer program as an instrument of lingvo-cognitive level development. As an example the training lexical units functioning as references to children's games are given.

Keywords: language personality, bilingual personality, children's language personality, cogneme, educational computer program.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖА (на примере репортажей с соревнований по биатлону)

Силантьева М.В.

*магистрант, кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания
русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
milena_silantyeva@mail.ru*

Статья посвящена анализу текстов спортивного репортажа в лингводидактическом аспекте. Приводится описание черт подготовленности в спортивных репортажах, подробно рассматривается логико-смысловая структура исследуемых текстов. Также поднят вопрос о степени неподготовленности репортажа, проводится последовательный разбор признаков устной речи, присущих текстам данного жанра.

Ключевые слова: лингводидактический анализ текста, спортивный репортаж, логико-смысловая структура текста, подготовленная устная речь, неподготовленная устная речь.

Вопрос о критериях отбора текстов для обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, является одним из центральных в лингводидактике. Большое количество текстов различной направленности уже являлось предметом исследований, однако, согласно нашим наблюдениям, тексты спортивной тематики

часто остаются вне поля зрения учёных-методистов и преподавателей-практиков. Кроме того, языковые особенности спортивного репортажа редко выступают в качестве основного предмета исследования, хотя спортивные события освещаются в наши дни во множестве различных жанров СМИ. По нашим наблюдениям, исключение составляют немногочисленные работы таких авторов, как Д.Б. Гудков, В.Т. Марков.

Вместе с тем, разработка проблематики анализа устной речи именно на материале репортажей с соревнований по биатлону представляется актуальной, так как Россия является одной из ведущих спортивных держав в мире, выступает организатором многих престижных международных турниров.

Как нам представляется, текст спортивного репортажа обладает своеобразной, двойственной природой. Его гибридность проявляется в том, что этот текст является, с одной стороны, частично подготовленным, с другой же, обладает рядом черт неподготовленности. Подготовленность данных текстов обуславливает наличие в них чёткой логико-смысловой структуры, которую можно обнаружить путём метатематического анализа, разработанного Д.И. Изаренковым. Под метатемой мы понимаем «совокупность тем, объединяемых на основе тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [Изаренков 1995: 47–48]. Данный подход позволяет определить общие закономерности композиционного построения в структуре текстов, установить, какие микрополя являются инвариантными. Анализ собранного материала показал, что для жанра репортажа с биатлонных соревнований характерно раскрытие содержания на уровне метатемы «Общая характеристика процесса». Инвариантными являются микрополя «Описание процесса», «Определение основных свойств, признаков объекта» и «Результат процесса». Каждое микрополе реализуется в ряде конкретных микротекстов, которым свойственны, в свою очередь, определенные языковые особенности выражения, а именно: средства связи между частями текста, актуальная рематическая доминанта и ряд синтаксических моделей с определенным типовым значением.

Таким образом, введение в понятийный аппарат термина «метатема» позволяет нам, с одной стороны, «теоретически и дидактически адекватно описать основные составляющие текста (характеристики, признаки, части) на всех уровнях организации этой коммуникативной единицы, с другой стороны, достаточно строго отобрать текстовый материал для целей обучения, системно, строго, последовательно организовать его в пределах учебного курса» [Марков 2003: 73].

Наряду с наличием логико-смысловой структуры, свидетельствующей о подготовленности анализируемых текстов, прослеживается влияние экстралингвистических факторов, которые обуславливают элемент неподготовленности в речи спортивного комментатора. Во-первых, полностью содержание спортивного репортажа едва ли может быть спрогнозировано заранее, оно практически целиком зависит от событий, которые и зритель, и комментатор видят впервые непосредственно в момент речи. Во-вторых, форма спортивного репортажа существенно варьируется в зависимости от личности комментатора, спортивной дисциплины, по которой проходит соревнование, а также таких экстралингвистических факторов, как эфирное время и необходимость рекламных блоков.

С опорой на работы Е.А. Земской и Е.Н. Ширяева были выявлены композиционно-стилистические особенности текстов спортивного репортажа. Анализ репортажей был проведен по трем критериям или, иначе говоря, признакам устной речи, которые исследователи считают основными, а именно степени подготовленности, непосредственности общения и связи с ситуацией.

Степень подготовленности в рассматриваемых текстах достаточно высока, что доказывает наличие инвариантных микрополей в их логико-смысловой структуре. Так, в

ходе анализа были встречены такие фрагменты, которые не могут быть отнесены ни к одному микрополю, а именно фрагменты, в которых представлено выражение благодарности, ритуальное приветствие и прощание, сообщение о рекламных паузах в эфире (*Меньше двух минут остаётся до конца нашей трансляции. Дальше – «прямой» футбол <...> Так что не сможем показать цветочную церемонию. Ну, жесткие эфирные рамки* (февраль 2012, комментатор – Д. Губерниев)). Подобные примеры, на наш взгляд, показывают относительную импровизационную свободу комментатора.

Непосредственность общения (то есть, в терминах Е.А. Земской и Е.Н. Ширяева, ситуация, когда «оратор видит реакцию слушателей и реагирует на нее» [Земская, Ширяев 1980: 64]) не присуща текстам спортивного репортажа. Однако комментатор не забывает о слушателях, он постоянно ощущает себя вовлеченным в диалог с телезрителем, что проявляется в прямых обращениях к аудитории (*И снова здравствуйте, уважаемые друзья! Вас приветствует из Холменколлена комментатор Дмитрий Губерниев!* (февраль 2012, комментатор – Д. Губерниев)), употреблении местоимения «мы» со значением «включение в сферу субъекта зрителя» (*Все мы сейчас сдерживаем слёзы, глядя на уходящего Евгения Устюгова* (апрель 2014, комментатор – Р.Скворцов)).

Связь с ситуацией, то есть зависимость порождаемого текста от внеязыковых факторов, характеризующих ситуацию, в текстах спортивного репортажа неоспорима. Именно поэтому, когда из-за какого-либо непредвиденного события на трассе часто нарушается запланированный ход репортажа, ведущий вынужден осветить происшествие (*Преследователи не дремлют! Но... но смотрите, падение! О, как же это не вовремя, Оля, как не вовремя!.. Российская спортсменка упала, упала со спуска, он здесь очень крутой, многие с него уже падали, но сейчас от этого падения может зависеть судьба гонки* (декабрь 2012, комментатор – Д. Губерниев)).

Речь спортивного комментатора является своеобразным «сплавом» черт кодифицированного литературного языка и разговорной речи. Черты последней возникают из-за стремления преодолеть барьер между комментатором и зрителем. Например, комментаторы часто прибегают к использованию текстов песен, известных литературных произведений, кинокартин (*Эх, Расторгуев, давай за них, давай за нас стrelяй!* (январь 2014, комментатор – Д. Губерниев; имеется в виду строчка из песни «Давай!» группы «Любэ»), где солистом является однофамилец латвийского биатлониста Николай Расторгуев); *«Здравствуйте, я Ваша норвежская тётя!»* (февраль 2013, комментатор — Д. Губерниев; о внезапно появившейся на повороте биатлонистке Туре Бергер из Норвегии; отсылка к названию к/ф «Здравствуйте, я ваша тётя»). Но еще чаще комментаторы используют разговорные номинации. Особой продуктивностью пользуются так называемые субстантивы в терминологии Е.А.Земской, когда в качестве номинативного средства употребляется имя прилагательное, которое полностью включает в себя семантику определяемого имени существительного (*штрафной – вместо штрафной круг, дополнительный – вместо дополнительный патрон*).

Вышеописанные особенности репортажей с соревнований по биатлону могут быть учтены при использовании данного материала на уроках по русскому языку как иностранному. Богатое лексическое разнообразие, разнородное стилистическое пространство, использование различных синтаксических конструкций способствует тому, что жанр спортивного репортажа может являться источником учебного материала на продвинутом этапе обучения для учащихся различных уровней (прежде всего, В2 и С1). Таким образом, быстрый темп речи и черты разговорности делают тексты спортивного репортажа примером приближенного к повседневным условиям общения, на материале которого представляется возможным обучать аудированию и говорению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д.Б. К вопросу о речевой культуре русского лингво-культурного сообщества (на примере речи спортивных комментаторов) // Язык – Культура – Человек. Сборник научных статей к юбилею М.В. Всеволодовой. 2008. С. 256–261.
2. Земская Е.А., Ширяев Е.Н. Устная публичная речь: разговорная или кодифицированная? // Вопросы языкознания. 1980. №2. С. 61–72.
3. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. №3. С. 20–27.
4. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода): монография. М.: Изд-во МПГУ, 2003. 304 с.

A LINGUODIDACTIC ANALYSIS OF SPORTS REPORTS: A CASE STUDY OF REPORTS ON BIATHLON COMPETITIONS

M.V. Silantyeva

*Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
milena_silantyeva@mail.ru*

The article is devoted to the analysis of sports reports in linguodidactic aspect. It contains the description of features of preparedness in sports reports and it gives a detailed review of logical-semantic text structure. Also the article focuses on the question of unpreparedness of reports; there is a consistent analysis of oral speech features which are peculiar to sports reports.

Keywords: linguodidactic text analysis, sports report, logical-semantic text structure, prepared oral communication, unprepared oral communication.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ НОМИНАТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Сиркия Н.П.

*ст.преподаватель кафедры делового английского языка, ГОУ ВПО Кубанский государственный технологический университет, Краснодар, Россия
n.sirkiya@mail.ru*

В статье рассматриваются некоторые особенности образования новых слов на основе семантической деривации. В частности особое внимание уделяется номинациям на основе метафорического переноса и их функционированию в современном политическом интернет-дискурсе.

Ключевые слова: метафорический перенос, номинация, семантическая деривация, политический интернет-дискурс.

Современный политический интернет-дискурс является наиболее динамичной сферой речетворчества и словообразования современного общества. Интернет предоставляет безграничные возможности для коммуникации и обмена информацией, позволяя обществу переосмысливать и оценивать происходящие в мире политические события.

Проведенное исследование показало, что отличительной чертой современного политического дискурса является появление новых слов, образованных в процессе метафорических номинаций. Политический «нейминг» стал проявлением психолингвистического механизма восприятия и понимания дискурса, своего рода реакцией участников коммуникации на политические события и избылиие противоречивой информации в сети.

Изначальное понимание метафоры как тропа, украшающего речь все больше и больше отходит на второй план. С возникновением когнитивной науки метафора рассматривается как способ экспансии человеческого сознания и ключ к пониманию основ мышления и процессов создания ментальных представлений о мире. Как отмечают многие исследователи, семантическая деривация является одним из наиболее продуктивных способов словообразования в политическом интернет дискурсе. «Процесс семантической деривации состоит в изменении содержательной части уже существующих слов, переосмыслении семантики слова или одного из его компонентов, что приводит к проявлению номинативных единиц, соотносимых с другими фрагментами действительности» [Мусси 2014: 38].

Номинация, как намеренный перенос наименования на основании сходства между разными классами референтов, являет собой начало мыслительного процесса, обращение к личному опыту и системе знаний о мире в целом. Метафорический перенос, как один из видов семантической деривации, осуществляется на основе наиболее важных общих характеристик и ассоциаций, связанных с объектом номинации. Стоит отметить, что в рамках политического интернет-дискурса ассоциативный перенос значения отличается особой продуктивностью и экспрессивностью.

Новое слово, появившееся в пределах политического контекста, компенсирует временную нехватку понятий для обозначения реалий политической жизни или передачи специфических эмоциональных и оценочных характеристик объекта номинации. «Политическая коммуникация всегда несет в себе не только информацию, но и оценку рассматриваемых реалий» [Чудинов 2012: 58] Так например, практически вышедшие из обихода слова *ватник* (*предмет одежды*), *петрушка* (*русский народный кукольный персонаж*), *бандерлоги* (*вымышленный обезьяний народ из «Книги джунглей» Р. Киплинга*) в современном политическом интернет-дискурсе употребляются в достаточно неожиданном контексте, обозначая участников политических событий: *ватник – российский патриот*, *Бандерлог – политический оппозиционер*, *украинский националист*, *сторонник евромайдана*. Еще одно значение слова *бандерлог* – *последователь Степана Бандеры*, в данном случае такое применение слова объясняется созвучием («*бандерлог*» и «*бандеровец*»).

На наш взгляд новые, метафорические деривации в политическом интернет-дискурсе выполняют следующие функции: 1) экспрессивно-оценочную, позволяющую участникам коммуникации выразить свое отношение к происходящим политическим событиям и их участникам и 2) когнитивную, связанную с попыткой постижения сущности нового объекта действительности и отражающую особенности мышления человека. Процесс метафорической номинации создает когнитивно-номинативную ситуацию, где в результате познания, а именно взаимодействия между объектом и сознанием человека, возникает новое понятие, отражающее специфические характеристики присущие данному объекту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенкова Л.М. Словообразование как инструмент познания // МИНЖ. 2013. №4-2 (11). С.76-77.
2. Касьянова Л. Ю. Когнитивные факторы порождения нового слова // Известия ВГПУ. 2008. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-factory-porozhdeniya-novogo-slova> (дата обращения: 14.02.2015)
3. Мусси В. Словообразовательная и семантическая деривация энтомологической лексики (на материале русского и итальянского языков). Вестник Томского государственного университета. 2014. №378 С. 38-44
4. Чудинов А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика. 2012. №2. С.53-59.

DERIVATIONAL FUNCTION OF NOMINATIVE METAPHOR IN POLITICAL ONLINE DISCOURSE

N.P. Sirkia
n.sirkiya@mail.ru

The article examines some features of the formation of new words based on the semantic derivation.

Keywords: metaphorical transfer, nomination, semantic derivation, a political Internet discourse.

КОММЕНТИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА

Смирнова В.Г.

*канд.филол. наук, профессор кафедры иностранных и русского языков,
МГАВМиБ – МВА им. К.И. Скрябина, Москва, Россия*
val.grig.smirnova@yandex.ru

В статье «Комментирование художественного текста в аспекте формирования билингвизма» утверждается, что задаче формирования билингвизма соответствует в большей степени именно лингвостилистическое комментирование, направленное на изучение индивидуально-авторского употребления языковых единиц в аспекте литературно-языковой нормы и способствующее пониманию семантико-эстетической трансформации языковых средств.

Ключевые слова: билингвизм, лингвостилистическое комментирование, индивидуально-авторское употребление, трансформация языковых средств.

Художественный текст всегда рассматривался как материал при изучении иностранного языка. В последние годы обозначился интерес к этому материалу исходя из задачи декодирования текста с целью постижения языковой личности и художественной картины мира через язык. В лингвистику термин «языковая личность» вошел в конце 80-х годов XX столетия и был определен Ю.Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность». Ю.Н. Караулов подчеркивает, что понятие языковой личности это «...сквозная идея, которая...пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека» » [Караулов 1987: 3]. Согласно Ю.Н. Караулову, языковая личность – это личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, т.е. личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств.

Интерес к художественному тексту, который обладает большим потенциалом в плане сведений о языке и культуре изучаемого языка, связан также с проблемой формирования билингвальной личности при обучении русскому языку как иностранному. Билингвизм при этом рассматривается исследователями как сложное системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определенную новую языковую (знаковую) систему и умение ее использовать в коммуникации. Исследователи отмечают сложные взаимоотношения, которые существуют между первичной и вторичной языковой личностью. При сформированном билингвизме возможно говорить о сформированной вторичной языковой личности. «Одна ассоциативно-вербальная сеть нередко вторгается в другую, концепты разных культурных миров начинают взаимодействовать, синонимизироваться, сближаться друг с другом и друг от друга отталкиваться» [Зинченко 2003: 145]. По наблюдению исследователей формирование билингвизма предполагает использование такого метода,

как комментированное чтение художественных текстов. В диссертации Потёмкиной Е. В. «Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности» предложена новая модель учебного комментария, в которой выделяются три (в соответствии со структурой языковой личности) значимых для понимания художественного текста уровни. Трехуровневая структура распространяется также на систему упражнений и заданий, основанную на составленном к художественному тексту учебном комментарии. В основу предложенной системы, состоящей из трех подсистем, положен следующий принцип: лексическая единица должна усваиваться учащимися как элемент структуры языковой личности, т. е. на основе трех измерений – вербально-семантического, тезаурусного (когнитивного) и мотивационно-прагматического» [Потемкина 2015: 139-140]. Подобный трехуровневый комментарий, по мнению автора диссертации, позволяет структурировать представленные в художественном тексте единицы, формирующие его содержание. Комментарий при этом направляет рефлексивную деятельность учащихся как в лексико-грамматическом, так и в эстетическом аспекте понимания и восприятия текста. В результате происходит комплексный анализ художественного текста. Однако при всей ценности предложенной методики остаются вопросы, связанные с тем, как «реконструируется» личность автора на основе языковых средств, на что следует обращать внимание учащихся при анализе текста. Мы склонны считать, что этой задаче в аспекте формирования билингвизма («вторичной языковой личности») непосредственно отвечает именно лингвостилистическое комментирование.

Обычно лингвостилистическое комментирование трактуется как методический прием, направленный на совершенствование навыков чтения художественной литературы на продвинутом этапе обучения. Основной задачей лингвостилистического комментирования является изучение индивидуально-авторского использования языковых средств. В этом плане оно помогает глубже и точнее понять значение слова и стилистические приращения смысла, которые обеспечивают понимание дополнительной, подтекстовой информации [Шанский 1975: 111]. При этом мы избегаем досадных неточностей, допущенных, например, в пособии для иностранных учащихся «Русская нетрадиционная проза» (составитель И.И. Яценко), в котором обращает на себя внимание явное несоответствие комментария к рассказу Татьяны Толстой «Ночь» словоупотреблению в тексте: *«Мамочка совершает утренний обряд: трубит в носовой платок, натягивает на колонны ног цепляющиеся чулки, закрепляет их на распухших коленях колечками белых резинок. На чудовищную грудь водружает полотняный каркас, о пятнадцати пуговичках... В Мамочкином зените утвердится седой шиньончик... Мамочкин фасад укроется под белой, с каннелюрами манишкой, и, скрывая спинные тесемки, изнанки, тылы, служебные лестницы, запасные выходы, все величественное здание накроет плотный синий кожух. Дворец воздвигнут»*. В комментарии даны следующие разъяснения: «Колонна (архит.) – высокий столб, служащий опорой в здании или воздвигаемый как монумент»; «Каркас – опорная часть какого-либо сооружения (например, здания)»; «Зенит – в астрономии: точка небесной сферы, находящаяся над головой наблюдателя»; «Фасад (архит.) – передняя сторона здания»; «Каннелюра (спец.archit.) – вертикальное углубление на стволе колонны»; «Кожух (спец.) – чехол, футляр, внешняя обшивка механизмов, их частей» [Яценко 2000: 45-46]. Очевидно, что формальный подход, не учитывающий образное переосмысление не проясняет смысл, а вводит в заблуждение, оказывая медвежью услугу.

Лингвостилистическое комментирование в большей степени, чем лингвистический анализ, должно быть выборочным и направленным. Выборочность лингвостилистического комментирования обеспечивается в полном соответствии с

тезисом Л.В. Щербы об «упаковочном материале» [Щерба 1957: 32], т.е. отбор материала ограничивается показом только «тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературного произведения» [Щерба 1957: 97]. Критерием при этом служит тот факт, что в условиях эстетического контекста происходит актуализация особых эстетически значимых значений слов и форм, именно они определяют семантико-эстетическую трансформацию языковых средств в целом [Выготский 1934: 308]. Направленность лингвостилистического комментария художественного текста тесно связана с содержанием стилистической доминанты как основного стилиобразующего средства в художественной системе того или иного писателя и определяется частным характером эстетически образованных систем, индивидуальностью языковых и семантических оппозиций [Максимов 1975: 53]. Для Л.Н. Толстого, например, это живое / неживое, естественное / фальшивое (искусственное), для А.П. Платонова – психическое / физическое, вещественное / невещественное и др. Представление о характере направленности обычно бывает подготовлено литературоведческими данными (авторские интенции, аллюзии, скрытые цитаты и др.).

В условиях нерусской аудитории при комментировании особое значение имеет изучение индивидуально-авторского употребления языковых единиц в аспекте литературно-языковой нормы, т.е. в соотносительности с общелитературным употреблением. Нужно, чтобы учащиеся ясно понимали, с одной стороны, необходимость следования нормам в литературном языке и, с другой стороны, возможность эстетически обусловленного отклонения от нормы. Помимо «воспитания» чувства нормы, т.е. активизации навыков употребления слова в привычных словосочетаниях, лингвостилистическое комментирование существенно обогащает фоновые знания, так как языковые коннотации отражают «связанные со словом культурные представления и традиции...и многие другие внеязыковые факторы» [Апресян 1974: 67]. Индивидуально-авторские коннотативные значения также подготавливают восприятие подтекста, расширяют и обогащают языковой кругозор, а следовательно, отвечают задаче формирования билингвизма.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М.: Наука, 1974. 366 с.
- 2.Выготский Л.С. Мышление и речь. М.- Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
- 3.Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход: уч. пос. Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2003. 191 с.
- 4.Караулов 1987 Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
- 5.Максимов «Кавказ» А.С. Пушкина (лингвистический комментарий) // Анализ художественного текста. Сб. статей. Вып.1./ Под ред. Н.М. Шанского. М., 1975. С. 53-62.
- 6.Потемкина Е. В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности : дисс. ...канд. пед. наук / МГУ – М., 2015. 209 с.
- 7.Шанский Н.М. Программа курса «Лингвистический анализ художественного текста. // Анализ художественного текста. Сб. статей. Вып.1./ Под ред. Н.М. Шанского. М.: Педагогика , 1975. С. 111- 118.
- 8.Щерба Л.В.Опыты лингвистического толкования стихотворений / Л.В. Щерба Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 186 с.
- 9.Яценко И.И. Русская нетрадиционная проза конца XX века. Пособие для иностранных учащихся. СПб.: Златоуст, 2004. 168 с.

COMMENTING BELLETRISTIC TEXT IN THE LIGHT OF BILINGUISM FORMATION

V.G. Smirnova
Skryabin Moscow state Academy of

It is stated in the article that it is lingual and stylistic commenting that corresponds to the task of bilingualism to a greater extent as it is directed to studying individual author's use of language units in accordance with literary-language standards and promotes understanding semantic and aesthetic transformation of language means.

Keywords: bilingualism, lingual and stylistic commenting, individual author's use, semantic and aesthetic transformation of language means.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН, СДАЮЩИХ ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Старовойтова И.А.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
irishun@list.ru

Рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции мигрантов, сдающих комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории России, основ законодательства РФ, раскрывается вопрос о необходимости конкретизации объёма знаний в области истории и культуры, предлагаются способы представления этих знаний для оказания содействия в интеграции и адаптации мигрантов в общество.

Ключевые слова. Социокультурная компетенция, интеграция и адаптация мигрантов, комплексный экзамен.

С 1 января 2015 года в соответствии с Федеральным законом №74-ФЗ от 20 апреля 2014 года о внесении изменений в федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» иностранные граждане, желающие получить разрешение на работу или патент, разрешение на временное проживание, вид на жительство обязаны предоставить в органы федеральных миграционных служб один из трёх документов:

1) сертификат о владении русским языком, знании истории России и основ законодательства Российской Федерации;

2) документом государственного образца об образовании не ниже основного общего образования, выданным образовательным учреждением на территории государства, входившего в состав СССР, до 1 сентября 1991 года;

3) документом об образовании и (или) о квалификации, выданным лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию на территории Российской Федерации с 1 сентября 1991 года [Статья 15.1 ФЗ № 74 от 20.04.2014].

Для получения сертификата [п.1] необходимо пройти тест, содержание и структура которого определена «Требованиями к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России, основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент [Требования: 2015].

Как показал опыт работы центра тестирования филологического факультета МГУ, большинство тестируемых, а это в основном граждане Украины, ЛНР и ДНР, Молдовы, Узбекистана, Беларуси, Кыргызстана, успешно справляются с выполнением первого модуля «Русский язык», для многих на русском языке шло преподавание в школе, колледжах, институтах, на русском говорили дома.

Трудно ответить на вопрос тестируемых, сдали бы сами организаторы проведения тестирования данный тест, так как иностранные граждане лучше осведомлены относительно статей административного кодекса и положений органов федеральных миграционных служб, а именно на этой информации базируются вопросы третьего модуля теста. Так, например, на вопрос о постановке на учёт по прибытии в Россию абсолютно все иностранные граждане отвечают безошибочно. Однако выполнение модуля «История России» вызывает определенные сложности, вызывает страх у испытуемых. Причина этой неудачи кроется в слабой культурной компетенции тестируемых или её отсутствии. Так, например, иностранные граждане могут задать вопрос, не надо ли на экзамене исполнять гимн России, потому что так принято в Латвии.

Надо признать, что на данный момент существующие пособия для подготовки мигрантов к сдаче комплексного экзамена ориентированы в основном на подготовку модуля русский язык. Изданные для мигрантов брошюры и материалы по истории, размещённые на сайте тестового консорциума, пособия [История России: 2014] частично помогают определиться с российскими культурными реалиями. Но зачастую иностранные граждане тонут в потоке исторической и культурной информации, вместе с тем владеть этой информацией необходимо для интеграции в новую культурную среду. На наш взгляд было бы лучше иметь переводные культурологические словари, базирующиеся на Требованиях, предъявляемых мигрантам для сдачи комплексного экзамена.

Небольшой статистический опрос тестируемых показал, что бумажные носители мало используются испытуемыми. Рекомендации по приобретению специальной литературы для подготовки к экзамену, ссылки на известные издательства, публикующие книги для иностранцев по русскому языку, заинтересованными в сдаче экзамена обычно игнорировались. Чаще всего для подготовки к экзамену иностранные граждане пользуются материалами тестового консорциума, открытыми тестами, находящимися на сайтах головных центров тестирования или их локальных центрах, объясняя это неудобством работы с книгой / брошюрой, или высокой её стоимостью, невозможностью найти нужный экземпляр, а потом за неимением времени (ведь многие приехали в Россию на работу) и со слабой с языковой подготовкой, отсутствием привычки самостоятельно работать с книгой, теряются в специально для них подготовленных пособиях по истории, культуре России.

Целесообразнее на наш взгляд на сайтах Минобразования, головных центров тестирования иностранных граждан, российского тестового консорциума разместить приложения для смартфонов с необходимым, тщательно выверенным контентом (так как имеются расхождения в презентации материала в учебниках и Требованиях) не только для подготовки и успешной сдаче второго модуля комплексного экзамена, но и скорейшей интеграции мигрантов в общество, компетентному ведению своих дел, полноценному общению с россиянами.

ЛИТЕРАТУРА

1. История России. Учебное пособие для подготовки иностранных граждан к экзамену. М., РУДН, 2014.
2. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. СПб, Златоуст, 2015
3. Типовые тесты к комплексному экзамену по РКИ, истории России и основам законодательства РФ. СПб, Златоуст, 2015
4. Федеральный закон от 20.04.2014 г. №74-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).

TO THE QUESTION OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FOREIGN NATIONALS, WHO PASS THE INTEGRATIVE EXAM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, THE HISTORY OF RUSSIA AND THE BASICS OF RUSSIAN LEGISLATION

I. A. Starovoitova

*Department of Russian language for foreign students of the philological faculty,
Lomonosov MSU, Moscow, Russia
irishun@list.ru*

The article is devoted to the problem of training migrants who pass the integrative exam in Russian as a foreign language, the history of Russia and the basics of Russian legislation; describes the question about the need for concretization of knowledge in the field of history and culture; suggests ways of representing of knowledge to assist in the integration and adaptation of migrants in society.

Keywords: cultural competence, integration of migrants, social adaptation, integrative exam in Russian as a foreign language.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ

Степаненко Е.В.

*канд. физ.-мат. наук, кафедра «Общетеоретические дисциплины», Тамбовский
государственный технический университет, Тамбов, Россия
elena_pochta@pochta.ru*

В статье рассматриваются основные требования, предъявляемые к мультимедийным образовательным ресурсам в Тамбовском государственном техническом университете. На примере разработанного электронного учебного пособия обсуждаются особенности разработки мультимедийных образовательных ресурсов с использованием специализированных систем.

Ключевые слова: мультимедиа технологии, образовательные ресурсы, иностранные слушатели.

На современном этапе развития общества к информации предъявляется всё более высокие требования не только к качеству, но и к скорости доступа к ней. В этой связи все организации, предприятия, фирмы и т.д. стремятся максимально использовать возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Высокую степень активности в этом направлении проявляют высшие учебные заведения. Здесь использование ИКТ реализуется посредством создания и использования в учебном процессе электронных учебных пособий (в первую очередь для организации качественной самостоятельной работы студентов), проведения различных экспериментов с использованием мультимедиа лабораторий, оценки знаний студентов с помощью компьютерного тестирования и т.д.

В прошедшем учебном году на кафедре Обще́теоретические дисциплины (ОТД) Тамбовского государственного технического университета в рамках создания мультимедийного учебно-методического комплекса «Общетеоретические дисциплины» были разработаны электронные мультимедийные учебные пособия по вводным курсам химии [Шейна 2015: 263] и физики [Степаненко 2015: 117]. В настоящее время на кафедре продолжается работа по созданию подобных мультимедийных пособий по другим предметам.

Разработка мультимедийных пособий требует от преподавателя широкого комплекса знаний, зачастую не связанного с его специальностью. Это область знаний, связанная с оцифровкой необходимых материалов, с разработкой и реализацией структуры и оболочки пособия. Многие преподаватели гуманитарных направлений в подобных ситуациях вынуждены прибегать к квалифицированной помощи специалистов по IT-технологиям.

Электронные издания, создаваемые в ТГТУ, на основании внутренних документов, должны удовлетворять следующим основным требованиям: адекватность содержания и эффективность формы представления.

Адекватность содержания подразумевает:

- 1) соответствие основным нормативным документам;
- 2) полноту представления учебного материала, достаточную для освоения дисциплины (раздела дисциплины);
- 3) поддержку одной или нескольких различных форм обучения (заочной, очной, индивидуальной и коллективной, дистанционной);
- 4) поддержку разных видов учебных занятий (изучение теоретического материала, практические и лабораторные работы и т.д.);
- 5) поддержку разных форм контроля знаний (промежуточного, итогового, самоконтроля, тестирования и т.д.);
- 6) учёт новейших тенденций в науке и технике.

Эффективность формы представления информации включает в себя такие требования, как простота и удобство применения, эргономичность, поддержка активности студента, обеспечение коммуникации с преподавателем и сокурсниками.

Для того чтобы разработанное электронное учебное пособие было отнесено к мультимедийному образовательному ресурсу, необходимо наличие в нём не менее трёх из следующих компонент:

- 1) информация хорошо структурирована, отдельные элементы, предъявляемые на экране, должны представлять собой законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий;
- 2) представление различных процессов в динамике (видеофрагменты, анимация);
- 3) компьютерное моделирование и наглядное представление процессов и объектов, требующих для своего изучения уникальных или дорогостоящих оборудования, материалов, реагентов;
- 4) компьютерное моделирование объектов и процессов, недоступных для непосредственного наблюдения;
- 5) включение в учебный материал аудио и видеосюжетов, анимации, например, по организации и выполнению лабораторных работ (опыты и т.п.), реализации алгоритмов решения задач;
- 6) видео – и аудиокomentarий автора (ов) учебника;
- 7) отлаженная система навигации (гипертекст); наличие перекрёстных ссылок;
- 8) быстрое проведение сложных вычислений с представлением результатов в заданном (цифровом или графическом) виде;
- 9) организация контекстных подсказок, ссылок;
- 10) сопровождение иллюстраций, представляющих сложные модели или устройства, мгновенными подсказками;
- 11) оперативный самоконтроль знаний студента при выполнении им заданий.

Для реализации предъявляемых требований при создании мультимедийных учебных пособий преподаватели кафедры ОТД используют возможности HTML, JavaScript. Здесь следует учесть, что использование только специализированных программных средств для создания связано с определёнными ограничениями на

подключение разнообразных мультимедийных компонентов, внедрение специально разработанных элементов тестовых систем и др. А вот для первоначальной разработки структуры пособия, выбора единого стиля его оформления, непосредственного наполнения контентом, выделения мест подключения мультимедийного сопровождения программные комплексы, подобные системе, очень удобны [Седова 2014: 91].

На примере пособия по вводному курсу физики [Степаненко 2015: 117] выделим элементы структуры и контента, для создания которых удобно использовать системы:

1. Разработка и отладка собственно структуры пособия, разбиение его на страницы.
2. Организация главного и вертикального меню.
3. Создание единого стилевого оформления для всех разделов (страниц).
4. Наполнение разделов пособия необходимой текстовой информацией с непосредственным её форматированием.
5. Внедрение мультимедийных (графических, звуковых, видео) элементов, сопровождающих текст.
6. Выделение специальных блоков, предназначенных для подключения тестовых блоков.

Использование встроенных в систему типа Artisteer разнообразных шаблонов позволяет создавать разнообразные по оформлению, единые или отличающиеся по стилю пособия. А следующие элементы мультимедийного ресурса эффективнее добавлять «вручную»:

1. Внедрение в заранее выделенные блоки тестовых заданий и реализация функции проверки правильности введённых ответов на предлагаемые вопросы.
2. Открытие графического изображения в увеличенном размере с возможностью масштабирования и перемещения по экрану.
3. Подключение звуковых файлов к пиктограммам-кнопкам для озвучивания соответствующих фрагментов текста.
4. Организация перекрёстных ссылок для быстрых переходов из словаря в соответствующий текст и обратно.

Рассматриваемое учебное мультимедийное пособие по физике [Степаненко 2015: 117] состоит из 15 тем. Каждая тема включает в себя следующие разделы: слова и словосочетания; теоретический материал, структурированный в виде отдельных текстов; упражнения и задания; итоговый тест. Также к пособию подключён словарь используемых терминов. Вся вводимая лексика сопровождается звуковым файлом. Большинство терминов проиллюстрированы.

Использование возможностей мультимедиа позволяет визуализировать сложные схемы, процессы и явления. Всё это делает учебный процесс для иностранных студентов увлекательным, ярким и в конечном итоге более продуктивным.

Возвращаясь к приведённым ранее требованиям к мультимедийным образовательным ресурсам, отметим, что мультимедийное пособие «Физика. Вводный курс» [Степаненко 2015: 117] удовлетворяет большинству из них. В качестве перспективы можно рассматривать сетевой вариант этого пособия с возможностью общения учащихся между собой при изучении материала, а также получение преподавателем своевременно информации о результатах выполнения учащимися тестовых заданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Седова Н.В. Разработка электронных учебных пособий с помощью программы Artisteer / Н.В. Седова // Актуальные проблемы науки. Материалы I Всерос. (заочной) науч.-практ. конф. (с

междунар. участием) 5 декабря 2014 г. Под общ. ред. А.И. Вострецова. Изд. ООО «Наука и образование». Нефтекамск. 2014. С.91-93.

2. Степаненко И.Т. **Мультимедийное пособие по физике / И.Т. Степаненко** // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. № 06 (77). 2015. Ч.II. С.117-120.
3. Шеина О.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных слушателей на примере электронного учебного пособия «Химия» / О.А. Шеина // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 28–30 мая 2015 г. В 3 т. Т. 3. М.: МАДИ, 2015. С.263-265.

FEATURES OF MULTIMEDIA EDUCATIONAL RESOURCES FOR FOREIGN STUDENTS DEVELOPMENT

E.V.Stepanenko

*“General-Theoretical Disciplines” Department,
Tambov state technical university, Tambov, Russia
elena_pochta@pochta.ru*

The article presents the main requirements for multimedia educational resources in Tambov state technical University. On the example of the developed electronic textbook discusses the features of development of multimedia educational resources using specialized systems.

Keywords: multimedia technologies, educational resources, foreign students.

ТЕКСТЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Стрельчук Е.Н.

*канд.пед.наук, доцент кафедры русского языка, Ивановский государственный химико-технологический университет, Иваново, Россия
StrelchukL@mail.ru*

В статье рассматриваются профессионально ориентированные культурологические тексты, предназначенные для изучения в иностранной аудитории студентов негуманитарных специальностей.

Ключевые слова: профессионально ориентированные культурологические тексты, студенты негуманитарных специальностей.

Тексты культурологического содержания давно используются преподавателями на занятиях по РКИ. Они содержат разнообразную культурологическую информацию о России, ее городах и известных людях, праздниках и обрядах, русском национальном характере. В рамках статьи мы предлагаем рассмотреть тексты, которые являются не только культурологически значимыми, но и профессионально ориентированными. В частности, предназначены для студентов негуманитарных специальностей (технических и естественнонаучных).

Следует сказать, такие тексты уже имели место в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Проводимый нами анализ учебников и учебных пособий, изданных 20-30 лет назад, свидетельствует о том, что работа над языком специальности сочеталась с культурологическим аспектом. Так, в «Пособии по развитию речи для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР (естественнонаучный профиль)» представлены уроки-темы: «М.В. Ломоносов и его открытия», «Ученые-революционеры», «Поиск ведут молодые ученые» и т.п. Материалом для них послужили статьи из журналов «Наука и жизнь», «Наука и техника», «Техника – молодежи» [Пособие по развитию речи 1989: 3-4]. В те годы учеными были разработаны блоки взаимосвязанной профессиональной и культурной

информации, которую они считали необходимой для предъявления студентам нефилологических вузов. К числу таких блоков относились «Вклад выдающихся русских и советских ученых в развитие мировой науки», «Природоохранная политика Советского государства», «Ведущие заводы, промышленные комплексы страны, их вклад в развитие народного хозяйства» и другие.

Однако после распада СССР информация об отечественных ученых, их открытиях, а также о российских технологиях стала менее востребованной в учебниках по РКИ. Если говорить о современных учебных пособиях, то такие материалы представлены в небольшом количестве, и в них наибольшее внимание уделяется открытиям зарубежных ученых и в минимальной степени – отечественных.

Вследствие этого нами были предприняты попытки создания учебных материалов, получивших название «профессионально ориентированные культурологические тексты». Эти тексты охватывают учебно-профессиональную и социокультурную сферы общения, их содержательный план строится на раскрытии профессионально значимых фактов, имеющих отношение к российской, иногда и мировой культуре. В текстах присутствуют лингвокультурные единицы (безэквивалентная лексика, фразеологизмы, пословицы и поговорки, афоризмы) и языковые единицы с национально-культурной семантикой, отражающие лексический и научный фон.

По мнению В.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «лексический и научный фон накладываются друг на друга», и в результате выделяется два типа лексики: терминологическая (переход слов из общеупотребительного языка в терминологию) и терминологическая (переход из терминологии в общеупотребительный язык) [Верещагин 1983: 68-69]. В профессионально ориентированных культурологических текстах присутствуют оба типа лексики, обладающие национально-культурной семантикой (например, колебания экономики, бесполезное сопротивление, установить контакт и т.п.).

Все разработанные нами тексты относятся к научно-популярному стилю речи. Вопрос об их использовании в методике преподавания РКИ до сих пор является дискуссионным. Некоторые исследователи считают, что научно-популярные тексты «не могут быть причислены к аутентичным и, следовательно, включены в число дидактических материалов при обучении РКИ будущих инженеров» [Авдеева 2005: 36]. Однако нам близка точка зрения Т.В. Васильевой. Перечисляя основные требования к дидактическим материалам, помещаемым в учебники, ученый отмечает, что материалы должны:

- а) включать задания, развивающие познавательные способности учащихся;
- б) приучать их к самостоятельной работе;
- в) учитывать особенности учебного процесса в вузах определенного профиля;
- г) поддерживать высокую мотивацию изучения данного предмета;
- д) быть полезным и интересным для учащихся» [Васильева 2005: 4].

Почти все перечисленные требования находят отражение в текстах, принадлежащих к научно-популярному стилю речи. Поэтому есть все основания говорить о закономерности появления научно-популярного подстиля при изложении профессиональных проблем, в нашем случае – в культурологическом их преломлении.

Основная цель профессионально ориентированных культурологических текстов заключается в привлечении внимания иностранцев к наиболее значимым явлениям русской культуры, науки и техники, взаимосвязь которых позволяет удовлетворить профессиональные и культурные интересы учащихся в процессе изучения русского языка.

Различный характер сведений, представляющих содержательный план профессионально ориентированных культурологических текстов, позволил выделить их разновидности:

- 1) тексты, связанные с деятельностью известных российских ученых и их научными открытиями;
- 2) тексты, связанные с материалами и изделиями из них;
- 3) тексты, связанные с применением современных технологий.

При отборе текстового материала учитываются педагогические принципы научности, доступности, последовательности, профессиональной направленности; методические принципы коммуникативности, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, страноведческой и культурологической направленности; психолого-педагогический принцип мотивации обучения. Целесообразно обращаться за помощью к преподавателям-предметникам, работающим на специальных кафедрах, и использовать соответствующую литературу: учебные пособия и монографии, статьи из научных журналов и зарегистрированные патенты, которые необходимо подвергать адаптации с учетом «учебно-методической целесообразности и соответствия критериям: современности, актуальности и типичности» [Верещагин 1983: 143-144].

Адаптированные тексты используются в работе с иностранными студентами на разных этапах обучения. Каждый из текстов снабжен предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Первые из них направлены на снятие лексических, грамматических, иногда и фонетических трудностей. Перед чтением текста дается лингвокультурологический комментарий: выделяются и семантизируются лингвокультурные единицы, являющиеся важными для усвоения текста. Послетекстовые задания направлены на проверку адекватного восприятия информативных единиц и понимания всего текста. Акцентируется внимание на речевых упражнениях: умении высказать и обосновать свою точку зрения, аргументировано ответить на вопросы и при необходимости принять участие в дискуссии.

В процессе работы с профессионально ориентированными культурологическими текстами становятся задействованными все виды речевой деятельности: учащиеся не только читают, но и обсуждают услышанное, выполняют различные письменные задания. После прочтения текстов у студентов появляется желание рассказать о других научных достижениях и открытиях, о том, какую продукцию выпускают предприятия их страны, чем они могут гордиться и т.д.

Благодаря профессиональной информации тексты вызывают значительный интерес у студентов негуманитарных специальностей и в тоже время способствуют формированию существенной части фоновых культурологических знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному): Монография. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э Баумана, 2005. 368 с.
2. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля: Монография. М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. 316 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983. 268 с.

TEXTS OF CULTURAL FOR SPECIAL PURPOSES

E.N. Strelchuk

*Russian language Department, Ivanovo State University
of Chemistry and Technology, Ivanovo, Russia
StrelchukL@mail.ru*

The article deals with professionally oriented cultural texts intended for study in foreign audience of students of non-humanitarian specialties.

Keywords: professionally oriented cultural texts, students of non-humanities specialties.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РКИ

Стэнпень К.И.

*аспирант, кафедра русского языка и литературы, Институт Славянской
Филологии, Вроцлав, Польша
kseniastepien@mail.ru*

В статье рассматриваются лингводидактические особенности основных видов медиатекста, базирующихся на функционировании в медиaprостранстве, а также текстов, являющихся продуктом индивидуальной языковой активности пользователей медиасреды. Представленные языковые атрибуты медиатекста в корреляции с психологическим аспектом языкового обучения допускают распределение их по разным сферам языкового употребления, а также формирование языковых компетенций в дидактике русского языка как иностранного.

Ключевые слова: виды медиатекста, лингводидактические особенности, языковая активность, принципы обучения, сфера употребления.

Языковая активность человека обусловлена необходимостью удовлетворения его физических, психических, духовных потребностей, реализация которых осуществляется через коммуникативный акт. Продуктами конверсации являются тексты в форме устной или письменной. Именно в такой классической дефиниции принято понимать текст, что, в свою очередь, представляет знаковую материю осязаемой, очевидной и привычной для пользователей, как, например, текст литературного произведения, письма, газетной статьи, беседы или разговора по телефону. Здесь имеем дело с линейностью и достаточно ясно сформированными жанрово-композиционными границами текста. Попадая в сетевое пространство, текстуальные явления меняют свои характеристики на нелинейность, интерактивность, становясь многоголосыми и ограниченными во времени. Обилие фрагментарных текстов, дополнительно разветвленных на подтексты, в виртуальном пространстве Тед Нельсон предложил называть гипертекстами [Żydek-Bednarczuk 2004: 16-19]. В то же время, кроме вербального знакового кода в средствах коммуникации используется невербальный ряд, что абсолютно расширяет классическое понятие о тексте. Благодаря богатому функционированию гипертекстов в сети и возможности прямого участия в их изменении авторские границы текстов размываются, а эмоциональная вовлеченность и заинтересованность пользователя содействует развитию языковых компетенций.

Понятие медиатекста не появилось до сих пор неслучайно. Все еще функционирует определение медиатекста как продукта средств массовой информации [Солганик 2005: 14]. И тогда мы имеем дело с разнообразными жанрами публицистического текста, находящихся в обращении как в печатном виде или в форме теле-, радиотрансляции, так и в своей виртуальной версии на сетевых сайтах. Безусловно, использование языкового материала традиционной публицистики имеет лингводидактический потенциал в обучении иностранному языку. Выражается он, прежде всего, в использовании языковых форм и конструкций, являющихся образцовыми с точки зрения литературной нормы, а по крайней мере, они должны таковыми быть, т. к. язык современных СМИ играет ключевую роль в формировании языковой культуры и подражании публицистическим моделям. Языковые особенности публицистических текстов, используемых в качестве дидактического материала, определяют уровень сложности владения русским языком как иностранным. К лингвистическим особенностям публицистики зачисляем лексемы со специфической

стилистической окраской, носящие социально-оценочный характер (напр., *экстремисты, гарант, широковещательные, позитивные* и др), а также имеющие обычно сложную словообразовательную структуру, и слова как с положительной коннотацией (*актив, милосердие, труженик, дерзать, воздвигать*), так и с отрицательной (*насаждать, саботаж, наемники, притязания, расизм*), и варваризмы и экзотизмы (*приобрести макси сингл, смикшировать композиции, тарантиновские экшны*), и общественно-политическую лексику (*демократия, депутат, реформа, протест, выборы*). Все чаще в текстах используются фразеологические сочетания (*мирное наступление, локальные споры, президентская кампания*), научная лексика и многие другие слова в переносном значении (*атмосфера доверия, дуэт либералов, школа выживания, пакет мирных предложений*). Синтаксическая структура публицистического стиля характеризуется частым употреблением инверсий, риторических вопросов, повторов, восклицаний, составных глагольных сказуемых [Плещенко, Федотова, Чет 2001: 49-57, Матвеева 2010: 353-355]. Перечисленные языковые атрибуты усложняют фонетическую сторону речи и распространяют речевые коммуникаторы. Вдобавок семантика предложений переходит на более высокий уровень абстракции, что требует наличия стабильных языковых компетенций. Даже функционирование публицистического текста в сфере общественного влияния указывает на включение его в дидактический инструментарий только на третьем или четвертом сертифицированном уровне владения русским языком [Skalkin 1976: 203-204]. Возвращаясь к понятию «медиатекст», обратимся к формулировке Татьяны Добросклонской, определяющей его как многослойное явление в сочетании с вербальной и медийной системами и классифицирующей медиатекст на основании информативной, идеологической и регулятивной функций, выделяя журналистский, PR и рекламный тексты [Добросклонская 2008: 36-38, 136-154]. Если речь идет о журналистских текстах, то некоторые лингвисты отождествляют их с текстами публицистического стиля. Однако границы жанровых конвенций в такого рода текстах размываются в следствии стремления привлечь большее число потребителей, поиска новых языковых решений на пути к оригинальности и вместе с тем расширения сферы медиавлияния. В некогда ортодоксальный публицистический стиль все смелее входят элементы субстандарта, коллоквиализмы, американизмы, медийный дискурс становится все более неформальным и фамильярным. В свою очередь, подобный медиатекст характеризуется полисемантической и экспрессивной маркированностью, что, с одной стороны, вводит мало удобную для иностранца метафоричность, а с другой стороны, благодаря выраженной образности позволяет усваивать языковой материал по принципу усиленных эмоциональных переживаний [Окоп 1976: 86-90]. Селективный отбор журналистского медиатекста позволит воспользоваться в языковой дидактике его непартикулярными образцами, заимствованными из ток-шоу или развлекательно-познавательных передач. В свой черед, разнообразные виды PR-текстов отличаются между собой и по стилистическому регистру, и по использованию языковых средств. Так, например, в письмах, приглашениях, буклетах, листовках и брошюрах в зависимости от официальной и менее официальной формы может использоваться лексика официально-делового стиля с развернутой грамматической структурой или элементы разговорной речи с упрощенными синтаксическими конструкциями, но в то же время с ярко выраженной стилистической окраской, что может послужить расширению словарного запаса, формированию грамматических компетенций на двух уровнях сложности, а при конфронтации поспособствует развитию стилистической восприимчивости. Между тем такие виды PR-текстов, как информационный релиз, заявка, предложения, речи, выступления, ньюслеттеры, факт-листы и др. входят на высший уровень культурно-общественной конверсации, требуя использования лексики

сферы публичного влияния с характерными синтаксическими конструкциями, как предложения, осложненные обособленными членами, вводными словами и словосочетаниями, сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. Причем ярко выраженным признаком подобного медиатекста является его прагматический характер, что по принципу обучения через действие послужит овладению разносторонними языковыми компетенциями на уровне русского языка в бизнесе. Рекламные тексты в свою очередь, подзаголовки, слоганы, девизы, логотипы, в зависимости от уровня абстракции благодаря своей малой форме, лаконичности и языковому потенциалу, выражающемуся в игре слов и образов, могут использоваться на всех уровнях владения русским языком. Языковая практика с использованием рекламных текстов позволяет прорабатывать речевые умения на фонетическом, лексическом, семантическом, синтаксическом ярусах. К сожалению, остались незамеченными тексты, являющиеся продуктом индивидуальной языковой активности пользователей медиапространства: смс, блог, комментариев, веб-сайт, аккаунт (страница, профиль), интернет-мем, лонгрид. Бесспорно, по признаку наличия вербальных и невербальных кодов, направленных на создание коммуникативных единиц, можем считать представленные семиотические комбинации медиатекстом. Благодаря мультимедийным качествам, поликодовости, доступности, прагматике, актуальности и вариативности социального употребления подобные тексты незаменимы в практике языкового обучения. Более того, создание медиатекста индивидуальной языковой активности не требует употребления строго определенного функционального стиля со всеми его языковыми атрибутами, что позволяет изучать язык через активное участие, эмоциональную вовлеченность, индивидуальные увлечения. В свою очередь, ярко выраженный психологический аспект медиатекста позволит формировать языковые компетенции при овладении русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М: 2008. 203 с.
2. Иванова К.А. Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов. СПб.: Питер, 2005. 144 с.
3. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2010. 561 с.
4. Плещенко Т.П., Федотова Н.В., Четвет Р.Г. Стилистика и культура речи. Мн: Изд-во НТОО «ТетраСистемс», 2001. 544 с.
5. Солганик Г.Я. К определению понятия «текст» и «медиатекст» // Вестник Моск. Ун-та. Серия 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 7-15.
6. Окоћ W. Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa: Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, 1976. 379 s.
7. Skałkin W. Sfery ustnej komunikacji językowej w nauczaniu języka // Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia, pod red. Siatkowskiego S. Warszawa: Wydawnictwo szkolne i pedagogiczne, 1976. S. 197-208.
8. Żydek-Bednarczyk U. Tekst w Internecie i jego wyznaczniki // Dialog a nowe media. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004. S. 11-22.

LINGUISTIC AND DIDACTIC POTENTIAL OF MEDIA TEXTS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

K. Stępień

*Department of Russian Language and Literature, Institute of Slavic Studies, Wrocław, Poland
kseniastepien@mail.ru*

The article examines the linguistic and didactic properties of basic types of media texts, whose basis includes functioning in media space, and texts as products of individual linguistic activity of media space users. The presented characteristics of media texts, together with the psychological

aspect of teaching languages, allow to divide them according to the area of usage, and develop language skills in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: types of media texts, linguistic and didactic properties, linguistic activity, rules of teaching, area of usage.

ТЕКСТ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ ЭЛЕМЕНТОМ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Суй Тао

*Аспирант, ГИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия
china20089@hotmail.com*

В данной статье даётся характеристика обучающему тексту, а также рассматриваются принципы комментирования текста с лингвострановедческим элементом в китайской аудитории с учётом дидактических особенностей занятия в иноязычной среде.

Ключевые слова: Лингвострановедение, текст, лингвострановедческий элемент, комментирование

Нередко мотивацией изучения любого языка, в частности – русского, является стремление человека узнать другую страну. Для успешной межкультурной коммуникации знание основ страноведения оказывается едва ли не самым значимым условием. Например, если русскому человеку вопрос «Вы уже позавтракали?» (пообедали/поужинали) после стандартного «Здравствуйте!» покажется очень неуместным и даже фамильярным, то у китайца подобное речевое поведение не будет вызывать никакой отрицательной реакции: это входит в нормы китайского этикета. Получается, что установление соотношений национального и интернационального компонентов в строе каких-либо сопоставляемых языков (в нашем случае – китайского и русского) – важный вопрос для лингводидактики. Ведь при изучении нового языка человек сталкивается и с другой культурой – порой совершенно не похожей на его родную.

Влияние тотальной глобализации в этом отношении велико: поддаваясь её тенденциям, всё чаще носители разных культур при общении используют интернациональные слова, которые хоть и позволяют лучше понять друг друга, но в то же время становятся препятствием для диалога культур. Мы считаем, что важно (особенно на ранних этапах изучения нового языка) помочь учащемуся определить основные общечеловеческие и сугубо национальные ценности того народа, язык которого он изучает. Следовательно, с точки зрения лингвострановедения при преподавании русского языка в китайской аудитории очень важно сформировать фоновые знания о России и менталитете русского народа.

По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, важнейшим признаком любого текста в лингвострановедении является предикативность, которая и обеспечивает сообщение новых знаний, а также формирует установку к ним. Чтобы текст выполнял свои основополагающие функции, а именно познавательную и воспитательную, он должен соответствовать также определённым требованиям – тем более, когда это касается лингвострановедения и изучения любого нового языка в целом [Верещагин, Костомаров 1990]. Так, прежде всего, любой текст должен содержать как можно больше лингвострановедческих сведений. При этом, чем больше их в тексте, чем существеннее они для культуры и чем легче таковые воспринимаются и запоминаются изучающими русский язык, тем выше содержательная ценность подобного текста. Кроме того, только тот учебник можно считать пригодным к использованию, который отражает актуальную культуру России. Важно, что пособия должны пересматриваться и редактироваться для устранения устаревших фактов, а также включения сведений, ставшими актуальными. С установкой на актуальность очень тесно связан принцип актуального историзма, под

которым подразумевается включение тех исторических и культурных сведений, которые на сегодняшний день известны всем носителям языка и которые помогают лучше понять и усвоить черты современного образа жизни россиян. Кроме того, немаловажным принципом отбора текстов с точки зрения содержания – требование типичности отражаемых ими фактов. Это значит, что только достоверности для любого материала в учебнике недостаточно, ведь они должны отражать типичные и прогрессивные черты образа жизни в России.

Известно, что если текст заимствуется из какого-либо источника, то он должен пройти процедуру отбора, а потом подвергнуться модификациям. Так, применительно к художественному произведению допустимы лишь незначительные сокращения; тексты справочного, учебно-профильного, публицистического жанров можно модифицировать более радикально. Все эти процедуры необходимы для того, чтобы учебник в целом и любой его текст в частности мог сыграть обучающую роль в полной мере. Конечно, в процессе преподавания русского языка в любой аудитории (в нашем случае – китайской) нельзя не учитывать пределов объёма понимания и памяти, сроков и причин утомления учеников, закономерностей забывания сведений, роли повторений для сохранности знаний, механизмов взаимодействия имеющихся знаний с актуальной коммуникацией. Это не в последнюю очередь связано с психологией восприятия текста человеком другой культуры.

Быстрее и легче запомнить и точнее воспроизвести текст учащийся сможет лишь в том случае, когда он наиболее полно осмыслил и понял написанное. Работая с иноязычной аудиторией, методист должен уметь структурировать и провешивать текст, т.е. делать прозрачной и очевидной для читающего его внутреннюю композицию, движение мысли, переход от одной темы к другой. Это невозможно без лингвострановедческого комментирования.

Комментарий – это любое разъяснение, относимое к определённом слову или выражению текста, к определённому отрывку или ко всему тексту целиком. Характерной особенностью любого комментария является его соотнесённость с текстом, ради которого он написан. Существует несколько видов комментирования. Во-первых, это лингвистический комментарий, который обычно не касается значений текстовых единиц: он просто переводит трудные выражения (архаичные, диалектные, жаргонные и т.д.) в доступные адресату. Во-вторых, существует стилистический комментарий, демонстрирующий внешние приёмы выразительности, эстетику художественного текста. Третьим типом, для нас наиболее важным, является лингвострановедческий комментарий, цель которого заключается в изъяснении языковых явлений с учётом национально-культурной семантики, которую невозможно передать путём синонимических замен, перефразирования.

Лингвострановедческий комментарий, в свою очередь, также делится на несколько видов. Первым видом можно считать прагматичный комментарий, в котором толкуются и определяются понятия, раскрываются имена (идентифицируются личности, географические объекты и др.), отождествляются исторические события и социальные явления. Так, русскую пословицу «в Тулу со своим самоваром не ездят» в китайской аудитории придётся перевести дословно, а кроме того и пояснить, что Тула – древнейший центр металлургического производства; в соответствии с этим, в данной пословице заложено значение «лишний труд»).

Второй вид лингвострановедческого комментария – проективный с ориентацией на контекст. Данный вид отличается от прагматичного непосредственной привязкой к контексту, которым он обусловлен. Исходя из этого, проективный комментарий может быть исключительно построчным.

У Лескова в произведении «Русский демократ в Польше» читаем: «Деятельность его не видна и остается почти не замечаемой... но тогда вся слава и честь почиталась быть на виду... Ну, а уже что при таком взгляде могла значить канцелярская крыса - это понять не трудно. Штатские, впрочем, тогда и повсеместно мало где и за людей были почитаемы». Если идиома «канцелярская крыса» вызывает в русскоязычной аудитории негативное отношение к факту, обозначенному этим выражением, то в китайской культуре крыса символизирует мудрость, жизненный опыт, надежность. Это противоречие в рассмотрении одного и того же явления различными культурами вызывает необходимость в пояснении данной идиомы и текста в целом.

Третьим видом лингвострановедческого комментария является проективный комментарий с ориентацией на затекст. В.Г. Костомаров называет затекстом совокупность знаний и сведений, относящихся ко времени, о котором идёт речь в проективном тексте (тексте, в котором речевая интенция соотнесена с чем-то подобным, но не прямо с предметом мысли, если она является посылкой, но не выводом умозаключения) [Верещагин, Костомаров 1990]. Данный вид комментария должен подготавливать читателя к адекватной интерпретации; по содержанию он представляет собой моделирование тех фоновых знаний, которые служат для писателя опорой в том или ином тексте. Проективный комментарий с ориентацией на затекст следует предлагать вниманию учащихся именно до начала работы с публицистическим или художественным текстом, потому что иначе будет воспринят только сюжет. Так, при знакомстве учащихся с поэмой А.С. Пушкина «Медный всадник», знаменитая строка «Люблю тебя, Петра творенье» буквально заставляет преподавателя перед чтением самого произведения рассказать аудитории о Санкт-Петербурге и его истории, а также о его основателе – Петре Первом.

Подводя итог вышесказанному, сделаем вывод о результатах нашей работы. Преподавание русского языка как иностранного в китайской аудитории на основе текстов с лингвострановедческим элементом необходимо проводить с учётом национальных различий в культурах сопоставляемых народов. Обязательным условием ознакомления с текстом является, по нашему мнению, его комментирование преподавателем. Необходимо последовательно и сознательно формировать у учащихся навыки извлечения страноведческих сведений из публицистической и художественной литературы, а также приучать к внимательному отношению к «говорящим» деталям, к косвенной информации, которые доносят замысел автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Кулибина Н.В. Методика работы над художественным текстом в аспекте лингвострановедения. М., 1987.
- 3.Н. Лесков. Русский демократ в Польше: <http://poesias.ru/proza/leskow-nikolay/leskow10111.shtml>

TEXT WITH ENCYCLOPEDIA ELEMENT IN THE CHINESE AUDIENCE

Tao Sui
china20089@hotmail.com

This article gives characteristics of the practicing text, and describes the principles of comment text with encyclopedic element in the Chinese classroom based didactic features of classes in a foreign environment.

Keywords: linguistic and cultural studies, the text, the encyclopaedic element, comment

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК ВИД УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Сулейманова А.К.

*Кафедра русского языка и литературы, Уфимский государственный нефтяной
технический университет, Уфа, Россия
iskra1990@gmail.com*

Сабитова Н.Г.

*Кафедра русского языка и литературы, Уфимский государственный нефтяной
технический университет, Уфа, Россия
sgaziz@ufanet.ru*

В статье представлен опыт создания учебного терминологического словаря по нефтегазовой геологии. Рассматриваются возможности его использования на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: термин, терминосистемы терминологический словарь, нефтегазовая геология, словарная статья.

В настоящее время в методике преподавания русского языка как иностранного ведется активный поиск наиболее продуктивных в обучении русскому языку технических средств, новых форм и методов, способных повысить эффективность учебного процесса.

Таким средством, способным обогатить занятие по РКИ, сделать его динамичным, интересным и, что самое важное, полезным, является учебный терминологический словарь. Являясь вспомогательным средством получения специального знания, тем не менее, наряду с учебником и учебными пособиями словарь позволяет учащимся получить необходимые сведения о терминологии изучаемой терминосистемы, особенностях ее функционирования, помогает активизировать усвоение термина как элемента определенной терминосистемы, в нашем случае – нефтегазовой геологии.

По мере развития нефтегазовой геологии очевидной становилась необходимость в систематизации ее терминосистемы, что нашло отражение в создании первых терминологических словарей, к которым по праву можно отнести «Англо-русский нефтяной словарь» (М., 1934. – 264 с.) и «Толковый словарь английских терминов по геологии нефти» Н.А.Лебедева (М.-Л., 1937. – 270 с.). За многие годы развития данной отрасли промышленности было издано большое количество терминологических словарей: электронный словарь; энциклопедический словарь; словарь-справочник; толковый словарь. Однако при видимом многообразии словарей терминов данной отрасли знания специалисты все чаще говорят о необходимости создания полного толкового словаря по геологии нефти.

«Терминологический словарь по нефтегазовой геологии», созданный авторами данной статьи, представляет собой словарь генеративного типа, ориентированный как для работы в аудитории с выполнением заданий под руководством преподавателя, так и для самостоятельной работы студента-иностранца. Словарь служит учебным и справочным пособием, отражает системный подход к изучению термина и вполне может удовлетворить коммуникативные потребности иностранных студентов в профессиональной сфере, поскольку основной задачей подготовки студента-иностранца остается формирование и совершенствование активного владения нерусскими студентами языком специальности.

В словаре представлено более 1000 терминологических единиц терминосистемы «Нефтегазовая геология», необходимость и методическая целесообразность которых

определялась специалистами-предметниками, с которыми составители словаря активно сотрудничали. Включенные в словарь термины геологических дисциплин, таких как «Основы геологии», «Геология нефти и газа», «Нефтегазопромысловая геология», предусматривают владение геологическими определениями и понятиями, не встречавшимися ранее при изучении специальных дисциплин.

Лексические единицы словаря представляют собой необходимый минимум определений, понятий и терминов, связанных как с широким кругом теоретических вопросов, так и с практикой геологоразведочного процесса и разработкой месторождений нефти и газа, позволяющий освоить программу геологических дисциплин. Тематические группы входящих в словарь единиц представлены терминами основных структурных единиц земной коры, элементарных тектонических процессов горных пород, их деформации, литолого-стратиграфической характеристики пород, геологической обработки материалов бурения скважин, геолого-промысловой характеристики коллекторов и др. Вошедшие в словарь термины и терминосочетания представляют собой наиболее информативные единицы данной терминосистемы, составляют базу научного сообщения данной области знания, являются тематическими доминантами подязыка «Нефтегазовая геология» и подлежат активному усвоению будущими инженерами-нефтяниками.

Словарная статья толкового словаря содержит разностороннюю лингвистическую характеристику термина, что соответствует филологическому типу определения. Дефиниция, являясь основным средством семантизации терминологической единицы, указывает на существенные, отличительные признаки термина (его денотат) в той терминосистеме, в которой он функционирует, указывает место понятия, выраженного термином, в системе специальных понятий через установление отношений с другими специальными понятиями конкретной понятийной системы. Денотат в такой дефиниции раскрывается в пределах соответствия формальному понятию. В словаре использованы различные типы дефиниций: а) родо-видовые; б) партитивные; в) операционные; г) релятивные. В словарную статью включены также грамматические характеристики термина, его лексико-семантические особенности, синтагматические связи (сочетательная характеристика, что связано с тем, что язык науки отличается повышенной компрессией смысла, которая достигается за счет четкой избирательности словоформ, словосочетаний, типов предложений, устойчивости в их организации), указание на индивидуальное место термина в парадигматической классификации терминологии рассматриваемой терминосистемы. Созданный учебный терминологический словарь по праву можно отнести к словарям активного типа, поскольку он призван осуществить адекватную интерпретацию заголовочных единиц, что заключается в корректном обнаружении наиболее существенных свойств термина как единицы логоса и единицы лексиса, призван дать исчерпывающую информацию о триединой сущности термина: его абсолютной, относительной и сочетательной ценности.

Заголовочные единицы в нашем словаре представлены именами существительными или словосочетаниями, в которых опорное слово – имя существительное. Имя существительное отличается от всех других частей речи наибольшей активностью в сочетательном плане. Для отражения сочетаемости в терминологическом словаре были избраны ближайшие синтаксические связи существительного: сочетания с прилагательными, существительными и глаголами. Ограничение показа сочетательной ценности существительного ближайшими синтаксическими связями делает процесс отбора распространителей управляемым. Ограничение демонстрации сочетательной ценности термина этими тремя классами слов

имеет огромное значение еще и потому, что существительные, прилагательные и глаголы являются господствующими в научной речи частями речи.

Все компоненты учебного терминологического словаря «Нефтегазовая геология» представляют собой методически важные элементы, усиливающие учебный характер словаря и активизируют процесс обучения студента-иностранца языку специальности. Успешно освоить терминосистему нефтегазовой геологии призваны практические задания, задания для самоконтроля и контрольные работы, предусмотренные в конце каждого раздела.

Для работы с преподавателем и самостоятельной работы студента предлагаются языковые и речевые задания, например:

Прочитайте микротекст. Вставьте пропущенные термины и ответьте на вопросы, используя информацию микротекста: ... *процессы обусловлены атмосферными явлениями, геологической деятельностью морей, рек, озер, подземных вод, ветра, ледников, животного и растительного мира.*

Закончите предложения: *Включения в минералах подразделяются на ... и ...* (в приложении к словарю даются ключи).

Восстановить пропущенную часть текста: ... – *структура, в которой слои наклонены в одну сторону.*

Закончите предложения. Повторите его: *Альтитуда – высота ...* и др.

Комплексный подход к презентации значения термина и возможность работы со словарем на занятиях позволяет преподавателям презентовать, и соответственно студентам усваивать, языковые средства в их взаимодействии, их синтаксические и парадигматические связи, что, в свою очередь, позволит максимально ускорить усвоение термина – основного компонента языка специальности и «камня преткновения» на пути иностранного студента к освоению русского языка науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сулейманова А.К. Тематико-терминологический словарь сочетаемости. Бурение нефтяных и газовых скважин. Уфа: УГНТУ, 1999. 221 с.
2. Сулейманова А.К. Особенности лексического компонента дискурса специалиста-нефтяника // Языки профессиональной коммуникации: материалы II Международной научно-практической конференции. Челябинск: ЧелГУ, 2005. С.77–83.

TERMINOLOGICAL DICTIONARY AS A KIND OF BRAINING MANUAL FOR TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALITY

A.K. Suleimanova

*Russian language and literature Department,
Ufa State Petroleum Technological University, Ufa, Russia
sgaziz@ufanet.ru*

N.G. Sabitova

*Russian language and literature Department,
Ufa State Petroleum Technological University, Ufa, Russia
iskra1990@gmail.com*

This article presents the experience of creating academic vocabulary in petroleum Geology. The possibilities of its use in the classes for Russian as a foreign language are considered.

Keywords: term, terminological Lectionary, petroleum Geology, dictionary entry.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на примере «Записок юного врача» М.А.Булгакова)

Суровцева Е.В.

*канд. филол. наук, ст. научный сотрудник филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
surovceva-ekaterina@yandex.ru*

В докладе обоснована мысль о том, что при изучении специальной лексики литературного произведения необходимо привлечь соответствующего специалиста, в частности, «Записки юного врача» М.А.Булгакова следует изучать в тандеме со специалистом-медиком. Врачебный комментарий к художественному тексту поможет учащимся-иностранцам в овладении русским языком и в изучении медицинской терминологии на изучаемом языке.

Ключевые слова: Булгаков, «Записки юного врача», иностранные студенты-медики, медицинская терминология.

Среди студентов-иностранцев, приезжающих на обучение в нашу страну, много учащихся-медиков. Помимо основных дисциплин они должны активно изучать русский язык, в частности – многочисленные медицинские термины. В овладении медицинской терминологией неоценимую помощь окажет изучение русской классической прозы с медицинской темой, в том числе – «Записок юного врача» М.А.Булгакова (далее использовано сокращённое наименование – «Записки...»).

После получения диплома врача в университете Святого Владимира (Киев) будущий писатель добровольно поступил в распоряжение киевского госпиталя Красного Креста, с которым побывал в прифронтовых районах, где получил свой первый врачебный опыт в военной медицине. Позже, в сентябре 1916 года, молодой врач, как и другие выпускники, был отозван с фронта для замещения вакансий в земских больницах, возникших в связи с мобилизацией уже имевших опыт врачей. Булгаков был направлен в распоряжение Смоленского губернатора. Так началась его служба в далеком селе Никольское Сычовского уезда. Яркие впечатления, которые начинающий специалист получил за время работы в маленькой сельской больнице, легли в основу цикла «Записки юного врача», состоящего из семи рассказов: («Полотенце с петухом», «Крещение поворотом», «Стальное горло», «Вьюга», «Тьма египетская», «Пропавший глаз», «Звездная сыпь» [Лакшин 1992]).

В «Записках...» писатель употребляет множество медицинских терминов – названий болезней и их симптомов, медицинских работников и пациентов, лекарственных средств, отраслей медицинской науки, медицинских учреждений, анатомические термины и пр. Одной из методик поиска терминов послужила компьютерная выборка, произведённая с помощью автоматизированной системы «Диктум», разработанной в лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии филологического факультета Московского государственного университета для создания корпусов текстов и работы с ними (поиск нужных слов, контекстов и пр.). Однако одной компьютерной выборки недостаточно – необходимо прочтение текста специалистом-медиком. Данная работа уже предпринималась С.С.Тверской [Тверская 2011]. Например, Булгаков употребляет термины, представляющие собой словосочетания – *воспаление лёгких, прогрессивный паралич, эсмарховская кружка* и пр. По нашему мнению, такие термины, состоящие из нескольких слов, в литературном тексте может увидеть только профессионал – врач. При обработке текста с помощью «Диктума» словосочетания окажутся разбитыми на слова – *воспаление, лёгкое, прогрессивный, паралич, эсмарховский, кружка*, что является грубой смысловой ошибкой.

К настоящему моменту из семи рассказов цикла совместными усилиями филолога и врача выделено более 280 медицинских терминов. Алгоритм изучения медицинской лексики таков. Сначала даём термин (необходимо также в слове поставить ударение) с толкованием врача, затем приводим один из контекстов с пояснением. Проиллюстрируем это несколькими примерами.

Акушёрка – лицо среднего медицинского персонала, получившее специальную подготовку в наблюдении за беременными женщинами и оказании помощи при родах.

\ Молодой врач, приехавший в земскую больницу, знакомится с медицинским персоналом: «*Фельдшера звали Демьян Лукич, акушерок – Пелагея Ивановна и Анна Николаевна*» (рассказ «Полотенце с петухом»).

Галлюцинации (от лат. *hallucination* – бред) – ложные восприятия органами чувств несуществующих объектов; могут быть при психических заболеваниях, черепно-мозговых и психических травмах, интоксикациях.

\ У Булгакова есть замечание про знаменитого Робинзона Крузо, героя романа Даниэля Дефо: «*Интересный был англичанин. Досиделся он на острове даже до галлюцинаций*» (рассказ «Пропавший глаз»).

Марганцевокислый калий – антисептическое средство, используется для наружного применения в виде слабозеленоватого раствора.

\ После экстракции зуба молодой врач вместо тампонады раны дал больному полоскание, что усилило кровотечение: «*Я растерянно ткнул ему стакан с раствором марганцевокислого калия* и велел:

– Полощи» («Пропавший глаз»).

Врачебный комментарий к художественному тексту поможет учащимся-иностранцам как в овладении русским языком, так и в изучении медицинской терминологии на изучаемом языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М. А. Звездная сыпь // Булгаков М. А. Собрание сочинений: в 5 т. М. : Худож. лит., 1992. Т. 1. С. 134–146.
2. Лакшин В. Я. Мир Михаила Булгакова: вступ. ст. // Булгаков М. А. Собрание сочинений: в 5 т. М. : Худож. лит., 1992. Т. 1. С. 5–13.
3. Тверская С. С. Репрезентация медицинской тематики в цикле М. А. Булгакова «Записки юного врача» // Здоровье для всех: материалы III междунар. науч.-практ. конф. (УО «Полесский гос. ун-т», г. Пинск, 19–20 мая 2011 г.) / Нац. банк Республики Беларусь [и др.]; редкол.: К. К. Щебеко [и др.]. Пинск: Изд-во ПолесГУ, 2011а. С. 257–260.
4. Тверская С. С. Тематический диапазон и медицинская лексика цикла М. А. Булгакова «Записки юного врача» / С. С. Тверская // Вестник МГОСГИ. Математические и естественные науки. 2011б. № 1 (11). С. 78–88.

TO NEED OF INVOLVEMENT OF EXPERTS WHEN STUDYING SPECIAL LEXICON OF LITERARY TEXT

(on example of «Notes of young doctor» by M.A.Bulgakov)

E. V. Surovtseva

MSU, Moscow, Russia

surovtseva-ekaterina@yandex.ru

In the report the thought that when studying special lexicon of the literary work it is necessary to involve the corresponding expert will be proved, in particular, «Notes of young doctor» by M.A.Bulgakov follows in a tandem with the expert the physician. The medical comment to the art text will help pupils foreigners with acquisition of Russian and with studying of medical terminology in the learned language.

Keywords: Bulgakov, «Notes of young doctor», foreign medical students, medical terminology.

ИЕРЕЙСКАЯ ПРОЗА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

Суровцева Е.В.

*канд. филол. наук, ст. научный сотрудник филологического факультета МГУ
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
surovceva-ekaterina@yandex.ru*

Полищук Е.В.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
elenapolishchuk@mail.ru*

В докладе ставится вопрос о необходимости изучения в иностранной аудитории такого феномена современной русской литературы, как иерейская проза, а также освещаются проблемы комментирования предлагаемых текстов.

Ключевые слова: современная русская литература, иерейская проза, комментарии, возрожденная лексика.

В настоящее время в рамках современной русской православной прозы, уже привлёкшей внимание исследователей [Леонов, Корепанова 2011], активно работают священники. Некоторые критики даже заговорили о феномене иерейской прозы [Каплан 2010]. По мнению критика, выделение этого направления связано отнюдь не с «профессиональной» принадлежностью авторов, но в первую очередь с их особым взглядом на жизнь: «... для “иерейской прозы” характерно стремление высветлить в душе героя доброе начало, которое связывает его с Богом. Потому-то даже чисто светский сюжет здесь всё равно подаётся в духовной перспективе» [Каплан 2010].

Авторы представленного доклада в настоящий момент работают над составлением сборника для учащихся, занимающихся русским языком как иностранным и владеющим им в объёме ТРКИ-2 и ТРКИ-3 [Суровцева, Полищук 2015]. В сборник планируется включение целого ряда рассказов, написанных в 2000-х годах и относящихся к иерейской прозе. Произведения невелики по объёму, что делает их удобными для анализа на уроке; они интересны взятыми из жизни общечеловеческими сюжетами, написаны прекрасным современным русским языком, в силу чего являются незаменимым подспорьем для всех изучающих русский язык. В ряде рассказов употребляется лексика, относящаяся к религиозной сфере и церковной жизни. На наш взгляд, её изучение также необходимо, так как она входит в состав так называемой *возрожденной лексики* [Андрейченко 2006], то есть лексики, изгнанной из языка в советское время по идеологическим соображениям и возвращенной в активное употребление в современной России. Кроме того, изучение таких рассказов поможет осознать преемственность традиций в современной русской литературе и культуре в целом.

По нашему мнению, сборник должен состоять из нескольких разделов, озаглавленных по имени автора рассказов. В начале каждого раздела должна даваться краткая биографическая справка об авторе, затем – тексты рассказов с информацией о том, по какому изданию приводится текст, и с комментариями. Для нашего сборника мы отобрали следующих авторов: архимандрит Тихон (Шевкунов), протоирей Николай Агафонов, протоиерей Андрей Ткачёв, священник Ярослав Шипов, священник Александр Дьяченко, протоирей Александр Авдюгин, протоиерей Владимир Гофман, священник Сергей Круглов, священник Михаил Шполянский, протоирей Николай Толстикова. В связи с тем, что сборник адресован учащимся, достаточно хорошо

владеющим русским языком, авторы решили свести к минимуму лингвистический комментарий и прокомментировать лишь те слова, которых может не быть в словарях.

При работе с текстами мы столкнулись с необходимостью выделить три типа комментариев (оговорим, что далеко не во всех текстах правомерно выделять все три типа, в ряде случаев текст должен быть прокомментирован двумя типами).

Комментарий № 1 – «церковный». Сюда относятся, например, цитаты из молитв, славянизмы, реалии жизни Русской Православной Церкви (названия частей храма, священнослужителей и пр.), названия православных праздников, обрядов и пр. Обязательному комментированию подлежат цитаты из молитв (например, в рассказе Владимира Гофмана «Цыганская клятва» молодой священник отец Дионисий напевает праздничный рождественский тропарь), цитаты из Священного Писания (так, в рассказе Михаила Шполянского «Мелочи приходской жизни» цитируется Первое послание апостола Павла к Коринфянам, гл. 13:12 (Кор. 13: 12) – «Как бы сквозь тусклое стекло, гадательно ...»), церковнославянизмы *помавание* в значении *плавное движение* в рассказе Михаила Шполянского «Мелочи приходской жизни».

Комментарий № 2 – лингвистический. Так как сборник адресован учащимся, хорошо владеющим русским языком, мы приняли решение свести лингвистический комментарий к минимуму и прокомментировать лишь те слова, которых может не быть в доступных иностранцам словарях. Обязательно должны быть прокомментированы разговорные слова (например, *чѐ* в значении *что*, *въезжать* в значении *соображать* – рассказ «Лебедь, или Вечер Сен-Санса» протоиерея Андрея Ткачёва. Кроме того, должны быть пояснены сложные случаи игры слов – например, игра с разным значением слова *площадь* в рассказе «Площадь мужа» священника Михаила Шполянского.

Комментарий № 3 – историко-культурологический. Это и интертекстуальные отсылки к известным для русского читателя текстам (литературным – их большинство – и иным), и упоминание важных для русской культуры людей, произведений искусства, событий истории. Так, например, необходимо рассказать учащимся о вкладе в русскую культуру С.Бондарчука, о личности которого идёт речь в рассказе «Об одной христианской кончине» архимандрита Тихона (Шевкунова). Кроме этого, отдельная тема для разговора с учащимися – интертекстуальные отсылки к известным для русского читателя текстам (не только литературным). Например, анализируя рассказ протоиерея Александра Авдюгина «Дед Щукарь и философия жизни», необходимо пояснить, кто такой дед Щукарь и дать краткие сведения о романе М. Шолохова «Поднятая целина». В рассказе священника Михаила Шполянского «Мелочи приходской жизни» есть раздел «Синий туман похож на обман», название которого – цитата из песни популярного певца и композитора В.Добрынина. В рассказе «Совершенно достоверная история» протоиерея Андрея Ткачёва читаем: «Вопросы свистели, “как пули у виска” в известной песне Рождественского из фильма про Штирлица». Соответственно, необходима хотя бы краткая информация о романе Ю.Семёнова «Семнадцать мгновений весны» и о ставшей классической экранизации произведения (режиссёр Т.Лиознова), в которой и звучит упомянутая песня.

Хочется надеяться, что прочтение рассказов, вошедших в сборник, поможет иностранным учащимся в освоении русского языка и постижении русской культуры, а также привлечёт их внимание к такому интереснейшему феномену, как иерейская проза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрейченко Е.В. Возрождённая лексика русского языка в пространстве и времени культурного контекста // Болгарская русистика. София, 2006. № 3 – 4. С. 46 – 53.
2. Каплан В. Иерейская проза // Фома. 2010. № 1 (81).
3. Леонов И.С., Корепанова В.А. Поэтика православной прозы XXI века. М.; Ярославль: Ремдер, 2011.

4. Суровцева Е.В., Полищук Е.В. Иерейская проза на уроках РКИ: постановка проблемы // Памяти Анатолия Анатольевича Поликарпова. Сборник статей / Под ред. М.Л.Ремнёвой. Сост. Е.В.Суровцева. М.: Издательство Московского университета, 2015. С. 536 – 540.

*E. V. Surovtseva,
MSU, Moscow, Russia
surovceva-ekaterina@yandex.ru
E. V. Polishchuk
MSU, Moscow, Russia
elenapolishchuk@mail.ru*

PRIESTS' PROSE IN FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE: PROBLEMS OF TEACHING

The problem of teaching a very interesting phenomenon of modern Russian literature (priests's prose) is discussed in the presented report. Some specific questions of types of textual commentaries are also raised.

Keywords: modern Russian literature, priests' prose, comments, revived lexicon.

К ХАРАКТЕРИСТИКЕ РАННЕЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ЧАСТЯХ РЕЧИ В ПЕРВЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМУ ЯЗЫКУ

*Сюй Инь
аспирант, кафедра русского языка, МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
andreivin2014@yandex.ru*

В статье рассматривается классификация частей речи в первых учебных пособиях по церковнославянскому языку, созданных в Московской и Юго-Западной Руси в XVI–XVII вв., анализируется ориентация их авторов на античную грамматическую традицию и осознание ими структурного своеобразия славянского языка. Особое внимание уделяется грамматикам Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого, предвосхитившим основные положения учения о частях речи в современной русистике.

Ключевые слова: части речи, грамматики церковнославянского языка, славяно-русская грамматическая традиции

В целях филологической и идеологической защиты церковнославянского языка в XVI–XVII вв. на территории Московской и Юго-западной Руси вышел в свет ряд учебных пособий: грамматик, толковых словарей, букварей и др., содержащих церковнославянский языковой канон. Являясь учебными пособиями, грамматики сыграли определяющую роль в процессе преподавания церковнославянского языка и подготовки высокообразованных книжников. Как и в многочисленных учебных пособиях по грамматике настоящего времени, в грамматиках XVI–XVII вв. части речи, их классификация и дальнейшее «разъяснение» их «последующих» (т.е. категории) являются главным объектом морфологического описания, которое традиционно было представлено в разделе «этимология»

Славянские грамматисты позднего Средневековья следовали классическому античному канону грамматического описания. При этом содержательное осмысление системы частей речи в одних случаях осуществлялось при преобладающей ориентации на греческую традицию, в других – на латинскую.

Так, в грамматике Лаврентий Зизания (Вильно, 1596), использовавшего опыт греко-славянской грамматики «Адельфотес» (Львов 1591), перечислены следующие части слова (т.е. части речи): различіе, има, мѣстоима, глаголь, причастіе, предлогъ, нарѣчіе и сьюзъ. Таким образом, классификации, предложенная Лаврентием Зизанием, по существу совпадает с классификацией наиболее авторитетного рукописного грамматического трактата «Осьмь чести слова», переведенного с греческого языка в Сербии в середине XIV в. [Ягич 1885–1895: 326–328, 344–345]. Разница заключается исключительно в терминологии: вместо термина «рѣчь» «осмочастия» в грамматике Лаврентия Зизания употреблено уже современное именование «глаголь». Данное изменение, по мнению В.В. Колесова, обусловлено постепенным изменением статуса глагола в системе частей речи [Колесов 1991: 222]: если в греческой традиции центральным элементом считается имя, а в латинской – глагол, то в славянских грамматиках реализуется представление о равноценности частеречных единиц.

На примере классификации частей речи в этих грамматиках мы видим господствующее в Средневековье представление об универсализме грамматического описания, предполагающее приложение ко всем языкам единой грамматической схемы, выработанной на материале классических языков. Стремление найти в описываемом церковнославянском языке ту часть речи, которая соответствует древнегреческому артиклю (члену), привело к появлению в «осмочастии» и грамматике Лаврентия Зизания различия.

В отличие от «осмочастия» и грамматики Лаврентия Зизания, в грамматике Мелетия Смотрицкого (Евье, 1619) очевидно влияние латинской грамматической традиции: убрав несвойственное церковнославянскому языку «различие», Смотрицкий ввел в свою систему латинское «interiectio» и первым дал ему славянское калькирование «междометіе» (ср. перевод «interiectio» на «различие» у Дмитрия Толмача [Ягич 1885–1895: 821]).

Во всех грамматических описаниях церковнославянского языка количество частей речи остается неизменным, что объясняется символическим значением числа «восемь» в Средневековье. Число это знаменует собой законченность, завершенность какой-то системы [Колесов 1991: 221]. Ни одно «открытие» ранних грамматистов не нарушало заданную систему – новые лексико-грамматические классы выделялись только внутри регламентированных восьми частей речи. Так, Лаврентий Зизаний внутри имени выделяет имена прилагательные и имена числительные. В грамматике Мелетия Смотрицкого классификация имен уточняется и углубляется: имя числительное разделяется на собственно «числительное» («число знаменуетъ просто: яко, единь, два...») и «чинительное» («число чиновне расположено знаменуетъ: яко, первый, второй...»).

Таким образом, значение первые церковнославянские грамматики выходит за рамки собственно учебных пособий и практических руководств. Рассматривая церковнославянский язык как классический, равноправный с греческим и латынью, они дают читателям достаточно полную картину особенностей описываемого языка. Представление о частях речи в этих грамматиках уже во многом предвосхищает теорию части речи в современной русистике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зизаний Л. Граматика словеньска. Вильно, 1596. URL: <http://litopys.org.ua/zyzgram/zy.htm>
2. Колесов В.В. Развитие лингвистических идей у восточных славян эпохи Средневековья // История лингвистических учений. Позднее Средневековье. СПб.: Наука, 1991. С. 208–254.
3. Кузнецов П.С. У истоков русской грамматической мысли. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 76 с.
4. Смотрицкий М.Г. Грамматики славенския правильное синтагма. Евье, 1619.

5. Ягич И.В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке // Исследования по русскому языку. Т. 1. СПб., 1885–1895. 1067 с.

TO THE CHARACTERISTICS OF THE EARLY LINGO-DIDACTIC TRADITION: THE IDEA OF THE PARTS OF SPEECH IN THE FIRST TEXTBOOKS OF OLD CHURCH SLAVONIC

Xu Yin

*Russian language Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
andreiyin2014@yandex.ru*

The article considers the classification of parts of speech in the first textbooks of Old Church Slavonic, created in Moscow and South-Western Russia in XVI-XVII centuries, and analyzes the orientation of their authors to the Antique grammatical tradition and their perception of the structural identity of the Slavic languages. Particular attention is paid to grammars Lavrentiy Zizaniy's grammar and Meletiy Smotritskiy's grammar, anticipating the main propositions of the doctrine of parts of speech in modern Russian studies.

Keywords: parts of speech, the grammars of Old Church Slavonic, the Slavic-Russian grammatical traditions

АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ ЭМИГРАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ НА ТАЙВАНЕ

Тан Мэн Вэй

*аспирант, кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса филологического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
vasily.tang@gmail.com*

В статье предпринята попытка определить актуальность и перспективы использования материалов литературы русского зарубежья первой "волны" эмиграции в преподавании русского языка, литературы и культуры тайваньским учащимся. Автор статьи ставит целью показать черты сходства произведений о судьбах национальной интеллигенции выдающихся писателей-изгнанников из России и материкового Китая.

Ключевые слова: литература русского зарубежья, первая "волна" русской эмиграции, тайваньская литература, преподавание русского языка как иностранного.

Размышляя об исторических путях России и Китая в XX веке, мы находим в них немало общего. Революция, вызванная коммунистами, привела к радикальному изменению судьбы двух стран. Конфликты, войны, репрессии, раскол – все эти исторические события оказали влияние не только на развитие политической ситуации мира в целом, но и, в частности, на культуру, язык и дух двух этих народов. В России трагические последствия, вызванные революцией и гражданской войной, привели к потере большей части культурной элиты страны. «Россия столкнулась с явлением, невиданным в таких масштабах ранее и ставшим воистину национальной трагедией: это была эмиграция, библейский Исход в другие страны миллионов русских людей, не желавших подчиниться большевистской диктатуре» [Голубков 2006: 11]. В Китае же после прихода к власти красной армии бывший главнокомандующий страны Чан Кайши решил перевести гоминьдановское правительство на Тайвань. Сюда была дислоцирована существенная часть всех вооруженных сил. Сюда же бежали функционеры Гоминьдана, видные политики, предприниматели, деятели науки и культуры. Всего на Тайвань переехало около 2 миллионов человек [Непомнин 2011: 639].

Литература – зеркало эпохи, в ней отразилось все внутреннее психологическое развитие нации. Близость исторических путей двух совершенно разных стран в XX веке обусловила близость судеб двух литератур – возникновение в каждой из них литературной метрополии и диаспоры. В опыте разделенных литератур есть немало общего. Основными темами произведений писателей, которые покинули свою Родину в результате исторических потрясений в стране, были: прежняя жизнь на Родине, любовь в годы испытаний, а также описание всех ужасов революции и гражданской войны, вошедших в духовный опыт народа.

Прежде всего следует отметить, что в изгнании вынужденный разрыв с Родиной внес в литературу один из самых главных мотивов – ностальгическую память об утраченной родной земле. Напомним, что тема Родины, тоска по далекой Родине является одним из лейтмотивов мировой литературы во все времена. С «Одиссеи» Гомера, повествующей о пути домой главного героя и препятствиях, которые ему предстоит пройти, начинается ностальгическая традиция в западной литературе. В китайской литературной традиции после «Шицзин» («Книга песен») было немало писателей, которые по политическим причинам были вынуждены покинуть родную землю и создавать ностальгические произведения на чужбине. Нечто весьма похожее было в русской литературе XX века: почти все ведущие писатели первой «волны» эмиграции обращаются к жанру художественной автобиографии, которая, впрочем, по мнению О.Н. Михайлова, в силу творческого вымысла и преобразования становится в значительной степени "вымышленной автобиографией", автобиографией "третьего лица" [Михайлов 1993: 68-69]. В связи с этим можно вспомнить ряд таких произведений, как «Жизнь Арсеньева» И. Бунина, «Лето Господне» и «Богомолье» И.Шмелева, «Юнкера» А. Куприна, «Путешествие Глеба» Б. Зайцева, «Детство Никиты» А. Толстого и т.д. В этих произведениях, созданных на автобиографической основе, авторы, обращаясь к собственному жизненному опыту, рассказывают о своем детстве и юности, вспоминают о Родине и родной природе, переживают все, что утратили.

Та же самая ситуация наблюдалась и в тайваньской культурной среде после захвата власти коммунистами на материковом Китае в 1949 г. На литературную арену выходили писатели-изгнанники с материка, последовавшие за правительством Чан Кайши. Их произведения были полны ностальгическими воспоминаниями о прошлой жизни на материке. Автобиографический материал зазвучал в произведениях этих писателей с такой силой, что в истории тайваньской литературы 1950-60-е годы стали годами "литературы родной земли". Это вполне понятно. В первые годы в изгнании писателям хотелось выразить свой гнев, отчаяние, отразить свою боль, тревогу за судьбу народа, непримиримость к новой коммунистической власти. Публицистика и документальные жанры как нельзя лучше подходили для этого. Наиболее знаменитые произведения этого периода были: «Песня рисового роста» Чжан Ай-лина (Eileen Chang), «Воспоминание о старом Пекине» Линь Хай-ини (Lin Hai-yin), «Дождь османтуса душистого» Ци Цзюни (Chi-chun), «Тайбэйцы» Бай Сянь-юна (Pai Hsien-yung) и т.д.

Несмотря на то, что в XX веке русская и китайская литературы были рассечены надвое, испытали тяжесть диктата и горечь изгнания, они не только нашли в себе силы выжить, но и открыли пути к своему дальнейшему развитию. И одним из важнейших залогов дальнейшей жизни обеих литератур была их верность традициям национальной культуры, забота о сбережении завещанных предками начал народной духовности. Именно на этих началах рождались многие произведения писателей в изгнании.

Являясь носителем тайваньской культурной традиции и исследователем русской литературы XX века, автор статьи убежден, что многие произведения русского зарубежья способны вызвать у тайваньских читателей особое чувство. Тайваньцы, как и многие русские эмигранты 20-30 годов, пережили мировую и гражданскую войны,

видели жестокость красного переворота, теряли близких, родных людей во время исхода на чужую землю, тосковали и скучали по Родине. Две совершенно разные страны именно в литературе могут найти общий язык. На Тайване изучение русского языка и литературы долгое время находилось под строгим государственным контролем по политическим мотивам. Русисты старого поколения на острове могли получить образование только в Европе или в Америке. Тайваньские исследователи России получили возможность приезжать в страну, которую они изучают, только после распада СССР, после улучшения отношений между странами, разделенными Тайваньским проливом. На данном историческом этапе для работников в сфере преподавания русского языка, литературы и культуры тайваньским учащимся актуальной представляется следующая серьезная задача: подобрать близкие и понятные тайваньскому менталитету материалы, чтобы вызвать живой интерес к изучению культуры русского народа, а также для формирования верного и целостного представления о русском литературном процессе в тайваньской студенческой аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубков М.М. История русской литературы XX века (20–50-е годы): Литературный процесс / Социокультурная ситуация 20–50-х годов. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2006. С 11–67.
2. Михайлов О.Н. Литература русского зарубежья 1920-1940. – М.: Наследие, 1993. 334 с.
3. Непомнин О.Е. История Китая XX века. М.: Институт востоковедения РАН, Крафт+, 2011. 736 с.

RELEVANCE AND PROSPECTS OF USING THE WORKS OF FIRST WAVE OF RUSSIAN EMIGRATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TAIWAN

Tang Meng-wei

*Department of history of modern Russian literature and literary process, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
vasily.tang@gmail.com*

The article attempts to define relevance and prospects of using the works of first wave of Russian emigration in teaching Russian language, literature and culture in Taiwan. The author of the article is declined to point out the similarities between the works of Russian and Chinese outstanding writers-exiles, shedding light on the destiny of the national intelligentsia.

Keywords: Russian émigré literature, first wave of Russian emigration, Taiwanese literature, Russian as a Foreign Language (RFL).

ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЗВУЧАЩЕГО ТЕКСТА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ РКИ

Тарасова Е.Н.

*канд. филол. наук, зав. кафедрой русского языка, Военный институт физической культуры, Санкт-Петербург, Россия
vip.elena.tarasova.59@mai.ru*

В статье рассматриваются трудности восприятия звучащего текста (учебных лекций по специальности) учащимися-нефилологами в рамках проблемы обучения русскому языку в специальных целях. Отмечаются субъективные трудности, связанные с характеристиками адресата и адресанта научно-педагогического дискурса, и объективные трудности, вызванные сложностью самого научного знания и трудностью его восприятия. Указывается на необходимость изучения и лингвометодического описания лекции как

реализации научно-педагогического дискурса в интересах создания научно обоснованной и методически целесообразной системы формирования навыков и умений восприятия лекций иностранными учащимися и её воплощения в современных качественных учебных пособиях.

Ключевые слова: русский язык в специальных целях, объективные и субъективные трудности восприятия лекций, научно-педагогический дискурс, методика формирования навыков и умений восприятия лекции.

Лекция является важным средством приобретения специальных знаний. Восприятие материала учебной лекции вызывает у иностранных учащихся, получающих образование в России, наибольшие затруднения. В научно-методической литературе указываются различные причины этих затруднений. В частности, исследователи отмечают разрыв между уровнем владения русским языком иностранными учащимися, прошедшими довузовскую подготовку, и реальными потребностями учебного процесса на первом курсе, требующего усвоения большого по объёму, разнообразного и сложного по оформлению материала лекционных курсов; недостаточность базовых знаний, необходимых для усвоения информации по изучаемым дисциплинам [Хавронина 2013:170].

Отмечается также недостаточно высокий уровень развития аудитивных умений иностранных студентов. Хотя многолетняя практика обучения иностранных военнослужащих показывает, что процесс записи лекций не может протекать полноценно, если у учащегося есть умение аудировать, мыслительно перерабатывать информацию для записи, умения в письменной речи, но не сформировано умение их комплексного применения в ходе лекционных занятий.

Трудности понимания лекционного материала исследователи связывают с напряженной работой психики (так как слуховой анализатор имеет меньшую пропускную способность, чем зрительный); с однократностью предъявления текста лекции, отсутствием пауз, наличием быстрого темпа речи лектора; с особенностями научного стиля речи, а также незнанием связочных средств разных типов речи (описания, объяснения, рассуждения) [Губарева 2015: с. 275].

К факторам, осложняющим слушание лекций иностранными учащимися, ученые-методисты относят не только слабое знание лексики и грамматики, но и незнание дискурсивных единиц, обеспечивающих когерентность текста; непонимание принятых в разговорной речи выражений, в которых нарушены все грамматические и сочетаемостные нормы; отсутствие фоновых, социумных и культурных знаний; артикуляционные особенности и темп речи лектора; информативная сложность предъявляемого материала; отсутствие необходимого учебно-методического обеспечения подготовки студентов к восприятию лекции – плана лекции, списков опорных терминов [Лёвина 2003: 75].

Следует обратить принципиальное внимание на то, что обучение иностранных студентов русской научной речи, как правило, проводится на основе её письменного представления. Соответственно, изучение синтаксиса русского предложения начинается со статических классов предложения, дающих характеристику предмета с точки зрения его наличия, свойств, квалификации и т.д. «Между тем, как показывает практика, – пишет Константинова А.Ю., одну из трудностей для иностранных студентов, слушающих лекционные курсы на русском языке, представляют случаи употребления лектором предложений, отражающих поведение говорящего в типичных ситуациях научного, учебно-профессионального и собственно профессионального общения» [Константинова 1985:109]. Эти предложения относятся к динамическому классу. «Их особенность состоит в том, – продолжает исследователь, – что, включенные в собственно научную речь, они сами не несут научной информации, но и не переводят

научную речь в бытовую. Они являются органичной частью научной, профессиональной речи, отражая её техническую сторону, т.е. действия, которые производит говорящий в ходе научного общения» [там же].

Очевидно, что если рассматривать текст в основном как феномен, принадлежащий к письменной форме речи, на занятиях по русскому языку как иностранному будет сложно подготовить учащихся к адекватному общению в учебно-научной сфере деятельности, где они испытывают коммуникативные потребности не только в письменной, но и в устной форме коммуникации.

Даже такой беглый обзор позволяет определить наличие трудностей как субъективного, так и объективного характера. *Субъективные* трудности связаны с экстралингвистической ситуацией, с характеристиками адресата и адресанта научно-педагогического дискурса. Здесь имеет значение и уровень подготовленности слушателя, и, что не менее важно, уровень подготовленности лектора, его профессионально-педагогической компетентности, его способности донести научное знание в форме, доступной для восприятия иностранной аудитории.

К объективным трудностям следует отнести сложность самого научного знания и трудность его восприятия, сложную природу лекции как реализации научно-педагогического дискурса.

Несмотря на сложившееся мнение о записи лекций как об одном из важнейших видов учебной деятельности, вызывающем наибольшие затруднения у иностранных учащихся, в научно-методической литературе отсутствует единство взглядов на методику формирования соответствующих умений и навыков. Это находит отражение и в практике разработки учебных пособий по обучению слушанию и записи лекций [Тарасова 2013].

С нашей точки зрения, интересам создания научно обоснованной и методически целесообразной системы формирования навыков и умений восприятия лекций иностранными учащимися и её воплощения в современных качественных учебных пособиях, будет способствовать более пристальное изучение и лингвометодическое описание лекции как реализации научно-педагогического дискурса [Тарасова 2015].

Представляется также принципиально важным формировать названные навыки и умения не на «материале, имитирующий лекции по специальности» [Губарева 2015:279], а на основе устных аутентичных лекций; при этом учитывать субъективные и объективные факторы, вызывающие затруднения в восприятии устного лекционного материала. Выявление и составление перечня таких трудностей может в значительной степени облегчить задачу разработки системы заданий, направленных на их преодоление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губарева С.А. Особенности аудирования лекций по специальности для иностранных студентов включенной формы обучения // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания 13-20 сентября 2015 г.). СПб. МАПРЯЛ, 2015. Т.10. С. 275-279.
2. Константинова А.Ю. Представленность и функционирование в устной научной речи структурно-семантических типов простого предложения со значением динамики. // Русский язык в нефилологическом вузе (синтаксические основы обучения языку специальности). Сб. статей под ред. О.А. Лаптевой. М.: Русский язык, 1985. С. 109-119.
3. Лёвина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. М.: Янус-К, 2003. 204 с.
4. Тарасова Е.Н. Обучение аудированию и записи лекций иностранных военнослужащих / Е.Н. Тарасова, Н.В. Бубнова; под общ. ред. Е.Н. Тарасовой. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2013. 172 с.
5. Тарасова Е.Н. Вузовская лекция как предмет изучения и лингвометодического описания (в целях обучения РКИ) // Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее. XI

Международная научно-практическая конференция, посвящённая 50-летию кафедры РКИ МПГУ: Сб. материалов. М.: Форум, 2015. С. 231-235.

6. Хавронина С.А. Причины трудностей аудирования лекций иностранными студентами первого курса. // Иноязычное образование в современном мире. Сб. научно-методических статей. М.: Кодекс-М, 2013. С. 169 –176.

DIFFICULTIES OF PERCEPTION OF SOUNDING TEXT AS THE PROBLEM OF TEACHING RUSSIAN

Elena N. Tarasova

*Russian language Department, Military Institute of Physical Training, St. Petersburg, Russia
vip.elena.tarasova.59@mai.ru*

The article discusses the difficulties of interpreting sounding text (educational lectures, specialty) for non-philologist pupils within the problems of teaching Russian language for special purposes. Marked subjective difficulties associated with the characteristics of the recipient addressee of scientific-pedagogical discourse, and objective difficulties caused by the complexity of the scientific knowledge and the difficulty of its perception. The necessity to study and describe the linguistic teaching lectures as implementation of scientific-pedagogical discourse in the interest of a scientifically sound and methodologically appropriate system for the formation of skills of perception of lectures for foreign students and its implementation in a modern high-quality textbooks.

Keywords: Russian language for special purposes, objective and subjective difficulties of perception of the lectures, scientific-pedagogical discourse, the technique of formation of skills of perception lectures.

РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ ПО РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕГО МЕСТО В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тмушич Степанов Радојка

профессор русского языка и литературы,

*сотрудник Центра культуры Нови Сад, Нови Сад, Сербия
radojka@bk.ru*

В докладе презентуется личный опыт в преподавании русского языка как иностранного и результаты достигнутые при использовании художественного фильма по русской классической литературе в процессе обучения РКИ и подчёркивается незаменимая роль художественного текста в процессе повышения нравственного уровня учащихся.

Ключевые слова: художественный фильм, преподавание РКИ, классическая русская литература, Сербия.

В процессе преподавания русского языка как иностранного очень важно иметь в виду душевный и духовный уровень сознания учеников. Это поможет преподавателю справиться с вопросом, какого уровня должны быть тексты, на почве которых будет преподавать РКИ и в каком виде можно презентовать те самые тексты.

Главной задачей каждого преподавателя должно являться не только усваивание студентами определённого количества знаний. Надо работать, то есть преподавать язык так, чтобы вместе с усвоенным корпусом новых знаний, повысился душевный, духовный (нравственный) и эмоциональный уровень сознания детей и молодых людей.

За последние десять–пятнадцать лет в своей работе с молодыми людьми я замечала и даже убедилась в том, что молодые умные люди достаточно быстро забывают уже усвоенные знания. Значит, эти знания плохого качества. Они в подавляющем большинстве просто временные. Хочу подчеркнуть, что ученики тут ни

при чём. Это делает система образования, которая постоянно меняется, чаще всего в худшую сторону, хотя эти перемены происходят с желанием улучшения ситуации, оправдываются изменениями в обществе, изменениями общего интеллектуального, эмоционального и духовного профиля подрастающего поколения. В этот капкан попала система образования Сербии.

Раньше такого явления не наблюдалось. Я пришла к выводу, что есть несколько составляющих этого влияния на плохое качество знаний. Одна из них – это сокращение уроков русского языка, другая – новые учебники, не имеющие почти никакой связи с культурой, литературой и традициями русского народа, третья – слишком сильное увлечение разработкой методик разного рода упражнений в ущерб эмоциональному подходу к работе с учениками.

Знания, полученные и освоенные без предполагаемого и подразумеваемого культурного уровня, – это знания без того фундамента, который обеспечивает их прочность.

Мы должны задуматься над тем, как дать молодым людям шанс усвоить знания с настоящим фундаментом, знания, которые станут частью фундамента их личности.

Если речь идёт о изучении РКИ, само собой подразумевается, что достичь этой цели без подлинного художественного текста невозможно. Если ученик не понимает, что он изучает язык, который называется великим и свободным, то он его любить не будет, так как любил бы, если бы это понял.

Ученик может быстро понять глубину, если сразу ознакомится с русской литературой. Пока ученик ещё не освоил язык в такой степени, что бы мог читать русскую литературу, то может очень помочь русский художественный фильм, снятый по произведениям русской литературы. Фильм вызывает быстрое эмоциональное восприятие, а преподаватель русского как иностранного языка всегда должен гораздо больше работать в эмоциональном плане, чем на любом другом, и на всех уровнях изучения языка.

Считаю, что во многих новых учебниках РКИ заложен злейший и опаснейший враг славянского народа – глобализация. Ученик изучает русский язык на глобалистическом, не душевном тексте, подготовленном по одной схеме для всех языков – какой-то Педро вместе с Джоном и Франсуа разговаривают в каком-то универмаге, в поликлинике, на стадионе, и через весь учебник повторяются их имена, фамилии и их приключения в «универсальных местах, на универсальные темы». Эти учебники эмоционально не могут затронуть учеников, не могут вызвать желание получить новые знания. Если мы согласны, что «образование есть передача культуры, которая формирует нравственность человека, делая его духовным; передача культуры осуществляется благодаря механизму общения, в процессе чего происходит развитие до уровня творческого отношения к миру, к деятельности, к себе, что не только дает свободу, но и определяет меру ответственности, ибо такое образование способно сделать человека не только образованным, но и культурным» [Пассов] и если такое определение образования стало «старомодным» в современных школах, то надо предпринимать шаги, чтобы наше определение образования снова стало «модным».

Каким образом? В изучении русского языка как иностранного это сделать совсем легко. Если общепринято, что классика всегда в моде, то просто надо пользоваться шедеврами русской классики. Можно смело утверждать, что нет жизненной темы, которую бы не затронула великая русская классическая литература.

Особенно хочу подчеркнуть, что страницы русской классики, которые должны стать текстами, на которых изучается РКИ, их надо подбирать так, что бы они были интересны учащимся и по возрасту, и по национальности.

Не одинаково будут интересны одни и те же писатели, их произведения и их герои ученикам всех национальностей.

Вот пример из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Глава под названием «Фаталист». Там речь идёт о поручике Вуличе. Он был сербом. В сербской аудитории не будет ученика, который не заинтересуется его судьбой. Я лично убедилась, что на занятиях все активно участвуют, даже по ролям разыгрывают этот текст.

На основании такого подхода ученики гораздо быстрее и, что очень важно, легче усваивают грамматику. Иногда это происходит так, что сами ученики просто не замечают этого. В конце всех занятий они понимают, что освоили новую форму глагола, как например, действительное причастие прошедшего времени (когда речь идёт о тексте «Фаталист»). Только тогда систематический подход к этой грамматической единице даёт хорошие результаты.

В эпоху компьютерной технологии и интернета, преподавателям на руку то, что многие русские классические литературные произведения перенесены в сферу кино. Очень часто эти фильмы становятся новыми художественными произведениями.

Так появилось двойное искусство, которое может стать очень полезным дидактическим материалом в изучении РКИ.

Мы все являемся свидетелями того, что молодые люди много своего времени уделяют компьютеру и много времени проводят перед его экраном. Надо не только критиковать это, но и воспользоваться случаем и на уроках (вместе с распечатанным текстом) показать отрывки из фильмов, снятых по русской классической литературе.

В сербской аудитории учениками очень хорошо воспринимаются отрывки из фильмов «Война и мир» (С. Бондарчук), отрывок «Графинечка» («Где, как, когда воссала в себя, эта графинечка...») <https://www.youtube.com/watch?v=9fsm1H7-s-c>, затем из того же фильма «Первый бал Наташи Ростовой» <https://www.youtube.com/watch?v=RJrKlhmUIM>. «Анна Каренина» (Встреча с сыном), следуют отрывки из фильмов «Дядя Ваня», «Мёртвые души», «Ревизор» «Несколько дней из жизни Обломова», «Смысл жизни по И.И. Обломову» <https://www.youtube.com/watch?v=9EgXwEQHgiQ>, «Суп... с мясом» https://www.youtube.com/watch?v=GGb_mPqV1eY, «Братья Карамазовы», «Идиот», «Преступление и наказание», «Дворянское гнездо», Отцы и дети» и так далее.

Хотя я говорю о художественном тексте в художественном фильме, всё-таки надо иметь в виду то, что речь идёт о тексте как о дидактическом материале, а фильм является средством помогающим лучшим способом освоить и усвоить новые знания в процессе преподавания РКИ. Знания, освоенные на художественном тексте во время просмотра фильма, запоминаются, можно сказать, навсегда и становятся важным фактором формирования образованного человека и свободной мыслящей личности. Такие знания и можно назвать фундаментальными.

Художественный текст (русской литературы) занимает важное и незаменимое место в сохранении общеславянской памяти. Его роль в межкультурной коммуникации и в сохранении общеславянской памяти ни в коем случае не эпизодическая а самая, самая главная.

Роль русской литературы в преподавании русского языка в сербской среде в новых геополитических условиях огромна и очень важна. Сербов должны создавать учебники русского языка на текстах русской классики, потому что, изучая Пушкина, изучают П.П. Негоша, изучая Гоголя, обращаются к Браниславу Нушичу, читая Толстого, не забывают Иво Андрича, думая о Достоевском, знакомятся с Июстином Поповичем, читая Пастернака вспоминают Милоша Црнянского. Такие учебники нужны, чтобы помнить и не забывать о своём происхождении, чтобы знать свое место и

предназначение в нашем мире, чтобы бороться с глобализацией, которая является настоящим этноцидом, прежде всего, для славянских народов, особенно для православных славян.

Русская литература на уроке русского языка является той опорой, на которую можно всегда положиться в изучении языка. Читая страницы русских произведений, можно связать русскую культуру с другими славянскими и неславянскими культурами, и тем самым быстрее и легче добиться мотивации и успеха учеников и в изучении языка. В русской литературе есть та нравственная сила, которая помогала и продолжает помогать сохранить дух национальной культуры в трудных исторических обстоятельствах не только русскому человеку, а человеку вообще. Русская литература указывает путь к правде, путь к истине.

Благодаря изучению русского языка, на основе текстов великой русской литературы ученики имеют возможность познакомиться с ролью русского народа и в эпоху попыток наведения нового мирового порядка.

Так как «Язык – это народ!», современному культурному человеку и народу без русской литературы и русского языка не обойтись!

ЛИТЕРАТУРА

Пассов Е.И. Диалог культур: Социальный и образовательный аспекты
http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_237.

RUSSIAN FILM ON CLASSIC RUSSIAN LITERATURE AND ITS PLACE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Radojka Music Stepanov

Cultural Center of Novi sad, Novi sad, Serbia

radojka@bk.ru

Here is presented personal experience in teaching Russian language as the second foreign language and the results achieved by using artistic films (based on Russian literature) in the teaching process of the Russian language as the foreign language. Also here is presented the irreplaceable role of the artistic text in the process of uplifting the ethical standards of students.

Keywords: artistic film, teaching Russian language as the foreign language, classical Russian literature, Serbia.

ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ФЕНОМЕН КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ- БИЛИНГВОВ

Травина А.В.

аспирант, кафедра зарубежной литературы МГПУ, Москва, Россия

tueravista@yandex.ru

Данное исследование базируется на гипотезе о том, что транснациональный прецедентный феномен является важным звеном в формировании языкового сознания билингва. В работе представлены результаты эксперимента по поиску соответствия между прецедентными текстами русского и иноязычных культурно-когнитивных пространств. Это позволяет оценить сформированность языковой личности старшеклассника-билингва.

Ключевые слова: языковая личность, прецедентный текст, транснациональный прецедентный феномен, речевая субкультура, семантический перенос.

Становление личности “человека говорящего” происходит в активной дискурсивной деятельности. Прежде всего мы говорим о языковой личности (ЯЛ). Термин введен в научную практику Ю.Н. Карауловым (1989) и определяется, как: «1) любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для отражения определенных целей в этом мире; 2) комплексный способ описания языковой способности индивида, соединяющей системное представление языка с функциональным анализом текстов» [Караулов 1987: 171].

В 1989 году Ю.Н.Караулов предложил структуру ЯЛ, которая «представляется состоящей из трех уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений; 2) когнитивного, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную. «картину мира», отражающего иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания - к знанию, сознанию, процессам познания человека; 3) прагматического, включающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности (акт придания смысла (значения) предмету). Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реально деятельности в мире» [Караулов 1989: 5].

Речевая субкультура отражает своеобразие как отдельной ЯЛ, так и коллективной, поскольку каждая социальная группа обладает своим набором афоризмов, поговорок, цитат и т.д., который она отбирает из всего многообразия чужих текстов в соответствии со своим тезаурусом, используя их для выражения наиболее важных для нее истин. В значительной степени речевая субкультура является отражением жизненного кредо ЯЛ [Караулов,1987:.52] и частичным выражением коллективного мироощущения [Седов, 1996:141], поскольку типизируются, как правило, наиболее актуальные и наиболее частотные аспекты речевых ситуаций [Солганик, 2001:57]. Таким образом, анализ речевой субкультуры имеет важное значение при изучении ЯЛ.

В качестве главных источников формирования речевой субкультуры старшеклассников можно назвать анекдот, популярные песни, фильмы, литературные произведения, реклама, развлекательные телепередачи. Одной из самых интересных составляющих речевой субкультуры являются прецедентные тексты (ПТ).

Термин «прецедентный текст» был впервые введен Ю.Н. Карауловым в 1987 году. Исследователь дает следующее определение этому понятию: ПТ - это «тексты, (1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 1987: 216]. Благодаря многократному повторению эти тексты просачиваются в языковое сознание, откладываются в памяти, всплывая в речевом поведении в виде готовых «обкатанных» формул и позволяя экономить время порождения речевого высказывания [Седов, 1996:131]. Многоуровневая структура содержания ПТ роднит его с художественными произведениями.

Позже определение ПТ было экстраполировано на прецедентные феномены (ПФ), сам термин ПТ стал пониматься и в более узком смысле. По мнению современных исследователей, к числу ПФ относятся: ПТ, прецедентные высказывания, прецедентные имена и прецедентные ситуации.

Наличие транснациональных прецедентных феноменов (ТПФ), основывающихся на общеизвестных текстах и реалиях-источниках (мировая литература, политическая ситуация, искусство и т.д.), характерно для языкового сознания индивида. ТПФ заимствуются из одной культуры в другую и, сохраняя статус национально-прецедентных феноменов (НПФ) определённого лингвокультурного сообщества, могут опознаваться как феномены, известные в культурных когнитивных пространствах и других лингвокультурных сообществах [Латышева, 2011: 26].

В процессе изучения другого языка происходит изменение собственного языкового сознания и возможно присвоение образов чужой культуры.

Исследование базируется на гипотезе о том, что ПФ являются важным звеном в формировании языкового сознания билингва. Школьники, изучающие иностранный язык, овладевают определённым объёмом знаний и представлений надындивидуального характера, который свидетельствует об усвоении и распрямечивании ключевых НПФ изучаемого языка.

Цель эксперимента – проверка сформированности механизма семантического переноса внутри ТПФ, метафоризации, анализ взаимодействия культурно-когнитивных пространств, закреплённых в сознании старшеклассника–билингва.

В качестве экспериментального материала – ТПФ – были использованы русские, немецкие и английские пословицы. Пословица имеет два яруса семантического содержания: прямое и переносное значение. Одновременное проявление двух семантических компонентов порождает третий семантический ярус–образность, как результат взаимодействия прямого и переносного значений пословицы. Трёхкомпонентный характер семантики пословиц даёт возможность использовать их понимание как индикатор сформированности 2-го и 3-го уровней ЯЛ старшеклассника–билингва (изучение иностранного языка по программе спецшколы).

Испытания проводились в двух симметричных группах десятиклассников, изучающих первый иностранный язык (английский или немецкий) с 1-го класса и второй иностранный (английский или немецкий) – с 5-го класса, соответственно – «англичане» и «немцы». Испытуемым предлагается за определенное время (40 мин) найти соответствие между русскими пословицами и их аналогами на изучаемых языках. Задание состояло из 2-х блоков - английско-русского и немецко-русского, по 30 пар ПТ в каждом. За каждую правильно подобранную пару начислялся 1 балл.

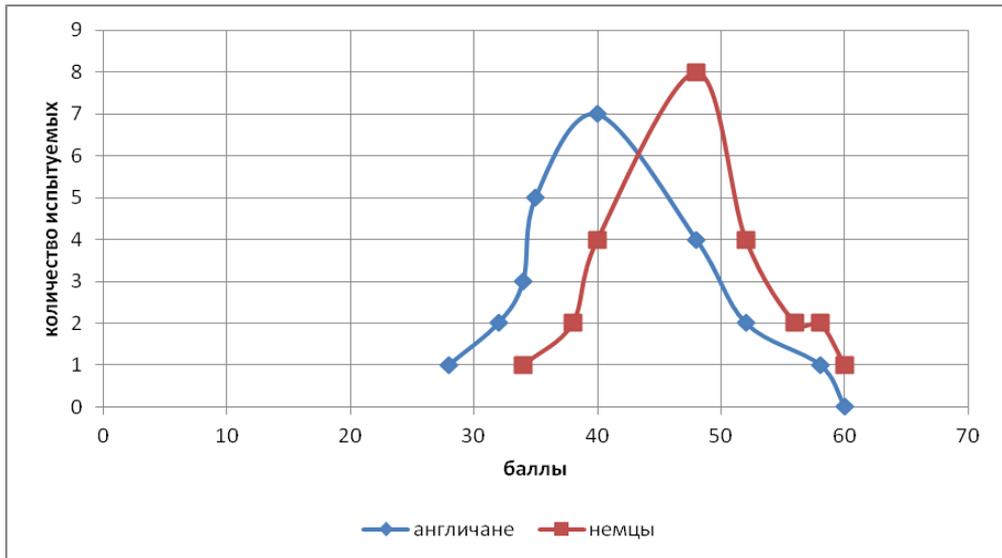
Примеры фрагментов задания приведен в таблице:

Блок 1 английский	русский
The early bird catches the worm	Кто рано встает, тому Бог подает
Cut your coat according to your cloth	У семи нянек дитя без глазу.
Out of sight, out of mind	Горбатого только могила исправит
A leopard cannot change its spots	По одежке протягивай ножки
Too many cooks spoil the broth	С глаз долой, из сердца вон
Блок 2 немецкий	русский

Morgenstunde hat Gold im Munde
 Der Ofen ist nicht fuer dich geheizt
 Arbeit schlaegt Feuer aus dem Stein
 Die Wahrheit ist bitter Pille
 Das Wort verhallt, die Schrift bleibt

На чужой каравай рот не разевай
 Утро вечера мудренее
 Написано пером – не вырубишь топором
 Терпение и труд все перетрут
 Правда глаза колет

Результат эксперимента представлен диаграммой:



Средний балл у «англичан» – 40,1 у «немцев» – 48,1. Видимый сдвиг по баллам может говорить о том, что национальная ЯЛ школьников, изучавших немецкий язык, как первый иностранный, сформирована в большей степени, чем у детей с первым английским. Результаты эксперимента показали не только знание иностранных языков (сформированность когнитивно-тезаурусного уровня ЯЛ), но и способность создания семантической проекции русских ПТ на иностранные язык. Умение использовать ПТ в своей речи и замечать их в чужой, воспринимать их не только с учетом контекста, в котором они используются, но и учетом, контекста, в котором они возникли, является показателем степени сформированности прагматикона, и, соответственно, высшего уровня развития языковой личности, показателем «принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отторжения от соответствующей культуры. [Караулов, 1987: 217].

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264с.
2. Седов К.Ф. Риторика бытового общения и речевая субкультура// Риторика.1996. № 1. с. 138-145
3. Солганик Г. Я. О природе и функционировании речевых единиц// Русская словесность. 2001. № 2. с. 53–59.
4. Латышева В.Л. Характеристика прецедентных феноменов как ядерных элементов национального языкового сознания, Текст. : дис. . канд. филол. наук : 10.02.19 , Иркутск, 2011

THE TRANSNATIONAL PHENOMENON OF PRECEDENT AS AN INDICATOR OF FORMATION LANGUAGE PERSON SENIOR BILINGUAL

Anna V. Travina

This research is based on hypothesis, that the transnational phenomenon of precedent is an important part of bilingual linguistic conscience forming. Research presents results of experiment of finding accordance between precedential texts in russian and foreign-language cultural and cognitive spaces. These results allow to estimate maturity of linguistic identity of bilingual high school student.

Keywords: linguistic identity, precedential text, transnational phenomenon of precedent, subculture of speech, semantic transfer

ИНТЕГРАТИВНАЯ ФОНЕТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Труфанова В.Я.

*канд. филол. наук, профессор, директор МУНЦ русского языка РГГУ, Москва, Россия
valentina.trufanova@gmail.com*

Статья посвящена проблемам и перспективам интегративного подхода к обучению фонетике при организации краткосрочных курсов русского языка как иностранного. Рассматривается развитие прагматической компетенции учащихся при интеграции фонетики в языковые и специальные учебные дисциплины.

Ключевые слова: краткосрочное обучение; интегративная фонетика; фонетико-прагматическая компетенция.

Обучение фонетике в преподавании русского языка как иностранного можно рассматривать как специальный дидактический дискурс. В течение целого ряда лет, после того как в 1960-е годы обучение произношению выделилось в самостоятельный аспект РКИ, этот дискурс существовал и активно развивался достаточно автономно. Однако сложившаяся аспектная или комплексно-аспектная практика работы по фонетике в последние годы приходит в некоторое противоречие с нарастающими в международном иноязычном образовании интегративными тенденциями. Принцип интегративности – овладение иностранным языком в одновременном процессе постижения какой-либо специальности или предмета – воплощен в целом ряде современных концепций европейской и американской практики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (например, CLIL:Content and Language Integrated Learning или FLAC:Foreign Language Across the Curriculum и др.).

Как показывает практика приема на языковую стажировку иностранных студентов гуманитарных (неязыковых) специальностей, прошедших предварительное обучение русскому языку в духе интегративных методик, у них часто наблюдается заметное рассогласование более или менее развитых коммуникативных навыков с практически несформированными слухопроизносительными. Положение усугубляется тем, что в разной степени осознавая необходимость системной работы над произношением, эта категория учащихся психологически изначально не расположена уделять специальное время и внимание фонетическому аспекту. Знаменательно также то, что при формировании программы краткосрочного обучения эти студенты чаще отдают свои предпочтения выбору не чисто языковых, а междисциплинарных курсов.

Наиболее естественным путем решения проблемы полноценной языковой подготовки в предлагаемых обстоятельствах представляется разработка принципов интегрированного обучения фонетике. В отличие от ныне существующих интегративных методик, где овладение иностранным языком в процессе изучения предметного содержания не предполагает специальной работы над системно-языковым

компонентом обучения, интегративная фонетика подразумевает именно системное введение фонетического дискурса в образовательный контекст учебных дисциплин.

С другой стороны, интегративный подход способствует преодолению некоторых недостатков аспектного обучения, при котором, как правило, происходит обособление фонетической работы от разговорной практики, неоправданно затягивается этап дискретной отработки фонетических уровней (звуки/ ритмика/ интонация), слабо координируется лексико-грамматический материал разделов фонетики и практики речи. В результате этого учащиеся часто теряют перспективу основной цели совершенствования своего произношения: достижения прочности и гибкости слухопроизносительных навыков для успешности аутентичного социального и профессионального общения.

Вопрос изменения статуса работы над произношением и пониманием речи на слух в курсах с интегративной фонетикой, по сравнению с её автономным преподаванием, связан, прежде всего, с перестройкой иерархии целей и задач образовательного процесса, в котором наличие предметной составляющей обуславливает уточнение состава и компонентных доминант в развитии коммуникативной компетенции. «Вписывая» дидактический фонетический дискурс в учебную среду, формирующую лингвосоциальную и/или лингвопрофессиональную компетентность, важно предусмотреть как можно более раннее начало формирования и постоянное развитие, прежде всего, фонетико-прагматической компетенции как одного из эффективных средств коммуникативного взаимодействия, обеспечивающего, в частности, умения выразить цель высказывания, использовать фонетические средства вкупе с синтаксическими для связности речи, логико-смысловой акцентировки, сопоставлений и противопоставлений, способность вести диалог, адекватно и идиоматично выражать согласие, возражение, оценку, варьировать выбор языковых средств в зависимости от ситуации и т.д.

Как показывает опыт организации краткосрочного обучения в гуманитарном университете, интегративная методика может объединить ранее обособленные элементы обучения, разные предметы или разные языковые аспекты в рамках одной учебной дисциплины лишь при условии предварительной концептуальной и аналитической работы по проектированию, что для курсов с интегративной фонетикой предполагает решение ряда лингводидактических проблем, в частности:

- определение содержания работы над слухопроизносительными навыками в предметном курсе исходя из нерасторжимого единства трех аспектов, обеспечивающих развитие фонетико-прагматической компетенции: языкового материала (фонетической и лексико-грамматической системы), номенклатуры речевых действий в специальном контексте, а также предметного содержания (тематики познания и общения);
- выделение объема и состава подлежащих освоению и корректировке фонетических явлений (исходя из национально-ориентированного сопоставительного анализа или из известных национально-специфических особенностей русской артикуляционной базы и интонационной системы);
- группировка в блоки звуковых и ритмико-интонационных трудностей и равномерное распределение этих блоков в пределах всего предметного курса; в их последовательности первоочередного освоения материала, с одной стороны, представляющего зоны наибольшей фонетической интерференции, а с другой – наиболее значимого для предметной коммуникации;
- обеспечение оптимального баланса фонетических заданий, чередующих виды внимания: сосредоточенного (постановочных и корректировочных) и распределенного (коммуникативных и предметных);

- выбор и алгоритмизация образовательных технологий, интегрирующих фонетическую работу в контекст предметной учебной деятельности (пропедевтическое напоминание об этапных фонетических задачах, краткая фонетическая зарядка на лексико-грамматическом материале темы, организация диалогического взаимодействия по предметной теме, техника беглого и выразительного чтения вслух и т.п.).

В свете проблем и перспектив интегративного направления обучения фонетике очевидна насущная потребность в интегративной подготовке современных преподавателей РКИ, способных учитывать в образовательном процессе самые разные лингвистические и психологические стороны феноменов познания и общения.

INTEGRATED PHONETICS: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

V. Ya. Trufanova

The article is devoted to problems and perspectives of the integrated approach in teaching phonetics at the short-term Study Abroad courses of Russian as a Foreign Language. Development of foreign students' pragmatic competence through integrating phonetics into language and subject integrated learning is under analysis.

Keywords: short-term Study Abroad program, integrated phonetics, phonetic and pragmatic competence.

АНАЛИЗ УРБАНИСТИЧЕСКИХ СТИХОТВОРЕНИЙ В.Я. БРЮСОВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ С ТУРЕЦКИМИ СТУДЕНТАМИ

Тэттик Кевсер

*аспирант, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
kevser_tetik@anadolu.edu.tr*

В данной статье поднимается вопрос о сложности анализа урбанистических стихотворений В. Брюсова для турецких студентов, изучающих русский язык и русскую литературу на родине. Исходя из опыта работы с турецкими студентами, большое внимание уделяется причинам и следствиям тех трудностей, с которыми можно столкнуться в процессе анализа стихотворений Брюсова на городскую тематику, а также освещаются способы преодоления данных трудностей.

Ключевые слова: художественный текст; анализ лирического стихотворения; Брюсов; урбанистическая поэзия.

В Турции первая кафедра русского языка и литературы была открыта в университете Анкары в 1935 году. С 1990-х годов кафедры русского языка и литературы появились во многих других университетах. В настоящее время образование по русскому языку и литературе можно получить в 14 университетах Турции. Это свидетельствует о том, что в последние годы русский язык и русская литература стали дисциплинами, к которым проявляется большой интерес. Также нужно отметить, что учащиеся и исследователи проявляют интерес к литературе Серебряного века.

По мнению И. Анненского, символизм как поэтическое явление – целиком феномен урбанизма XX века: «Символизм в поэзии – дитя города» [Анненский 1979:

382]. В. Брюсов является основоположником символизма и известен урбанистическими стихотворениями. В данной работе будут затронуты трудности, с которыми можно столкнуться в процессе анализа стихотворений В. Брюсова на городскую тематику, проанализированы причины их возникновения, а также указаны способы преодоления данных трудностей.

Несмотря на то что в университетах Турции читаются лекции по анализу текста почти на всех кафедрах русского языка и русской литературы, возникают сложности, связанные с пониманием поэтического текста. Среди причин возникновения подобных сложностей можно указать следующие: во-первых, в университетах Турции не существует, как в университетах России, разделения на такие кафедры, как кафедра русской литературы XIX века, кафедра русской литературы XX века, кафедра теории литературы, кафедра русского устного народного творчества и др. – данные дисциплины входят как темы в план общего курса "Русский язык и литература", поэтому не изучаются достаточно глубоко; во-вторых, отсутствуют преподаватели, специализирующиеся по теории литературы и стиховедению; количество же преподавателей, проводящих занятия по анализу русской поэзии, слишком мало.

Исходя из личного опыта студентов и аспирантов, получивших образование в области русской литературы в разных университетах Турции, о причинах сложности анализа лирического текста, в частности, анализа стихотворений В. Брюсова, можно сказать следующее:

– Русский язык относится к числу сложнейших языков, и в процессе овладения им в совершенстве студенты слушают лекции по русской литературе. При этом недостаточное знание русского языка затрудняет полноценное эстетическое освоение словесного художественного произведения. Однако в связи с отсутствием лекций по теории литературы и стиховедению на некоторых кафедрах преподаватели, рассматривая на лекциях разные тексты, не уделяют достаточного внимания анализу лирических стихотворений. Студенты в наших университетах анализируют стихотворения, как правило, на предметно-тематическом уровне, они могут определять жанр, но испытывают затруднения при анализе стихотворений на речевом и композиционно-структурном уровне.

– Нужно учитывать еще одно обстоятельство. Понятно, что при анализе текста стихотворения следует хорошо знать библиографию и творческую биографию поэта, а также историю рассматриваемого периода русской литературы. Однако в некоторых университетах Турции историю литературы, как и историю России, оставляют на втором плане. В конечном счете это ограничивает и усложняет восприятие и анализ произведения.

В процессе анализа произведений поэтов-символистов, в частности, урбанистических стихотворений В. Брюсова, анализ лирического стихотворения становится особенно сложным. Как отмечает И.Ф. Анненский, «среди новых лириков есть четыре имени, символизирующих вполне сложившиеся типы лиризма: К. Бальмонт, В. Брюсов, В. Иванов, Ф. Сологуб». Поскольку В. Брюсов является представителем символизма, его стихотворения насыщены игрой символов, словесных созвучий, сложными цепочками метафор и другими тропами, что затрудняет работу учащихся, связанную с анализом поэтических текстов В. Брюсова.

Учитывая русские культурологические размышления, городской текст выступает в роли культурного кода, обладающего набором признаков: системностью, гомогенностью, воспроизводимостью [Голстая С.М. 2007: 23-31]. В связи с различиями в культуре и образе жизни в людей в Турции и России, турецкие студенты испытывают существенные трудности при расшифровке русских культурных кодов, символов и языка культуры в стихотворениях. Чтобы постичь содержание и замысел стихотворений

В. Брюсова, надо *обладать познаниями* в различных областях культуры – таких, как всемирная литература, всемирное искусство, а также необходимо обладать знаниями в области смежных с литературой наук: истории, философии и др.

XX век в связи с ускоренными темпами изменений жизни и стиля культуры, в связи с художественной революцией, открыл для себя новые пути к художественному обобщению и поэтике. Одним из них стал материал мифологии и устного народного творчества. Миф давал возможность поэту выйти за пределы типичного, обратиться к архетипическому [Скороспелова 2003: 53]. Подчеркнем, что поэзия В. Брюсова характеризуется оригинальными способами мифопоэтики, и это является одной из причин возникновения трудностей при анализе стихотворений В. Брюсова иностранцами.

В отличие от эпических и драматических произведений лирические произведения, как известно, художественно осваивают не события, а, прежде всего, внутреннее состояние человека, сложнейшую сферу эмоций, мыслей субъекта высказывания. Поэтому анализ лирического стихотворения позволяет наилучшим образом развивать способности человека к размышлениям, к внутреннему самообогащению. Кроме этого, как отмечают Е.А. Балашова и И.А. Каргашин, «литературоведческий анализ позволяет увидеть, понять механизмы осуществления авторского замысла, проникнуть в технику творчества – проверить алгеброй гармонию» [Балашова, Каргашин 2015: 6], а также позволяет нам всем почувствовать обаяние подлинной поэзии. Именно по этой причине в Турции на кафедрах русского языка и русской литературы необходимо придавать большее значение формам научного освоения анализа поэтического текста, а в университетах России весьма целесообразно было бы проводить отдельные практические занятия для иностранных учащихся по языку русской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненский И.Ф. Книга отражений // О современном лиризме: Они. М. Изд-во «НАУКА», 1979, 691 с.
2. Балашова Е.А., Каргашин И.А. Анализ лирического стихотворения: учебное пособие. М. Изд-во «ФЛИНТА», «НАУКА», 2015, 190 с.
3. Скороспелова Е.Б. Неомифологизм как средство универсализации // Скороспелова Е.Б. Русская проза XX века. От А. Белого («Петербург») до Б. Пастернака («Доктор Живаго»). М.: ТЕИС, 2003, 358 с.
4. Толстая С.М. К понятию культурных кодов // Сборник статей к 60-летию А.К. Байбурина. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. С. 23–31.

ANALYSIS OF THE URBAN POEMS OF V. BRYUSOV FOR TURKISH STUDENTS STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN TURKEY

Kevser Tetik

*Department of history of latest Russian literature and contemporary literature process,
Lomonosov MSU, Moscow, Russia
kevser_tetik@anadolu.edu.tr*

This article raises complex issues about the difficulty of analyzing the urban poems of V. Bryusov for Turkish students studying Russian language and literature in Turkey. Based on the experiences of Turkish students pay more attention to causes and consequences of these difficulties that may be encountered in the analysis of poems by Bryusov on urban themes and illuminate reader how to overcome these difficulties.

Keywords :literary text;analysis of the lyric poem; Bryusov; urban poetry.

ОЛЬФАКТОРНЫЙ КОД В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦВЕТОЧНЫХ ЗАПАХОВ)

У Луцянь

аспирант, кафедра русского языка филологический факультет, МГУ имени М.В.
Ломоносова; Москва, Россия
luqian@yandex.ru

Статья посвящена раскрытию ольфакторного кода в прозе А.П. Чехова. Показано многообразие функционирования наименований запахов цветов в идиостиле писателя. Автор приходит к мысли, что комментированное чтение прозы сквозь призму ольфакторного кода позволяет глубже постичь мир души героев и заслуживает введения в программу обучения анализу прозы в иностранной аудитории.

Ключевые слова: ольфакторный код, запахи цветов, мотив, иностранная аудитория

В последнее десятилетие в лингвопоэтике наметилась тенденция к изучению наименований запахов в художественных произведениях. Термины *ольфакторный мотив*, *ольфакторная образность*, *ольфакторная картина мира писателя* активно используются при расшифровке имплицитных смыслов художественного текста. В данной работе мы останавливаемся на идиостиле А.П. Чехова, который известен не только как великий писатель, но и как опытный садовник.

«В рассказе «Тина» (1886) Чехов вывел богатую и взбалмошную психопатку, привлекающую к себе своей развращённостью и молодых и старых помещиков со всего уезда» [Меве 1961: 61]. Именно эта гротескная фигура наделяется редким для художественной традиции *запахом жасмина (жасминным запахом)*.

Героиней выступает Сусанна Моисеевна, дочь водочного магната. Шикарность и странность её удивляют героя-поручика уже в первый момент, когда он увидел её жилище, полное цветов и птиц: «Поручик <...> очутился в просторной квадратной комнате, где с первого же шага его поразило *изобилие цветущих растений и сладковатый, густой до отвращения запах жасмина. Цветы* шпалерами тянулись вдоль стен, заслоняя окна, свешивались с потолка, вились по углам, так что комната походила больше на *оранжерею*, чем на жилое помещение. Синицы, канарейки и щеглята с писком возились в зелени и бились об оконные стёкла» (5: 362).

Как и в подземном мире, пространство в квартире Сусанны Моисеевны искажено: цветы не стоят у окон, а свешиваются сверху и заслоняют их. *Цветущие растения* в таком изобилии и чрезвычайно густой, сладкий до отвращения *запах жасмина* создают впечатление, будто герой вдруг попал в уголок преисподней, страшный, отгороженный от обычного мира (не зря героиня называется *чёртом*).

Запах жасмина является олицетворением духа героини. Сравнение её с этим цветком обоснованно. Алебастровый цвет лепестков жасмина внешне соотносится с бледностью её лица, он напоминает о холодности и мёртвости: Сокольский обратил внимание на то, что у хозяйки «*очень <...> белое лицо, свою белизною напоминавшее ему почему-то приторный жасминный запах*, что уши и нос были *поразительно бледны*, как мёртвые или вылитые из прозрачного воска. Улыбнувшись, она *вместе с зубами показала бледные дёсны*» (5: 362); находясь в гостинной, герой почувствовал, что «здесь *веляло холодом*, как в вокзальных комнатах, клубах и театральных фойе» (5: 366).

Чёрт, которому Чехов уподобляет Сусанну, «семантически близок ведьме, а одно из значений „ведьмы“ в европейском культурном дискурсе – молодая, сексуальная женщина, „чаровница“, обладающая магической силой, та самая гоголевская „панночка“, которая пытается оседлать бедного семинариста и в конце концов доводит

его до смерти» [Суковатая 2012]. С позиции героини *запах жасмина* – это средство привлечения и сталкивания двух мужчин, Сокольского и его брата Крюкова.

Запах жасмина исключительно летучий и сильный (летучесть его выше многих запахов: *герани, ириса, розы, фиалки, акации, сирени* и т.д.), именно из-за этого он называется *королем запахов*. Этот запах, густой, немного пьянящий, как отмечается в парфюмерии, создаёт чувственную атмосферу и усиливает сексуальное влечение.

Свойственный Сусанне *запах жасмина*, хотя не раз кажущийся героям *отвратительным, приторным, тяжёлым и мучительным*, они никак не в силах забыть: «– Алёша, – сказал он (поручик), краснея. – Я ведь именно к ней хотел ехать. Как подала мне <...> прачка этот проклятый китель, в котором я был тогда, и как *запахло жасмином*, то... так меня и потянуло!» (5: 376). В качестве воплощения духа героини *запах жасмина* затемнил сознание героев. Пленив их, она теперь удачно «вселилась» в их душу (по народному поверью, *чёрт* вселяется в человека). Итак, в «Тине» *запах жасмина* – это запах страха, эротики, запах искушения и заблуждения, запах смерти.

В художественной структуре рассказа «Поцелуй» (1887) *запах молодой листвы тополя, роз и сирени; запах роз, тополя и сирени; запах тополя, сирени и роз* (последнее сочетание появляется два раза) передаёт особое состояние надежды на счастье. Надежда эта является неопределённой и зыбкой, что хорошо передано богатой гаммой компонентов и легкостью их чередования; и *запах счастья* в данном случае – это «образ-аромат, содержащий в себе желание/надежду любви в соединении с боязнью любви и неискушенностью в качестве верхней ноты (*роза*), неизбежность расставания – средняя нота (*сирень*) и имеющий в качестве нижней ноты – горьковатый привкус одиночества (*тополь*)» [Ильюхина, 2010: 207].

Чехов выстраивает мотив, вызванный запахами этих растений. Сначала под аккомпанемент *грустного вальса* «все почувствовали, что в воздухе *пахнет молодой листвой тополя, розами и сиренью*» (6: 410). Грустна мелодия, пасмурно и настроение человека (мотив одиночества на первом месте). А через некоторое время, под влиянием музыки и алкоголя, Рябович «стал следить за движениями женщин, и ему уже казалось, что *запах роз, тополя и сирени* идёт не из сада, а от женских лиц и платьев» (чувство весёлости и любви заменило прежнюю мрачность) (там же).

Когда герой «очутился в *полутёмном* кабинете <...> и вошёл в *совершенно тёмную* комнату», где так же, как вначале в зале, слышны *глухие звуки грустной мазурки*, он опять был охвачен страхом одиночества, мотив счастья пропал: «Тут так же, как и в зале, окна были открыты настежь и *пахло тополем, сиренью и розами...*» (6: 411). То же самое переживание продлилось целую ночь, вплоть до самого его отъезда: на следующий день утром герой всё же чувствует прежний *запах тополя, сирени и роз*, поскольку никак не может точно вообразить ту женщину, которая его целовала, «и ему стало так *грусто*, как будто он расставался с чем-то очень близким и родным» (6: 416).

В словаре запахов Чехова выделяется «запах печали», в роли которого часто выступает запах отцветших или отцветающих цветов. Так, в рассказе «Именины» (1888) героиня Ольга Михайловна, утомлённая тоскливым спором гостей, вышла из зала и села на сено около шалаша. «Солнце пряталось за облаками, деревья и воздух хмурились, как перед дождем <...> Сено, скошенное под деревьями накануне Петрова дня, лежало неубранное, *печальное*, пестрея своими *поблёкшими цветами* и испуская *тяжёлый приторный запах*. Было тихо. За плетнем монотонно жужжали пчёлы...» (7: 168). Поблёлки цветы, с ними становится подавленным и жужжание пчёл.

В ярком контрасте с названным запахом находится «запах счастья» – это запахи природы, внешнего мира, запахи цветов. «Человек в рассказах Чехова задышится в атмосфере обыденности <...>. Распахнутое настежь окно, дверь, ведущая в *сад*, соединяют чеховского героя с внешним пространством, где воздух *великолепный*,

чудный, возбуждающий, ароматный» [Григорьева, 2004: 159]. Этот воздух обязательно включает ноту *сирени* (традиционный символ дворянской усадьбы), которая ободряет героя и освобождает его душу: «...Из гостиной дверь ведёт прямо в сад, на балкон, видна сирень, виден стол, накрытый для завтрака, много бутылок, букет из роз, пахнет весной и дорогой сигарой, пахнет счастьем...» [«Моя жизнь» (1896), 9: 203].

В художественном языке Чехова, как правило, запахами цветов наделяется человек – и женщина, и мужчина. «Женский запах» может быть постоянно сопутствующим жене *запахом цветочного одеколона*, который давно надоел мужу: «День начинается у меня приходом жены. Она входит ко мне в юбке, непричесанная, <...> пахнущая цветочным одеколоном, <...> и всякий раз говорит одно и то же» [«Скучная история» (Из записок старого человека) (1889), 7: 254]; характерным для жилища старухи *запахом василька и укропа*, указывающим на её консервативность и коsnость: «Фельдшер <...> бросился <...> в маленькую комнату, где все стены были увешаны юбками и платьями и пахло васильками и укропом <...>; тут, должно быть, жила старуха, Любкина мать» [«Воры» (1890), 7: 323].

Запах василька у Чехова принадлежит и герою повести «Степь» (1888), но уже смешанный не с запахом *укропа* как пряности, а с запахом *кипариса* – привычного сырья для изготовления церковной утвари (крестов, чётков, иконных досок, ковчежцев, рак). Этот «мужской запах» соотносится с набожностью героя: «В номерке было прибрано, светло, уютно и пахло отцом Христофором, который всегда издавал запах кипариса и сухих васильков (дома он делал из васильков кропила и украшения для киотов, отчего и пропах ими насквозь)» (7: 97).

Комментированное чтение прозы сквозь призму ольфакторного кода позволяет глубже постичь мир души героев, в иностранной аудитории может служить новым ключом к раскрытию деталей и тонкостей, запечатленных в художественном тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева О.Н. Цвет и запах власти. – М.: Наука-Флинта, 2004. 248 с.
2. Ильюхина Т.Ю. «Запах счастья» у Чехова (опыт литературно-ольфакторного анализа) // Нева. 2010. № 1. С.204-207.
3. Меве Е.Б. Медицина в творчестве и жизни А.П. Чехова. Киев: Государственное медицинское издательство УССР, 1961. 287 с.
4. Суковатая В.А. Евреи, женственность и русская культурная идентичность: общественные дискуссии конца XIX века в рассказах А.П. Чехова // Еврейская Старина. 2012. №2 [Электронный ресурс]. URL: <http://litbook.ru/article/1452>
5. Чехов А.П. Сочинения в 18-ти т. / Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. М.: Наука, 1974-1983.

OLFACTORY CODE IN ANTON CHEKHOV'S PROSE (BASED ON THE FLORAL SCENTS)

Wu Luqian

*Russian language Department, Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
luqian@yandex.ru*

This article is devoted to olfactory code in Anton Chekhov's prose. The research reveals the variety of functioning of names of floral scents in the idiosyncrasy of the writer. The author comes to the conclusion that commenting prose through the prism of olfactory code allows a deeper understanding of the world of characters. It is worthy of being introduced into the curriculum of the analysis of narrative literature for foreign audience.

Keywords: olfactory code, floral scents, motif, foreign audience.

СРЕДСТВА РЕГИСТРОВОЙ И СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ФОКАЛИЗАЦИИ В РАССКАЗАХ В. ДРАГУНСКОГО

Уржа А.В.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
english2@yandex.ru

В фокусе исследования – языковые средства реализации антитезы детской и взрослой точки зрения на мир в рассказах В. Драгунского. Поскольку в этих текстах нарративная перспектива (как чередование и противопоставление взглядов ребенка и взрослого) лежит в основе композиции и пронизывает всё произведение от выбора образов до стилистической характеристики отдельных слов, продуктивным для анализа становится объединение представления о коммуникативных регистрах текста и о функциональных стилях речи. Взаимодействие регистровых и стилистических средств фокализации усиливает задуманный автором эффект, обостряет психологический и философский конфликт, противопоставляя непосредственное восприятие мира и искреннее чувство авторитетному (и даже авторитарному) знанию.

Ключевые слова: фокализация, перспектива, коммуникативный регистр, функциональный стиль, Драгунский

Исследуя проблематику нарративной перспективы, или соотношения точек зрения в художественном повествовательном тексте, Ж. Женетт определил фокализацию как «ограничение поля, то есть выбор нарративной информации по отношению к тому, что обычно называется "всеведением"» [Женетт 1998: 204-205]. В русской научной традиции эта сфера семантической организации текста описывается, вслед за Б.А. Успенским, при помощи понятий «внешней» и «внутренней» точки зрения. Авторы используют целый ряд языковых и структурных средств, позволяя читателям ощутить себя причастными к сознанию персонажа, если происходящее представлено с его внутренней точки зрения, и напротив, оставляя их в неведении относительно событий и субъектов, описанных с внешней точки зрения. Чередуя фрагменты с внешней и внутренней фокализацией, автор может менять носителей точки зрения (фокализаторов [Val 2009: 145], или авторизаторов [Золотова и др. 1998: 233]), усложняя модусный план произведения [Сидорова 2000: 260] (как, например, в известном отрывке из «Войны и мира»: *Пьер сидел против Долохова и Николая Ростова <...>. Лицо его было уныло и мрачно. Он, казалось, не видел и не слышал ничего, происходящего вокруг него, и думал о чем-то одном, тяжелом и неразрешенном. Этот неразрешенный, мучивший его вопрос, были намеки княжны в Москве на близость Долохова к его жене и в нынешнее утро полученное им анонимное письмо <...>. Всякий раз, как нечаянно взгляд его встречался с прекрасными, нагими глазами Долохова, Пьер чувствовал, как что-то ужасное, безобразное поднималось в его душе, и он скорее отворачивался...*). Если реализация внешней точки зрения осуществляется с помощью так называемых показателей «остранения» (*казалось, возможно* и т.п.), то для внутренней фокализации задействуются *verba sentiendi* (*чувствовал, ощущал* и т.п.) [Успенский 1970: 113-114].

Анализ композиции текста в ракурсе его субъектной перспективы – то есть чередования точек зрения на изображаемый мир, необходим для освоения произведений русской классической и современной литературы, ведь, как показывают исследования, большинство таких произведений предлагает адресату не только диктумное чтение, т.е. восприятие сюжета, но и модусное чтение, учитывающее меняющийся взгляд героев на себя и на происходящее [Сидорова 2000: 266].

В «Денискиных рассказах» В. Драгунского основой коллизии нередко становится антитеза «взрослой» и «детской» точки зрения на мир [Громова 1970: 11, Михайлов 1988: 54, Долженко 2001: 83, Михайлова 2013]. Если для ребенка на первом плане оказывается восприятие мира, который он только учится познавать, то взрослые

стремятся этот мир ребенку объяснить, дать законченную его интерпретацию. Там, где ребенок опирается на восприятие (реальное или окрашенное фантазиями), взрослые опираются на знание, связанное с нормами и правилами. Но ребенок противится навязыванию знания извне, он хочет постичь все сам, не доверяя слепо авторитету взрослых (которые и сами нередко заблуждаются, как видно из рассказов Драгунского). Так возникает ситуация скрытого или явного конфликта, в которой каждая сторона (дети и взрослые) отстаивает свою правоту.

Для полноценного семантического и лингвистического анализа текстов о Дениске оказывается востребованным не только представление о перспективе как системе точек зрения в произведении, но и классификация коммуникативных регистров текста, предложенная Г.А. Золотовой [Золотова 1982]. Репродуктивный регистр, оформляющий фрагменты текста, в которых описывается восприятие мира, и информативный регистр, представляющий его интерпретацию с позиции знания, составляют основную оппозицию во многих рассказах Драгунского, «поддерживая» антитезу внешней и внутренней (по отношению к герою-ребенку) фокализации. Интересно, что и средства функциональных стилей русского языка также используются автором для оформления противостоящих друг другу точек зрения. Если дети, общаясь друг с другом и с родителями в быту, прибегают к средствам разговорной речи, то в школе они приобщаются к сфере научного изложения и поэтического языка. А учителя в школе, а также родители (в тех случаях, когда они воспитывают, поучают детей) прибегают к научному и даже официально-деловому стилю – это словно подчеркивает их опытность, превосходство (но в рассказах Драгунского нередко выглядит комично).

Так, в рассказе «Тиха украинская ночь» основой композиции становится противопоставление восприятия Дениской пушкинских строк и сухая, наукообразная трактовка поэтического текста учительницей географии. Если первая точка зрения реализуется при помощи средств репродуктивного регистра (слова с перцептивной семантикой, дейктические средства локализации точки зрения, предикаты в актуальном времени, существительные с конкретной референцией [Уржа 2014: 58]) и художественного стиля (метафоры, эпитеты, яркая образность), то вторая представляет информативный регистр (слова с отвлеченным значением, предикаты в неактуальном времени, существительные с обобщенной референцией) и научный стиль (термины и общенаучные слова, безличная форма изложения). Ср.: *я стою на теплом, нагретом за день деревянном крылечке, в одной рубашке и босиком, и почти сплю, и клюю носом, и шатаюсь, но все-таки вижу всю эту удивительную красоту: и спящий маленький городок с его серебряными тополями; и вижу белую церковку, как она тоже спит и плывет на кудрявом облачке передо мною, а наверху звезды, они стрекочут и насвистывают, как кузнечики; а где-то у моих ног спит и перебирает лапками во сне толстый, налитой молоком щенок. – Пойми же ты, что в словах «Тиха украинская ночь» удивительно тонко подмечено, что Украина находится в стороне от центра перемещения континентальных масс воздуха <...> Пушкин намекает на тот факт, что на Украине находится небольшой циклонический центр с давлением около семисот сорока миллиметров. А как известно, воздух в циклоне движется от краев к середине. И именно это явление и вдохновило поэта на бессмертные строки.*

Говоря о восприятии стихов, Денис использует слова «чувствую, представляю, вижу», тогда как учительница пользуется словами «понял» и «усвоил». И Денис даже не пытается спорить с Елизаветой Николаевной о том, «как надо Пушкина понимать». Если восприятие поэтического текста ребенком оказывается близко читателю, то «объяснение» учительницы напоминает пародию, вызывает отторжение.

В отличие от рассказа «Тиха украинская ночь...» в тексте «Слава Ивана Козловского» возникает не ситуация несогласия, а ситуация непонимания ребенком

взрослого, что окрашивает весь рассказ в комические тона: читатель получает больше информации, чем дает ему герой-повествователь. Ключевая антитеза рассказа поддерживается регистровым противопоставлением репродуктивных фрагментов, содержащих описание пения, фантазий мальчика, действий мальчика и учителя, – информативным фрагментам, где высказывается оценка происходящего. Дениска способен создавать в мечтах яркий, красочный мир, который и приобщает его к искусству, позволяет ему по-своему чувствовать красоту, наслаждаться музыкой. Но принципы «правильного пения», которые отстаивает учитель, ему непонятны. Поэтические фантазии ребенка, представляющего себе красочные картины битвы во время пения (вновь оформленные в репродуктивном регистре при помощи модусной рамки *«так и вижу синее-синее небо, жарко, кони стучат копытами, у них красивые лиловые глаза, а в небе вьется алый стяг...»*), оказываются не нужны на уроке, где торжествует не вдохновение, а оценка. Учитель занимает позицию «старшего», педагога, который знает, как оценить ребенка на уроке и в жизни, и его тирада в информативном регистре о «славе Козловского» оказывается непонятна Дениске: *«...возможно, ваш мальчик будет Лобачевским, может быть, Лобачевским. Он может стать Суриковым или Кольцовым, я не удивлюсь, если он станет известен стране, как известен товарищ Николай Мамай или какой-нибудь боксер, но в одном могу заверить вас абсолютно твердо: славы Ивана Козловского он не добьется. Никогда!»*

Наконец, в рассказе «Надо иметь чувство юмора» «обидная» задача, предложенная отцом сыну, оформлена в научном стиле и информативном регистре, однако в нее допускаются необычные метонимии, что создает комический эффект и отчасти разрушает стиль задачи: вначале от глагола образуется deverбатив, а потом личные и предметные существительные оказываются на месте событийных, например: *папа чистит зубы – папина чистка зубов* (отглагольное образование характерно для научного стиля), но дальше: *умноженное на папины зубы* (смешная метонимия); или *бабушка ходит в магазин – бабушкино хождение в магазин*, но: *дедушкины газеты, деленные на бабушку*. Интересно, что обидевшийся Дениска описывает свою реакцию на шутку «по-взрослому», в информативном регистре, но затем вновь начинает фантазировать, представляя, как он уедет на целину. Аналогичный сбой происходит и в сфере стиля: явно книжная мысль о целине *«Там работа всегда найдется, там люди нужны, особенно молодежь»* соседствует с разговорной фразой про себя: *«если папе так хочется на меня выдумывать, то, пожалуйста, пожалуйста...»*. Отметим, что даже делая шаги к примирению, папа использует волюнтивный регистр: *«Ну, засмейся!»* Дениска прощает папу, и окончание ссоры описано в репродуктивном регистре: *«глаза у него стали веселые-веселые, я засмеялся, и он тоже, и мы пошли в комнату»*.

Возможности регистрового и стилистического оформления текста талантливо используются В. Драгунским во всех трех произведениях, позволяют читателю пережить описываемые события вместе с невзрослым героем, осмыслить их. Не выбирая виноватых, автор дает нам возможность увидеть мир в разных ракурсах и задуматься над тем, всегда ли правы взрослые, обучающие и воспитывающие ребенка просто в силу того, что они знают о жизни больше.

В текстах, где столкновение взрослого и детского взгляда на мир лежит в основе композиции и пронизывает всё произведение от выбора образов до стилистической характеристики отдельных слов, продуктивным становится объединение представления о коммуникативных регистрах текста и о функциональных стилях речи. Взаимодействие этих типов анализа позволяет увидеть всю палитру средств, задействованных Виктором Драгунским для создания требуемого эффекта в каждом рассказе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громова Т. Взрослый конференс на детскую тему // Детская литература. 1970. № 10. С. 11-14.

2. Долженко Л.В. Рациональное и эмоциональное в русской детской литературе 50-80-х годов XX в. (Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, В.П. Крапивин): Монография. Волгоград: Перемена, 2001. 241 с.
3. Женетт Ж. Фигуры. М.: Издательство имени Сабашниковых, 1998. Том 2. 472 с.
4. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 368 с.
5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: 1998. 542 с.
6. Михайлов Е. Виктор Драгунский (1913-1972) // Детская литература. 1988. № 10. С. 53-54.
7. Михайлова О.О. Формы выражения авторской адресации в рассказах В.Ю. Драгунского для детей. АКД. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2013. 24 с.
8. Уржа А.В. Перцептивизация как элемент переводческой тактики // Гуманитарный вектор. 2014. № 4 (40). С. 57–62.
9. Успенский Б.А. Поэтика композиции (структура художественного текста и типология композиционной формы). М.: Искусство, 1970. 246 с.
10. Bal M. Narratology: Introduction to the Theory of Narrative. University of Toronto Press, Third Edition, 2009. 264 с.

FOCALIZATION BY MEANS OF REGISTER AND STYLE IN THE SHORT STORIES BY V. DRAGUNSKY

A. V. Urzha

*Russian Language Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
english2@yandex.ru*

The study focuses on linguistic means of creating contradictory points of view on life – the child’s one and the one of an adult – in the stories by V. Dragunsky. Narrative perspective as alternation and contraposition of different views is the core of the composition, it organizes the whole texts, from the choice of images to the stylistic features of each word. That is why the analysis of these stories employs the notion of functional styles and the system of communicative registers of Russian language. The interaction of register and stylistic means of focalization intensifies the effect of the narration, makes the psychological and philosophical conflict more acute, opposing the spontaneous perception of the world and sincerity to weighty opinions and authoritarian dominance of knowledge and experience.

Keywords: focalization, perspective, communicative register, functional style, Dragunskij.

ОТ ФОРМАТА К ТЕКСТУ

Усачева О.Ю.

*докт.филол. наук, профессор Липецкого филиала РАНХиГС, Липецк, Россия
logus777@yandex.ru*

В докладе рассматривается роль формата как предтекстовой категории. Анализируются различные характеристики формата и их влияние на продуцирование текста с учетом вида дискурса и жанровых условий.

Ключевые слова: дискурс, жанр, текст, текстовая деятельность, формат.

Процесс порождения текста (текстовая деятельность) осуществляется с участием текстовых категорий, к которым обычно относят целеполагание, целостность, связность, информативность, воспринимаемость, ситуативность, интертекстуальность [Рогова 2011: 14], фиксированность на материальном носителе, отчуждаемость речевого продукта [Борисова 2005: 139] и некоторые другие. Однако если иметь в виду динамику разворачивания текста, перечень категорий, обеспечивающих текстопорождение, должен быть расширен за счет особых категорий «предтекстового» характера, прежде всего таких как формат.

Формат – предтекстовая совокупность экстралингвистических параметров, которая представляет собой будущее «вместилище текста». Первоначально понятие формата было предложено в наших работах на материале интернет-коммуникации [Усачева 2009, 2010] и получило следующее определение: формат – это «специфическая технологическая организация информационного и коммуникативного контента, детерминирующая конкретный набор функциональных возможностей и ограничений», в условиях которых создается текст [Усачева 2009: 64]. В то же время нами было замечено, что категория формата релевантна и по отношению к досетевому дискурсу, особенно очевидно – в случае письменной коммуникации, т.к. именно она здесь реализуется на основе технических регламентов общения.

В данной работе наметим некоторые параметры письменных форматов, оказывающие влияние на текстопорождение и характеристики текста как результирующего речевого продукта.

1. Материальный носитель и средства закрепления текста. Данный параметр задает фактуру текста (бумажная / электронная) и характер графики (рукописная / печатная), а также косвенно коррелирует с параметрами объема и скорости создания текста. Средства фиксации, например, раскладка клавиатуры (только кириллица или только латиница на мобильном устройстве, количество символов на клавише) обуславливают отбор лексем и номинаций (часто в пользу англоязычных, благодаря их краткости, и тех русскоязычных лексем, которые поддаются транслитерации при использовании латинского шрифта), способов внутритекстовой когезии. В то же время использование ненормативных способов письменной фиксации небезразлично к дискурсу и жанру (ср.: СМС, написанное в официально-деловом стиле, и СМС в межличностном общении).

2. Объем носителя текста. Он устанавливает количество графических символов, которые можно уместить в пределах физических границ формата (ср.: заданный объем сочинения, рекламного текста, количество строк в анкете) и вполне коррелирует с речевым жанром (телеграмма, твиттер, тезисы, записка и т.д.). Ограничения по объему текста существенны с точки зрения выбора лексем и компактных синтаксических конструкций, наличия смысловых импликаций, вариантов компрессии содержания, риторических фигур семантического расширения и сужения и т.д.

3. Скорость написания / набора текста. Быстрота фиксации текста может быть связана с тенденцией к экономии физических усилий или ограничениями во времени продуцирования текста и поэтому может находить отражение в виде использования общеизвестных и конвенциональных сокращений, простых в написании слов и коротких высказываний, импликаций.

4. Локализация текста как результирующего продукта речевой деятельности. Расположение текста по отношению к читателю или другим текстам (в том числе и невербальным) диктует те или иные способы его организации, что давно учитывается, например, создателями рекламных или учебных текстов. Вместе с тем данный параметр в ряде случаев сопряжен с жанровыми условиями (ср.: жанр «передовицы» или «подвала» в бумажной газете; колонка редактора в бумажном, как правило, «глянцевом» журнале; колумнистический жанр в периодических изданиях; жанр «заметок на полях» и др.).

5. Способ презентации текста. Текст, предъявляемый в виде «бегущей строки» или «всплывающего окна», имеет структуру, отличную от текста, имеющего стационарное положение, что обусловлено различием в механизмах зрительного восприятия адресата.

Предъявленный перечень параметров формата, разумеется, не является исчерпывающим, тем более что помимо письменного существуют и другие каналы коммуникации, располагающие своими форматами с характерными для них признаками.

В частности, форматы интернет-коммуникации включают такие параметры, как временной режим (синхронный / асинхронный), особенности канала (одно- или двунаправленный), характер доступа к контенту (ограниченный / неограниченный) и др.

Несомненно, корреляция, существующая между форматом и жанром, форматом и типом дискурса, побуждает более пристально исследовать фактор формата применительно к тексту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика. М.: КомКнига, 2005. 320 с.
2. Рогова К.А. Категории текста и принципы его системного анализа // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 24–26 ноября 2011 г. М.: МАКС Пресс, 2011. С.14-15.
3. Усачева О.Ю. К вопросу о жанрах интернет-коммуникации // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2009. № 3. С. 55-65.
4. Усачева О.Ю. К определению понятия «жанр Интернета» и построению модели жанра в среде Интернет // Мир русского слова. 2010. №1. С.51–57.

FROM THE FORMAT TO TEXT

O.Yu. Usacheva

Lipetsk branch of the Ranepa, Lipetsk, Russia

logus777@yandex.ru

The report examines the role of format as the pre-text category. Analyzes the various characteristics of the format and their impact on text production based on the type of discourse and genre.

Keywords: discourse, genre, text, textual activity, format.

ИЗУЧЕНИЕ ЛОГОЭПИСТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ЧЕРЕЗ РУССКОЕ ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

Устинов А.Ю.

Докт. пед. наук, доцент кафедры теории и практики обучения русскому языку и русскому языку как иностранному МПГУ, Москва, Россия

В статье обосновывается необходимость и возможность изучения иностранными студентами логоэпистематических единиц русского языка через топонимическое пространство. Предлагаемая методика строится на использовании трех типов текстов, каждый из которых решает конкретные учебные задачи.

Ключевые слова: эпистемологический аспект, логоэпистема, топоним-логоэпистема.

Вслед за развитием мирового языкового образования обучение русскому языку как иностранному в последние годы начинает расширять свои параметры: для изучающих важно овладение сведениями о базовых элементах лингвокультурного сознания носителей русского языка.

Общеизвестно, что эффективным средством в обучении инофонов является культуроведческий текст, учитывающий социальный, культурный, политический контексты, влияющие не только на формирование системы значений в языке, но и на формирование всей системы языка как целого. Поэтому в методике преподавания русского языка как иностранного начинают уделять внимание лингвокультурным феноменам - логоэпистемам, являющимся доступом к культурной информации, заложенной в языковых единицах, без знания которых для неносителя русского языка не может быть адекватного понимания современных русских текстов.

Разработка основ теории логоэпистемы принадлежит В.Г. Костомарову и Н.Д. Бурвиковой [Костомаров, 2001]. Создание термина логоэпистема было обусловлено стремлением авторов упорядочить процессы, характеризующие русский язык на современном этапе. Лингвисты отмечают, что «коммуникация на современный манер требует от её участников большого количества историко-культурных знаний и навыков облекать в слово эти знания и воспринимать их в слове» [Костомаров, 2003: 42]. Поэтому категории, используемые в парадигме нового научного лингвистического и методического знания, должны иметь стыковочный характер и требовать осмысления на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры.

Логоэпистема определяется как языковое выражение закреплённого общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате создания и постижения духовных ценностей отечественной и мировой культуры. Смысл логоэпистем, по словам Костомарова В.Г. и Бурвиковой Н.Д., в том, что они позволяют ярко, образно, с опорой на исторический опыт народа и, что немаловажно, кратко, одним намеком, свернуто выразить мысль и чувство. Составляющими единицами когнитивной базы языковой личности являются различные логоэпистемы, в том числе и топонимы, обозначающие названия городов.

Здесь мы подходим к задаче, когда требуется определить состав топонимов-логоэпистем, прочно вошедших в когнитивную базу представителей нашей лингвокультурной общности. Для решения этой задачи мы обратились к исследованию Минюшовой О.Н., в котором представлен список топонимов-логоэпистем, функционирующих в коммуникативном пространстве носителей русского языка [Минюшова, 2006], среди них следующие российские города: Беслан – символ страшной трагедии; Ленинград, Санкт-Петербург – центр духовной жизни России; Нефтеюганск – символ богатства и достатка; Урюпинск (Нижнеурюпинск) – символ деревенской провинциальной безвкусицы; Саратов – периферии; Сталинград – героического подвига; Тамбов – невежества. Однако это не полный список логоэпистем-городов, указанных автором. Так, не названа логоэпистема Тьмутаракань – место, до которого трудно добраться из-за дальности его расположения, где царит темнота, культурная отсталость. Однако использование логоэпистемы Тьмутаракань в речи встречается достаточно часто. Этот факт подтверждается электронными данными Национального корпуса русского языка.

Для изучения отдельного топонима-логоэпистемы предусмотрено наличие трех текстов: вводного, основного (расширенного, главного) и проблемного.

Первый текст в основном служит для первичного предъявления топонима. Этот текст представляет собой чаще всего или фрагмент словарной статьи из того или иного словаря, или фрагмент научно-популярного фильма, или отрывок из текста научно-учебного стиля. Второй текст раскрывает содержание топонима-логоэпистемы, а также может развертывать его в пределах нескольких текстов. Третий текст предполагает применение полученных в двух предыдущих текстах знаний к новым условиям. Отсюда и квалификация этой группы заданий и текстов как проблемных, требующих построения рассуждения.

На основе текста как базовой языковой единицы процесса обучения мы выделяем три уровня методических задач.

К задачам первого методического уровня относятся преимущественно перцептивные и репродуктивные задачи. Перцептивные задачи связаны с восприятием топонима и не являются пассивными, поскольку при восприятии участвуют как мнемонические процессы (узнавание, припоминание), так и различные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение). Репродуктивные задачи подразумевают воспроизведение (в основном, устное) прочитанного, увиденного и услышанного.

Активная репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с целым рядом мыслительных операций.

Задачи второго методического уровня являются продуктивными (креативными, созидательными). Тексты этого уровня направлены на выявление использования топонима как логэпистемы, осмысление его на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры. Делаются выводы о том, что в определенной речевой ситуации происходит актуализация того или иного информационного блока значения топонима. В итоге у него развивается ярко выраженное логэпистематическое значение.

Задачи третьего методического уровня в структуре присвоения иностранцами-русистами логэпистем современного русского языка предполагают обратную связь в форме нового высказывания или действия. Этому могут способствовать обращения к риторическим текстам. Новые высказывания реализуются через реплику или развернутое высказывание в диалоге, беседе, дискуссии, в отклике на прочитанное или увиденное.

Таким образом, обучение распознаванию и адекватному толкованию логэпистематических единиц в практическом курсе русского языка призвано предупредить и свести к минимуму вероятность возникновения «коммуникативных сбоев» при межкультурном общении. Целенаправленная работа над русскими логэпистемами в иностранной аудитории рассматривается нами как один из способов реализации концепции иноязычного образования, в рамках которой изучение логэпистематических единиц и наблюдение над их функционированием в речи помогает инофонам не только повысить свой уровень владения языком, но и глубже проникнуть в русскую культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.А. Национально-культурные единицы общения в современном коммуникативном пространстве лингвометодический аспект // От слова к делу / Сборник докладов: X Конгресс МАПРЯЛ. М., 2003. С.42–50.
2. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. СПб.: Златоуст, 2001. 72 с.
3. Минюшова О.Н. Топонимы-логэпистемы в коммуникативном пространстве носителей русского языка: Дис. кан. фил. наук. М., 2006. 124 с.
4. Устинов А.Ю., Чабанец Т.А. Изучение логэпистем на занятиях по РКИ через русское топонимическое пространство // Мир русского слова. СПб., 2013. - № 3. С.92–96.

THE STUDY OF EPISTEMOLOGICAL UNITS THROUGH THE RUSSIAN TOPONYMIC SPACE

A.Y.Ustinov

*Moscow Pedagogical State University
ustan0902@rambler.ru*

The authors of the article explain necessity and possibility of studying Russian epistemological units by foreign students through the toponymic space of the Western Caucasus. The proposed method is based on the use of three types of texts, each of them solves specific training tasks.

Keywords: epistemological approach, epistemological unit.

КОНТАМИНАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В ГАЗЕТНОМ МЕДИАТЕКСТЕ

Фатхутдинова В.Г.

*докт. филол. наук, профессор кафедры русского языка и прикладной лингвистики КФУ, Казань, Россия
favenera@mail.ru*

В докладе рассматривается лингводидактический потенциал газетного медиатекста, играющего важную роль в формировании и развитии социокультурного пространства русского языка. В современной публицистике находят отражение разные сферы коммуникации: общественно-политическая, рекламная, научно-популярная, официально-деловая и художественно-эстетическая. Анализ фактов контаминации разных функциональных стилей в публицистических текстах является методически релевантным приёмом в практике преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Ключевые слова: публицистический стиль, контаминация, медиатекст, языковые средства, лингводидактика.

Современный медиатекст – это учебный материал, обеспечивающий мотивацию и интерес к изучению русского языка иностранными учащимися и формирование их языковых компетенций. Чтение газеты на иностранном языке во все времена считалось важнейшим методическим приёмом, обеспечивающим развитие устной и письменной речи.

Как известно, публицистическому тексту присущи такие качества, как информативная и смысловая насыщенность, метафоричность, экспрессивность и образность, культурологический, образовательный и воспитательный потенциал. Для иностранных учащихся он открывает особое социокультурное пространство русского языка. «Текст, являясь продуктом речемыслительной и коммуникативной деятельности, в то же время в свернутом виде содержит динамику своего развертывания, почему и может служить объектом изучения его порождения и интерпретации рядом научных направлений языкознания, в том числе и функциональной стилистикой» [Котгорова 2010: 33].

Сегодня универсальный медиатекст объединяет в себе самые разные сферы коммуникации: общественно-политическую, рекламную, научно-популярную, официально-деловую и художественно-эстетическую. Это может быть креолизованный текст с рядом специфических структурных, референциальных и семантических характеристик. Поэтому среди главных языковых особенностей публицистического стиля следует назвать принципиальную неоднородность стилистических средств: использование специальной терминологии и эмоционально окрашенной лексики, сочетание стандартных и экспрессивных средств языка, широкая распространенность как отвлечённой, так и конкретной лексики. Важной чертой публицистики является использование наиболее типичных для современной общественной жизни жанров и способов изложения материала, наиболее частотных лексических единиц, устойчивых словосочетаний (глагольных и атрибутивных), фразеологизмов и метафорических словоупотреблений. Тематическая неограниченность публицистического стиля определяет необычайную широту и разнообразие его лексики.

Исследователи медиатекстов, обозначая четкие границы публицистического дискурса, вынуждены признавать факты смешения в нём разных функциональных стилей, в результате которого речевые произведения становятся шире и разнообразнее по своим функциям и языковым средствам, поскольку вбирают в себя особенности других языковых стилей. Данное явление интерпретируется как стилевая контаминация.

Действительно, функциональные стили по ряду признаков неоднородны, но в то же время находятся между собой в отношениях большей или меньшей близости. Они не являются замкнутыми системами, каждый стиль в определенных пределах допускает взаимопроникновение языковых элементов. Для современного русского языка характерна интеграция функциональных стилей и взаимодействие их языковых ресурсов. «...Соединение элементов из различных стилей – это свойство речи, свойство многих речевых стилей, которые в других сферах общественной деятельности

обнаруживают аналогичное свойство: проникновение элементов из одних подсистем литературного языка в сферу функционирования элементов другой подсистемы в целях усиления экспрессии» [Крылова 2006: 163].

Несмотря на то, что функциональный стиль определяет общую установку на отбор и организацию речевых средств, каждый текст, безусловно, индивидуален. Иностранному учащемуся важно показать, что текст отражает языковую личность автора, поскольку в конечном счете только говорящий или пишущий решает проблему выбора языковых средств из ряда потенциально возможных. Основная часть текстов, особенно художественных и публицистических, отражает специфику идиостиля их создателей. Однако, чем более кодифицирован язык того или иного речевого жанра, тем меньше возможностей у автора проявить свою индивидуальность и тем резче обозначены характерные черты, присущие функциональному стилю.

На занятиях по развитию речи во время чтения газеты мы специально анализируем случаи интеграции публицистического стиля с другими стилями языка и речи. Отмечаем, что их языковые средства могут сосуществовать в одном тексте, образуя смешанные стилевые жанры. Например, в государственных периодических изданиях Республики Татарстан преобладают тексты, являющиеся результатом контаминации языковых средств публицистического стиля с научным, официально-деловым, а также с элементами обиходно-разговорной и художественной речи. Можно констатировать, что для языка региональной прессы, как и для российской в целом, характерен синтез книжных и разговорных средств, стилистически нейтральных и эмоционально-экспрессивных единиц. Это объективно существующее явление, поскольку «стилевая дифференциация современного русского языка, как и смешение, взаимопроникновение и интеграция функциональных стилей, являются универсальными факторами его существования и развития» [Фатхутдинова 2011: 7].

Таким образом, для русского публицистического дискурса классификация стилей, основанная на функциональных разновидностях языка, оказывается недостаточно строгой и четкой. При этом газетный медиатекст, отражающий комплексное взаимодействие всех языковых единиц с учётом их стилистической окраски, является эффективным средством решения различных лингводидактических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котюрова М.П. Стилистика научной речи: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 240 с.
2. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. В 2 кн. Кн. 1. Теория: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2006. 319 с.
3. Фатхутдинова В.Г. Функциональные стили русского языка: проблемы интеграции. Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2011. 108 с.

CONTAMINATION OF FUNCTIONAL STYLES IN A NEWS MEDIA TEXT

V.G.Fathutdinova

*Russian language and applied linguistics Department,
Kazan Federal University, Kazan, Russia
favenera@mail.ru*

The report examines the linguodidactic potential of a newspaper media text, which plays an important role in formation and development of the social and cultural space of the Russian language. In contemporary journalism different areas of communication are reflected: socio-political, advertising, popular scientific, official business, artistic and aesthetic. An analysis of the facts of contamination of different functional styles in journalistic texts is methodically relevant reception in the practice of teaching Russian in a foreign audience.

Keywords: journalistic style, contamination, media text, language tools, linguodidactics.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ТЕКСТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Федорова Д.В.

магистрант, кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
daria-fedorova1403@yandex.ru

Статья посвящена лингводидактическому описанию текстов психологических дисциплин и созданию системы упражнений по формированию коммуникативной компетенции у иностранных студентов-психологов во всех видах речевой деятельности в учебно-научной сфере общения. Материалом для исследования послужили тексты учебников по специальности, составляющие основной корпус литературы для студентов 1–2 курсов. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: текст, русский язык как иностранный, профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному, лингводидактическое описание текстов, психологические дисциплины.

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение русскому языку является одним из ключевых вопросов в теории и практике преподавания русского языка как иностранного, так как для студентов-иностранцев владение языком получаемой специальности является одним из важнейших компонентов их будущей профессиональной деятельности и условием получения образования по избранной специальности. В связи с этим главная цель обучения общению в учебно-научной сфере заключается в формировании у иностранных студентов коммуникативной компетенции в тех видах речевого общения, в которых проходит их основная деятельность.

Профессионально ориентированное обучение давно оформилось в отдельную область методики преподавания русского языка как иностранного, но в последнее время появилось большое количество исследований, посвященных как изучению особенностей научной речи на всех уровнях языка, так и проблемам создания системы обучения языку той или иной специальности.

В современной теории и практике преподавания русского языка как иностранного сложилось общее представление о тексте как о центральной единице обучения, так как текст является высшей коммуникативной единицей организации учебного материала в учебно-научной сфере [Клобукова 1987: 64]. В связи с тем, что обучение иноязычному общению происходит на ограниченном материале соответствующих текстов, возникает проблема отбора и организации текстового материала в целях преподавания русского языка как иностранного. Проблема отбора и организации текста является одной из ключевых и широко обсуждаемых в методике преподавания русского языка как иностранного, однако данная проблема еще не решена.

Несмотря на то, что тексты психологических дисциплин уже были предметом многих исследований, до сих пор не было проведено подробное лингводидактическое описание текстов психологических дисциплин. Актуальность изучения данных текстов обуславливается тем, что, во-первых, тексты психологических дисциплин широко представлены в учебно-научной сфере общения, во-вторых, литература по данным дисциплинам требует особого внимания исследователей, поскольку отличительной чертой психологических дисциплин является, с одной стороны, выделение в них разнообразных направлений, отраслей, научных школ, а с другой – отсутствие единой точки зрения на фундаментальные вопросы психологии.

В современной лингвистике существует несколько способов описания логико-смысловой структуры текстов: описание текста в терминах функционально-смысловых

типов речи, описание текста в рамках теории регистров и описание текста на основе метатемного подхода.

Анализ текста на основе функционально-смысловых типов речи, к числу которых относятся описание, повествование, рассуждение [Нечаева:1974], не в полной мере отвечает целям исследования. Во-первых, очень редко можно найти текст, представленный одним функционально-смысловым типом речи в чистом виде, так как в большинстве случаев в пределах одного текста происходит чередование и взаимодействие функционально-смысловых типов речи. Во-вторых, нам представляются справедливыми замечания Г.А. Золотовой о невозможности описать текст в терминах функционально-смысловых типов речи в связи с тем, что данные типы речи отражают структуру текста только «по горизонтали», но не «по вертикали».

Регистровый подход, предложенный Г. А. Золотовой [Золотова 2001], на наш взгляд, не может быть использован в качестве единственного, поскольку регистры можно с легкостью найти в каждом тексте, а описать специальный учебный текст как сочетание регистров пока невозможно. Поэтому данный подход Г.А. Золотовой и её последователей должен быть дополнен другими теоретическими положениями.

Метатемный подход позволяет наиболее эффективно решить проблему отбора и организации текстового материала в целях преподавания русского языка как иностранного, так как данный подход предполагает распределение текстов в зависимости от раскрываемых в них метатем. «Метатема - совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов» [Изаренков 1995:91]. Количество объектов, отраженных в текстах, безгранично, тогда как количество метатем легко исчислимо. Это означает, что можно выделить восемь основных метатем, которые раскрывают содержание текстов психологических дисциплин:

- 1) Метатема №1: «Общая характеристика объекта».
- 2) Метатема №2: «Понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта».
- 3) Метатема №3: «Возникновение и развитие объекта».
- 4) Метатема №4: «Классификация объектов».
- 5) Метатема №5: «Состав и структура объекта».
- 6) Метатема №6: «Методы исследования объекта».
- 7) Метатема №7: «Объект как часть другого объекта».
- 8) Метатема №8: «Функции и назначение объекта».

Каждая метатема может быть описана в терминах частотности, функционально-коммуникативной установки и логико-смысловой структуры текстов психологических дисциплин, раскрывающих каждую из представленных метатем. Так, метатема №1 «Общая характеристика объекта» является самой распространённой в текстах психологических дисциплин. Каждая метатема задает логико-смысловую структуру текста, представленную комбинацией инвариантных и вариативных микрополей [Марков 2003:72–73]. Таким образом, структура каждого конкретного текста рассматриваемой метатемы должна быть представлена всеми микрополями инвариантной структуры и различными комбинациями вариативных микрополей.

Инвариантные микрополя представляют собой содержательную составляющую курса русского языка для иностранных студентов-психологов, поскольку данные микрополя находят выражение в каждом тексте, который относится к представленной метатеме. Рассмотрим собственно языковые особенности инвариантных микрополей для определения языковой составляющей курса русского языка для иностранных студентов-психологов. Анализ микрополей может быть построен по следующим критериям: 1) коммуникативные регистры; 2) средства связи; 3) актуальная рематическая доминанта; 4) типовое значение синтаксической модели.

На основе принципов взаимосвязанного обучения [Зимняя, Неманова 1986], понятия комбинированного речевого акта [Городилова 1979], а также с учетом предтекстового, притекстового и послетекстового этапов работы с текстом при обучении русскому языку как иностранному можно разработать систему упражнений по обучению общению в учебно-научной сфере общения для студентов-психологов.

Таким образом, в будущем результаты данного описания могут быть использованы как в процессе преподавания русского языка как иностранного для иностранных студентов-психологов, так и при создании учебников и учебных пособий по обучению языку специальности. Кроме того, на основе данного описания также могут быть составлены практические курсы по стилистике и культуре речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. М.: «Русский язык», 1979. 208с.
2. Зимняя И.А., Неманова Р.П. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык за рубежом. М.: 1986. №5. С 56-62.
3. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 503 с.
4. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности: Учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. 81 с.
5. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. М.: 1995, №2/3. С. 91-94.
6. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода). М.: МПГУ, 2003. 302 с.
7. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974, 250 с.

A LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF TEXTS ON PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES

D.V.Fedorova

*Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language,
Lomonosov Moscow State University., Moscow, Russia
daria-fedorova1403@yandex.ru*

The article is devoted to the linguodidactic description of texts on psychological disciplines and the creation of the system of exercises in order to develop communicative competence of foreign students in all language skills (listening, reading, speaking and writing) in the sphere of professional communication. The study is based on the analysis of the textbooks on psychological disciplines that are studied by the first- and second-year students. The results of the study can be used in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: text, Russian as a foreign language, professionally oriented teaching Russian as a foreign language, linguodidactic description of texts, psychological disciplines.

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СФЕРА КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Федорова Е.А.

*канд.филол. наук, доцент кафедры «Русский язык», Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия
ea.fedorova@gmail.com*

Ганина Е.В.

*зав. кафедрой «Русский язык» Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации, Москва, Россия
el.ganina2012@yandex.ru*

Рассматриваются принципы профессионально ориентированного обучения дисциплине «Русский язык как иностранный» в условиях современного вуза (из опыта работы вуза финансово-экономического профиля).

Ключевые слова: дисциплина «Русский язык как иностранный»; современная вузовская лингводидактика; профессионально ориентированное обучение; система учебно-методических пособий.

Современная система РКИ отражает общие тенденции развития российского образования. В число значимых, приоритетных направлений его совершенствования входит ориентация на вхождение в мировое образовательное пространство, усиление внимания к педагогическим инновациям, внедрение интерактивных методик и инновационных педагогических технологий.

При разработке обучающих принципов, создании учебно-методических материалов ведущими сферами коммуникативного подключения остаются учебно-профессиональная и собственно профессиональная сферы, независимо от профиля вуза, образовательной программы. Нацеленность обучающихся на получение качественного образования на русском языке создает серьезную мотивирующую базу, обуславливает дополнительный интерес к учебным пособиям, ориентированным на изучение профильных дисциплин данного вуза, в то время как социокультурная сфера отходит для иностранного контингента на второй план.

Таким образом, первостепенной задачей вузовских методистов является поиск оптимизирующих обучающих моделей в сфере «русский язык в специальных целях», или, иначе говоря, профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному / неродному.

Опыт кафедры русского языка Финансового университета при Правительстве РФ позволяет сформулировать определенные принципы лингводидактической оптимизации. Прежде всего следует говорить о коммуникативной направленности учебного процесса и об опоре на компетентностный подход в образовательном процессе в целом.

Коммуникативность как основополагающая дидактическая категория ориентирует на включение обучающихся в непосредственное общение для решения важных жизненных и профессиональных задач. Язык активно используется в процессе обучения в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, мнениями, информацией и т.д.

Компетентностный подход предполагает в качестве целевой установки выработку необходимых компетенций, которые прописываются в программно-нормативных документах и в общем виде трактуются как готовность обучаемого использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки в условиях постоянно меняющейся реальности. Изменяется вся педагогическая парадигма – студент превращается в креативного субъекта учебной деятельности, а преподаватель – в тьютора-консультанта.

Традиционные подходы сочетаются с такими формами аудиторной и внеаудиторной работы, которые постепенно вводят обучаемого в мир профессионального общения. Технологически речь может идти о ситуативных заданиях, ролевых играх, методе case-study, профессиональных тренингах, проектной деятельности, т.е. организационных формах учебного процесса, имитирующих элементы и ситуации реальной профессиональной коммуникации [Компетентностный подход 2010: 5].

Сам процесс создания учебных и учебно-методических материалов в сфере РКИ должен отвечать ряду требований: 1) системность и преемственность в течение всего периода обучения; 2) тесное межпредметное (межкафедральное) сотрудничество – создание временных творческих коллективов, где информационно-текстовый материал

отбирает и рекомендует к последующей аранжировке преподаватель-предметник; 3) учет программно-нормативных требований каждого этапа обучения, лингвистическая системность; 4) выявление собственно лингвистической и – что особенно важно – дискурсной специфики той или иной специальной дисциплины; 5) активное использование индивидуализированных форм подготовки, в частности – с помощью электронных тренажеров; 6) учет возможности создания адаптивной обучающей модели, индивидуальной траектории обучения; 7) модульная организация, локальный контроль и подведение итогов в пределах каждого модуля как сильный мотивирующий фактор и т.д. [Лингвометодические аспекты 2014].

Кафедра предлагает современное лингвометодическое обеспечение двух основных типов:

1) курсовые учебно-методические пособия, сочетающие традиционные и инновационные задания на текстовой базе общепрофессиональных и специальных дисциплин («Микроэкономика», «Макроэкономика», «Деньги. Кредит. Банки» и др.), подготавливающие студентов к активному участию в учебном процессе и научной жизни университета (включая инициативную самостоятельную работу в русскоязычной и национальной интернет-среде);

2) комплексные разработки инновационного типа, преимущественно нацеленные на моделирование умений и навыков в сфере профессиональной коммуникации, на решение проблемных ситуаций при соблюдении адекватного языкового оформления; информационно-текстовая и ситуативная (дискурсная) основа – на базе дисциплин, читаемых на основном и завершающем этапах (блок дисциплин, разрабатываемых выпускающими кафедрами: «Ценные бумаги и финансовый инжиниринг» и др.) [Федорова, Нестерова, Безсмертная 2010: 21–32].

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография / под ред. В.П. Барбашова и др. М.: Финансовый университет, 2014. 240 с.
2. Компетентностный подход в высшем экономическом образовании: материалы межвузовской методической конференции (Москва, декабрь 2009 г.) /под ред. проф. В.К. Поспелова // Компетентностный подход. М.: Альфа-М, 2010. 224 с.
3. Федорова Е.А., Нестерова Е.Н., Безсмертная Е.Р. Практикум ситуативных заданий как модель обучения студентов-иностранцев языку специальности (экономический профиль) // Русский язык за рубежом. 2010. №1 (218). С. 21-32.

EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE AS AN OBJECT OF MODERN UNIVERSITY LINGVODIDACTICS

E.A.Fedorova

*Russian language Department, Financial University
under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
ea.fedorova@gmail.com*

E.V.Ganina

*Russian language Department, Financial University
under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
el.ganina2012@yandex.ru*

The principles of professionally oriented training in a discipline "Russian as a foreign language" in the modern university (from the experience of the university's financial and economic profile) are scrutinized.

Keywords: discipline "Russian as a foreign language"; High School; modern Lingvodidactics; professionally oriented training; system of teaching tutorials.

РАБОТА С ТЕКСТОМ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОЙ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Федосов В.А.

*докт. пед. наук, доцент кафедры начального образования. Владимирский
государственный университет имени Столетовых, Владимир, Россия
fedosovva@mail.ru*

Учебная работа с культурологическим текстом по русскому языку есть не что иное, как работа по русской лингвокультурологии. Начинается эта работа с культурологической темы и продолжается тематической классификацией лексики, выражающей эту тему. Лексические сопоставления двух языков обуславливаются сопоставлениями культурных реалий этих языков.

Ключевые слова: культурология, лингвокультурология, культурные реалии, лексика, сопоставление.

Пособия по культурологии, о которых идет речь ниже, – следующие: Федосов 2002, 2007, 2009, прежде всего – последнее из этих пособий. Автор в течение 18 лет преподавал в Венгрии русский язык и культурологию и – составлял эти пособия. Тексты таковы, что они вполне доступны студентам со средним знанием русского языка, а с другой стороны – «продвигают» студентов вперед в овладении русским языком и русской культурой.

Преподавание иностранного языка вместе с культурой есть не что иное, как преподавание лингвокультурологии. Такое преподавание начинается с культуры и продолжается в языке. Берется культурологическая тема – и изучается лексика на данную тему: сопоставление культурных реалий двух народов отображается в сопоставление лексики двух языков – с уделением основного внимания, конечно, культуре и лексике изучаемого языка, тем более что соотношение двух культур и двух лексических систем чаще всего не эквивалентно, как, например, в тематике «Старые русские города» [Федосов 2002], ср. вполне эквивалентные, почти прямые соотношения культуры и лексики двух языков в тематике «Женщина и мужчина в русской и венгерской живописи» [Федосов 2009].

Кратко охарактеризуем подачу русской культуры и лексики венгерским студентам в последней книге. Книга состоит из 15 культурологических тем (количество учебных недель в семестре). Каждая тема включает в себя 3 текста (в среднем по 10 строк). Каждый текст имеет подтексты – абзацы, в которых выделяются ключевые слова – заголовки к абзацам. К каждому тексту прилагается цветная репродукция, проекция которой подается на большой экран. По каждому тексту выполняются следующие задания – в следующем порядке:

Устный перевод текста – с русского языка на родной язык студента, с соблюдением семантической эквивалентности слов, с обращением внимания на те русские слова, которые переведены (в скобках) на венгерский язык: в какой мере эти слова семантически эквивалентны друг другу (не является ли одно из них шире или уже другого по значению).

Чтение текста – по возможности без фонетических ошибок, с правильной интонацией, с соблюдением ритма, ясно и понятно. Преподаватель исправляет ошибки.

Вопросы и ответы по тексту – по каждому предложению. Один студент (в роли преподавателя), следя по тексту, задает вопросы, другие студенты отвечают, как

ученики (лучше – не глядя в текст, так как они его предварительно должны запомнить), например (см. тему 1, подтекст 1): *Какая женщина – в стиле классицизма? – Женщина в стиле классицизма – образцовая, как в античном искусстве. – А еще какая эта женщина? – Эта женщина идеальная, аристократического происхождения. – Кого нарисовал русский художник? – Русский художник нарисовал Екатерину Великую.* И т.д. (Ответы должны быть полными с повторением в ответе слов из вопроса).

Вопросы и ответы – по каждому абзацу. В этом случае вопрос ставится ко всему абзацу, а ответ – это пересказ содержания всего абзаца, например: *Какая одежда на императрице?* – В ответ надо рассказать второй абзац (с заголовком «Одежда»). Вопрос к абзацу ставить труднее, чем вопрос к отдельному предложению, поэтому, в помощь студентам, эти вопросы сформулированы после всех текстов темы. Но студенты пытаются сами формулировать эти вопросы.

Систематизация лексики – по «вопросам» (по вопросительным местоимениям), например: Кто? *Женщина, императрица,...* Какая? *Идеальная, красивая,...* Часть тела - *рука, грудь,...* Какая? *Полная, красивая,...* Одежда – *платье, шелк,...* Какая? *Парадная, широкая,...* Что делает? *Держит, стоит,...* Где? *Зеркало, стол,...* Какой вывод? *Всё в стиле классицизма - идеально, монументально,...* Один студент выполняет эту работу на доске (читая текст), другие – в тетрадях.

Дополнить систему новой лексикой, - которой нет в данном тексте, но которую студенты, возможно, знают и могут употреблять в рассказе по картине, например: Кто? *Царица,...* Какая? *Умная,...* Что делает? *Смотрит,...* И т.д.

Рассказ по картине – строится в соответствии с тем, как систематизирована лексика – по плану: 1) Кто - какой? 2) Части тела – какие? 3) Одежда - какая? 4) Что делает – где? как? когда? 5) Какой вывод?.

Сочинение по картине. Устный рассказ (с выполнением правил произношения) надо после этого записать – с выполнением правил правописания. Преподаватель затем проверяет и ставит оценку.

Добавим, что при выполнении заданий студентами, преподаватель объясняет, исправляет и т.д., но основное время говорят (пишут) студенты, что как раз и требуется для овладения иностранным языком.

Особенностью данной учебной книги является то, что, занимаясь по ней, студенты: 1) развивают свою устную речь по тематике: «Человек, его внешность (лицо, одежда), характер, обстановка, работа», 2) знакомятся с русской и венгерской культурой – живописью (с русской живописью – по русским картинам, с венгерской – по венгерским); 3) сопоставляя картины, студенты интуитивно сопоставляют и лексику двух языков (а если преподаватель знает язык студентов, то это сопоставление происходит осознанно - под руководством преподавателя).

ЛИТЕРАТУРА

1. Федосов В.А. Старые русские города. История и архитектура X-XVIII веков. Учебное пособие по русской лингвокультурологии. – Nyíregyháza (Венгрия), 2002. 142 с.
2. Федосов В.А. Петербургская Россия. История и культура России XVIII-XIX веков, контакты с историей и культурой Венгрии. Учебное пособие по русскому страноведению для венгерских студентов. – Nyíregyháza (Венгрия). 2007. 178 с.
3. Федосов В.А. Женщина и мужчина в русской и венгерской живописи. Практикум по лексике русского языка на тему «Человек, его внешность (лицо, одежда), характер, обстановка» для венгерских студентов. 2009. 92 с.
4. Федосов В.А. Лингвокультурология в преподавании русского языка как иностранного. // Сб. Русский язык и культура в современном образовательном пространстве. У Международная научно-практическая конференция. МГУ. Тезисы докладов. 23-24 октября 2014 г. – Москва, 2014 с. 130-131.

5. Jónás Erzsébet. Использование учебных пособий В.А. Федосова в России и Венгрии. Сб. Nyelvpolitika és nyelvvoktatás. (Языковая политика и преподавание языка). – Nyíregyháza, 1999. с. 156-160.

WORKING WITH TEXTS PROVIDED BY TEXTBOOKS ON RUSSIAN CULTUROLOGY

V. A. Fedossov

*Department of Primary Education Vladimir State University, Vladimir, Russia
fedosovva@mail.ru*

Working with culturological texts in the Russian language is considered as working on Russian linguistic culturology. The studies begin with a culturological theme and include the thematic classification of the lexic referring to the theme. Lexical comparison of the two languages is based on the comparison of the cultural realig of the languages.

Keywords: culturology, linguistic culturology, cultural realia, lexic.

ПЕСНИ ВОЕННЫХ ЛЕТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Федулова Е. Г.

*преподаватель кафедры русского языка, Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия ВС РФ», Москва, Россия
ekate-fedulova@yandex.ru*

В статье раскрываются частные аспекты методики работы с поэтическим текстом на уроках внеаудиторного чтения в процессе изучения русского языка как иностранного обучающимися из Вьетнама. Обосновывается универсальность песенного текста для данной категории слушателей.

Ключевые слова: поэтический текст, внеаудиторное чтение, этапы работы с художественным текстом – предтекстовый, притекстовый, послетекстовый.

По традиции внеаудиторное чтение в методике обучения русскому языку как иностранному связывают с работой над текстами художественной литературы [Миллер 1988, 2000, 2003; Ушакова 1991]. Каковы же цели данной работы? В первую очередь, языковые – пополнение словарного запаса обучающихся посредством новой лексики, а также закрепление известных грамматических и лексических навыков. Текст в данном случае может служить начальным этапом для дальнейшего развития письменной речи. Не менее важна и цель – формирование лингвострановедческой компетенции обучающихся, в ходе чего они не только знакомятся с культурой, традициями, обычаями страны изучаемого языка, но и познают «великий гуманистический пафос русской литературы» [Гончарук 2015: 1].

При этом развивается и познавательный интерес. Известно, что «главным стимулом чтения является познавательный интерес: стремление через русскую литературу получить сведения о стране изучаемого языка, о жизни народа – носителя языка. Для обеспечения устойчивого интереса к чтению художественных произведений необходимо отбирать художественные тексты, учитывая запросы учащегося, его вкусы, желания, потребности. Текст должен быть таким, чтобы учащийся захотел его прочитать и понять» [Кулибина 2001].

В этом отношении, учитывая специфику военного вуза, в качестве внеаудиторной работы обучающимся можно предложить изучение текстов песен военной тематики, например, такой как «Три танкиста» (сл. – Б. Ласкин, муз. – Д. и Д. Покрассовых). Песни

представляют несомненный интерес для внеаудиторной работы иностранных военнослужащих из стран дальнего зарубежья. Особенно данный материал привлекателен для слушателей из Вьетнама. Они с большим интересом разучивают песни, так как, с одной стороны, обладают достаточной музыкальностью, а с другой – хорошо знакомы с русской песенной культурой советского периода. Многие известные в России песни переведены на вьетнамский язык, как и кинофильмы, в которых они звучали.

Лексическая наполненность песен отвечает и элементарному уровню образовательной программы по русскому языку, и лексическому минимуму по специальности обучающихся. Говоря в целом о лексике текстов песен, можно отметить их универсальность. Общий фон военной лексики может быть интересен как обучающимся общевойсковых специальностей, так и военно-гуманитарных.

Изучение текстов песен может представлять собой систему упражнений для работы над общим смыслом произведения, его главной идеей, а также быть направленным на развитие коммуникативно-речевой, социокультурной компетенции обучающихся. Оно также способствует развитию и закреплению их фонетических, акцентологических и грамматических навыков. Материал могут осваивать слушатели (курсанты), владеющие русским языком в объеме элементарного и базового уровня РКИ.

Так, например, работа над текстом песни « Три танкиста» включает следующие этапы: *предтекстовый, притекстовый, послетекстовый* [см.: Журавлева, Зиновьева 1984, Кулибина 2001, Щукин 1990].

Таким образом, в ходе *предтекстовой работы* обучающимся можно задать вопросы на знание исторического контекста произведения. Например, предложить ответить на вопросы: а) знаете ли вы, когда Япония впервые напала на Советский Союз? б) что вы знаете о битве у озера Хасан? в) чем закончилось нападение Японии на Советский Союз? и др.

Слушателям (курсантам) необходимо сообщить, что музыкальная культура стала неотъемлемой частью воинской истории России. Музыка поднимала боевой дух военнослужащих на фронте, давала им надежду на скорейшее завершение ужасов войны и вселяла уверенность в победе над врагом.

Знакомство обучающихся с текстом песни происходит в ходе *притекстовой работы*. Так как текст небольшого объема, то читать его можно непосредственно в аудитории. Чтение осуществляет преподаватель либо самостоятельно, либо в форме аудиозаписи.

Слушателям (курсантам) будет легче понять текст, если им будет понятна ситуация, отражающая содержание фрагментов поэмы – характеристика персонажей, место и время событий. Так как у каждого обучающегося собственная образная система восприятия информации, то задача преподавателя – активизировать познавательный интерес слушателя (курсанта) посредством не только определенных заданий, но и технических средств обучения – видеоряда, презентации (реалий Великой Отечественной войны, исторической эпохи поэмы и пр.), аудиозаписи исполнения изучаемых песен. Подобная работа будет способствовать активизации воображения слушателей (курсантов), то есть позволит им визуализовать текст.

В ходе притекстовой работы обучающиеся могут выполнять следующие задания по лексическому материалу, который уже хорошо знаком им: а) выпишите из текста военную лексику; какие военные термины не используются в настоящее время? б) укажите синонимы к выделенным словам; в) найдите в тексте слова: *порука, роса, взметенный, наземь*; знаете ли вы их значения? г) подберите прилагательные к существительным: *заслон, батальон, броня, земля, атака, машина* и т. д.

По окончании работы с текстом необходимо прочитать его целиком еще раз уже более осмысленно.

Послетекстовая работа предполагает задания, обобщающие текст. Обучающиеся должны продемонстрировать понимание прочитанного и высказать собственное мнение о тексте. Наиболее приемлемой формой работы может стать беседа. Примерные вопросы для беседы: а) вам понравилась песня? б) эта песня создает хорошее настроение? Поднимает она боевой дух? и т. д.

Завершающий этап – исполнение песни с музыкальным сопровождением.

Обращаясь к арсеналу средств современной методики преподавания русского языка как иностранного, необходимо выделить когнитивные стратегии, которые свидетельствуют о том, что для понимания смысла поэтического текста необязательно обладать всеми лингвистическими знаниями. Обучающийся может опираться на свой жизненный или профессиональный опыт, обладать умениями чтения и понимания текста, а задача преподавателя активизация вышеозначенных умений в нужном ему направлении. Н. В. Кулибина подчеркивает: «Важно, чтобы методический аппарат к тексту представлял собой не комментирование текста (от простого объяснения слов до пространного толкования исторических событий, фактов культуры и пр.), а был комплексом вопросов и заданий, которые предлагают читателю задуматься над тем, что сказано автором и почему так сказано, и тем самым самостоятельно понять текст» [Кулибина 2014: 189-190].

Текст песни «Три танкиста» интересен и с точки зрения отработки фонетических трудностей – произнесения шипящих/свистящих, твердых/мягких звуков, сочетаний согласных звуков, многосложных слов и др, которые присущи обучающимся из Вьетнама.

Таким образом, работа с текстами песен военного времени отвечает всем задачам, которые могут быть актуальны для закрепления навыков и умений слушателей (курсантов) из Вьетнама в различных аспектах изучения русского языка, делает его освоение занимательным и развивает познавательный интерес к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарук Е. Ю. Чтение художественных текстов на уроках РКИ. URL: <http://www.vvsu.ru/files/0FCCFC48-109A-4070-A7AB-8B9E1DCE1A11.pdf> (дата обращения: 17.06.2015).
2. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М. : Русский язык, 1984; Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? СПб. : Златоуст, 2001; Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. А. Н. Щукина. М. : Русский язык, 1990.
3. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? СПб.: Златоуст, 2001.
4. Кулибина Н. В. Уроки чтения для всех: зачем, что и как // /Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия : сб. ст. : в 2 вып. / отв. ред. Н. М. Румянцева. М. : РУДН, 2014. С. 189-190.
5. Миллер Л. В. Внеаудиторное самостоятельное чтение художественной литературы студентами-иностранцами технического профиля обучения как фактор повышения лингвострановедческой компетенции (основной этап) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1988; Миллер Л. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. 2000. № 4. С. 39-46; Миллер Л. В. Художественная картина мира и мир художественных текстов. СПб., 2003; Ушакова Н. И. Методическая модель книги для самостоятельного чтения для студентов-нефилологов завершающего этапа обучения : на материале художественных и публицистических текстов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

SONGS OF THE WAR YEARS ON THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article examines private aspects of methodology of work with the poetic text on the lessons of extracurricular reading in the process of studying Russian as a foreign language learners from Vietnam. Substantiates the universality of the song text for this category of students.

Keywords: poetic text, extracurricular reading, stages of work with artistic text – pretextual, nexttextual, posttextual.

ИДИОМЫ-ГИПЕРБОЛЫ С ИМПЕРАТИВОМ «КОСОЙ КОСИ», «ПРУД ПРУДИ»

Филатова Е.А.

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова
elafil@mail.ru*

В статье рассматриваются идиомы с квантитативным значением, включающие в свой состав формальный императив, устанавливается специфика их формальной и семантической устроенности.

Ключевые слова: идиома, императив, идиома-гипербола, количественное значение

Данная статья посвящена вопросу использования формального императива в русских идиомах. В ней рассматривается одно из возможных транспозитивных употреблений центральной формы восьмичленной императивной парадигмы – формы 2-го лица ед. числа (далее – просто «императив») [Храковский, Володин 1986: 121-123] – в составе идиоматических выражений с количественным значением.

Как известно, русский императив имеет большой спектр разнообразных косвенных функций. Императивная форма реализует косвенную функцию в тех случаях, когда имеет место несоответствие между грамматической формой глагола и выражаемой ею иллокутивной целью речевого акта (коммуникативным намерением говорящего или пишущего). В таких случаях имеет место использование «формального» императива. Это наблюдается в речевых актах утверждения различной модальности, в речевых актах пожелания, угрозы несогласия с мнением и др. [Филатова 2002: 27-32]. Приведем примеры.

Речевые акты утверждения: *А вы, друзья, как ни садитесь, Все в музыканты не годитесь.* (И.Крылов) (= ‘Вы можете садиться как угодно, все равно это не сделает вас музыкантами’); *Вот то-то дети: им бал, а батюшка таскайся на поклон: Танцовщици ужасно стали редки.* (А.Грибоедов) (= ‘дочери на балу веселятся, а батюшка должен ходить приглашать дочерям партнеров на танец’); *Деньги как вода! Сколько ни возьми, все потратишь.* (= ‘В известных пределах можно взять любое количество денег, но все равно потратишь все’); *Разреши ребенку делать одно, другое, третье – и он перестанет тебя слушаться.* (= ‘Если разрешить ребенку делать одно, другое, третье, то он перестанет вас слушаться’); *Сделал дело – гуляй смело* (= ‘Если сделал дело, можешь гулять смело’); *Его медом не корми, дай только поспорить.* (= ‘Его можно медом не кормить, главное, чтобы у него была возможность поспорить’=‘Он очень любит спорить’).

Речевые акты пожелания: *Поправляйтесь скорее! Да пропади она пропадом такая работа: ни денег, ни удовлетворения!*

Речевые акты угрозы: *Чтоб к моему приходу все убрал! Смотри у меня!*; – *Ну, папка, ты врун!* – *Поговори у меня!* (В.Белов)

Речевые акты несогласия с мнением: – *...Я так думаю, что Франция все это... дело меж нас портит.* – *Нет, Куров, не скажи,* – *вмешался Федор,* – *Франция, она все время за наших стояла, не скажи.* (В.Белов)

Как видно из приведенных примеров, формальный императив – отличительная особенность русской разговорной речи. Императивные формы как экспрессивные и компактные носители модальности и других модусных значений частотны именно в разговорных идиоматических выражениях. При этом надо иметь в виду, что существуют два типа идиоматических выражений: 1) допускающие императив и 2) в принципе невозможные без императива.

Приведем примеры идиоматических выражений с формальным императивом, которые относятся к первому типу: *Ну, жди у моря погоды; Ему пальца в рот не клади; Пусти козла в огород.* Дело в том, что в данных идиомах предикат может принимать разные формы, в том числе и императивную, в зависимости от параметров ситуации, которой соответствует идиома. Так, идиома *ждать у моря погоды* (= ‘напрасно тратить время на ожидание’) может быть актуализирована по-разному: *Ну, жди у моря погоды; Чего ты ждешь у моря погоды?; Ты будешь долго ждать у моря погоды; Ну что, прождал у моря погоды?* и т.д. Идиома *кому пальца в рот не надо класть* (= ‘о человеке, который умеет за себя постоять, о «зубастом» человеке’) допускает разные формы реализации предиката: *Ему пальца в рот не клади; Ему не надо палец в рот класть; Ну и зачем ему палец в рот класть?* Идиома *пусти козла в огород* (= ‘создать благоприятные условия для проявления чьих-то предосудительных наклонностей’) может иметь вид: *Пусти козла в огород; Но вы же сами пустили козла в огород; Зачем пускать козла в огород?! Не надо было пускать козла в огород* и др.

Рассмотрим идиомы с формальным императивом, которые относятся ко второму типу: *Держи карман шире; Дай бог ноги; Хоть пруд пруди.* В идиомах второго типа глагол имеет строго фиксированную форму – форму императива. Такие идиомы были представлены в учебном пособии для иностранных учащихся продвинутого этапа обучения [Филатова 2002: 42-48] в виде двух групп, выделенных на основании синтаксического признака. В отличие от идиом первого типа (рассмотренного выше) идиомы второго типа не допускают варьирования форм глагола. Действительно, использование любой другой формы глагола, кроме центральной формы императива, ведет к разрушению идиомы, ср.: *Держи карман шире* → **Надо держать карман шире; *Он держал карман шире; *Вам следует держать карман шире; Пусть он держит карман шире; Дай бог ноги* → *Дал бог ноги; Пусть бы бог дал ноги; Бог даст ноги; Хоть пруд пруди* → *Надо пруд прудить; Зачем вы пруд прудили?; Пусть бы они пруд прудили.*

Ввиду невозможности рассмотреть хотя бы небольшую часть из огромного количества идиоматических выражений с формальным императивом ограничимся рассмотрением специфики идиом-гипербол с квантитативным значением *косой коси, пруд пруди*.

Идиомы-гиперболы (*чего?*) (*хоть*) *косой коси, (чего?) (хоть) пруд пруди* указывают на превышающее норму неопределенно большое количество того, что обозначено существительным в форме родительного падежа: *В прошлом году ягод было – косой коси! Яблок у нас в этом году – пруд пруди! Юристов и психологов сейчас – пруд пруди, а вот хорошего сантехника днем с огнем не найдешь!* Следует обратить внимание на то, что в позиции родительного падежа в рассматриваемых идиомах со связанными предикатами используются только счетные, дискретные имена существительные: *грибы, яблоки, ягоды, орехи, пластиковые бутылки, юристы, психологи, менеджеры* и т.д. Это отличает указанные идиомы-гиперболы от идиомы-

гиперболы (чего?) (хоть) **залейся**: *Молока корова дает – залейся!*; *У них там в бане пива хоть залейся!*

Рассмотрим семантико-синтаксическую структуру предложений с интересующими нас предикатами на примере предложения *Грибов в этом году – косо́й коси!*:

(1) *Грибов в этом году / косо́й коси!* и (2) *Грибов в этом году! Косо́й коси!*

Первое, что бросается в глаза, – это возможность парцелляции для таких предложений, т.е. возможность представления единой синтаксической структуры (простого предложения) (пример 1) двумя отдельными коммуникативно самостоятельными единицами (двумя простыми предложениями) (пример 2). Связано это с актуальным членением таких предложений. Разделение одного простого предложения на два происходит по «тема-рематическому шву», условной линии, которая отделяет тему «Грибов в этом году» от ремы «косо́й коси». При этом сама тема оказывается не элементарной по составу, а, так сказать, «двуслойной, контейнерной»: тема уже содержит в себе рематический компонент, так как словоформа *грибов* – это «родительный количества» ('грибов очень много'), что на интонационном уровне поддерживается ИК-6 (следуем классификации типов интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой [Брызгунова 1983]). Таким образом, смысл 'грибов в этом году очень много' уже выражен в первой части простого предложения, тогда как вторая часть (*косо́й коси*) лишь дублирует его посредством предиката-гиперболы. Встает вопрос, насколько оправданно такое дублирование?

Чтобы получить ответ на этот вопрос, обратимся к диктумно-модусной структуре такого предложения. Интересующее нас предложение имеет определенную специфику: для него характерна асимметрия между их формальной и смысловой устроенностью. Формальная (грамматическая) устроенность такого предложения элементарнее, чем его смысловая организация. Будучи монопредикативным, такое предложение имеет полипропозитивную структуру, за которой стоят денотативные ситуации, связанные между собой отношениями порождения, каузации.

Экспликация логико-смысловых отношений между частями такого простого предложения (между темой и ремой) дает следующее изображение их диктумных и модусных смыслов (используем понятийный аппарат, предложенный Т.В. Шмелевой [Шмелева 1988]). 'Грибов в этом году так много' <СП1>, что <ЛП1> 'можно' <ПМ> 'косить косо́й' <СП2>. Иными словами, в семантической структуре предложения две событийные пропозиции (СП1, СП2), одна логическая каузальная пропозиция (ЛП1) и один модусный компонент (предикативная модальность – ПМ). Однако на формальном (синтаксическом) уровне отражены только событийные пропозиции, а логическая пропозиция и модусный смысл «свернуты до нуля». При этом и модусный компонент, и вторая событийная пропозиция одновременно задаются формой императива *коси*, что и позволяет этой предикативной единице употребляться автономно – в качестве самостоятельной коммуникативной единицы: *Косо́й коси!* (= 'можно косить косо́й') (пример 2).

Таким образом, возможность парцелляции для рассматриваемых идиом-гипербол обусловлена спецификой их формальной и семантической устроенности: в первой части простого предложения тема, как было показано выше, обладает признаками «контейнерности». Кроме того, и это не менее важно: такие предложения на уровне высказывания всегда имеют экспрессивно-оценочное значение: в случае позитивной оценки используется ИК-6: *Грибо^в в этом году! [Косо́й коси!]* (= 'грибов очень много, и это **хорошо**'), а в случае негативной оценки используется ИК-2: *Юристов и психологов сейчас! [Пруд пруди!]* (= 'юристов и психологов очень много, и это **плохо**').

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. 5-е изд.- М., 1983.
2. Храковский В.С., Володин А.П. Семантика и типология императива. Русский императив. Л.: Наука, 1986.
3. Филатова Е.А. Побуждение и императив. Способы выражения побуждения по-русски. М.: Изд-во МГУ, 2002.
4. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис. Текст лекций. Красноярск: Изд-во КГУ, 1988.

IDIOM HYPERBOLES INCLUDING A FORMAL IMPERATIVE “КОСОЙ КОСИ”, “ПРУД ПРУДИ”

E.A. Filatova
elafil@mail.ru

This article deals with the idioms with a quantitative meaning. Such idioms include a formal imperative. In this article is defined a certain specificity of their formal and semantic structures.

Keywords: idiom, imperative, idiom-hyperbole, quantitative meaning

ПРОВИНЦИАЛЬНЫЙ ТЕКСТ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ А.П.ЧЕХОВА)

Фролова О.Е.
докт.филол. наук, зав.лаборатории фонетики и речевой коммуникации,
МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
olga_frolova@list.ru

В данном докладе анализируется провинциальный текст как гипертекстовое образование. Он организуется регулярно воспроизводимыми признаками, отраженными в лексикографических источниках и художественных текстах. Разделяются провинциальный текст и провинция как концепт. Провинциальный текст анализируется на материале текстов А.П. Чехова.

Ключевые слова: провинция, провинциальный текст, петербургский текст, оппозиция провинция / столица, пространственный аспект, социальный аспект, восприятие, идиллия, мещанство.

Понятие провинциального текста сопоставимо с аналогичными Петербургским и Московским текстами. Провинциальный текст представляет собой гипертекстовое образование, обнаруживающее общие семантику, типы персонажей и мотивы. Изучение данного феномена предполагает пространственный и социальный аспекты.

Многозначность слова «*провинция*» отражена только в XX в. в словаре Д.Н. Ушакова: «(лат. provincia). 1. В древнем Риме – завоеванная римлянами Область (*истор.*). 2. Область, административная единица в нек-рых государствах. <...> || Административная единица, подразделение губернии в России 18 века (*истор.*). 3. Местность, находящаяся вдалеке от столицы или крупных культурных центров, вообще — территория страны в отличие от столиц. <...>» (Ушаков 3: 902-903).

Целесообразно рассматривать отдельно *провинцию* как концепт и *провинцию* как текст. Первый находит отражение в лексикографии, второй – в художественных текстах. Кроме того, следует разделять локальный и провинциальный тексты. Первый отражает специфику того или иного локуса, а второй тип устройства жизни. Провинция, отраженная в художественном тексте, как правило, безымянна или названа

вымышленными топонимами (Белоусов 2004). Видимо, концепт *провинция* составляет центр провинциального текста.

М.М. Бахтин писал о двух способах сюжетного освоения провинции: «Провинциальный мещанский городок с его затхлым бытом – чрезвычайно распространенное место свершения романских событий в XIX веке... Этот городок имеет несколько разновидностей, в том числе и очень важную – идиллическую... <...> Такой городок – место циклического бытового времени» (Бахтин 1975: 396).

Провинция включена в оппозицию, вторым членом которой является столица. Однако оппозиция может быть построена иначе: *столица / провинция / деревня*. Категория времени реализуется в членах данной оппозиции по-разному: в столице время динамично, в провинции циклично, что оценивается отрицательно, циклическое же время в деревне получает положительную оценку.

Мы намереваемся проанализировать провинциальный текст в прозе А.П. Чехова. Поиск велся с помощью НКРЯ: в качестве запросов были избраны слова *провинция*, *провинциальный*, *провинциал*. Можно выделить несколько уровней анализа: оценка (предмет, вектор, субъект), описание локуса и образа жизни, тип персонажа. мотивы.

Собственно авторская оценка отражена в записных книжках: *В провинции работает только тело, но не дух*. На уровне повествователя, рассказчика и персонажа система оценок поддерживается и конкретизируются предметы оценки: *приказчики, с веселым смехом, отпустили куда-нибудь в провинцию залежалый и негодный товар под видом свежего и самого модного* [Три года (1895)]; *У вас там, в столице, до сих пор еще интересуются провинцией только с лирической стороны, так сказать, со стороны пейзажа и Антона Горемыки, но, ... никакой лирики нет, а есть только дикость, подлость, мерзость — и больше ничего* [Три года (1895)]; *Родина, настоящая Россия — это Москва, Петербург, а здесь провинция, колония*; [По делам службы (1898)]; *Провинциальная жизнь бедна событиями, однообразна и в то же время беспокойна*. [Три года (1895)].

Для персонажей провинция а) противопоставляется столице, б) отстает от столицы во временном плане, в) характеризуется как препятствие к самореализации. Идиллическое восприятие провинции возможно с внешней точки зрения. Амбивалентность оценки провинции заключается в одновременной бессобытийности и напряженности. Провинциальный текст Чехова тесно связан с фигурой наблюдателя и субъекта оценки.

Повесть «Моя жизнь» стоит особняком, поскольку написана от 1 лица единственного числа, и в ней термин *провинциал* обладает чрезвычайно высоким текстовым статусом, поскольку вынесен в подзаголовок. Выражение *провинциальная мещанская гордость* характеризует восприятие главного героя, который знакомится с приехавшей в его город богатой семьей Должиковых, чей стиль жизни столь отличен от существования местных обывателей. Таким образом, оппозиция *провинция / столица* представлена на персонажном уровне. Однако в повести на данном уровне оппозиция усложнена: *ищущий герой, противостоящий провинциальной предсказуемости / провинциальные жители/ высокомерные Должиковы*. Развитие сюжета повести позволяет изменить провинциальный взгляд и Мисаила на Должиковых, и жителей города на самого Мисаила.

Анализ позволяет выделить три типа мотивов в поведении персонажей, разворачивающемся на фоне провинции у Чехова: бегство («Невеста»), приспособление к условиям жизни («Ионыч»), и вживание и изменение отношения обывателей по отношению к персонажу («Моя жизнь»). Провинция предстает как фон, деформирующая сила, объект противостояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе// Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 234–408.
2. Белоусов А.Ф. «Символика захолустья» (обозначение российского провинциального городка) // Геопанорама русской культуры: Провинция и ее локальные тексты. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 457–482.
3. Зайонц Л.О. «Провинция»: опыт историографии // Отечественные записки. Т. 32. М., 2006. С. 70–88.
4. Провинция как реальность и объект осмысления. Сост. А.Ф. Белоусов, М.В. Строганов. Тверь, 2001.
5. Русская провинция: миф – текст – реальность. Сост. А.Ф. Белоусов, Т.В. Цивьян. М.; СПб., 2000.
6. Толковый словарь русского языка / Под. ред. Д.Н. Ушакова. В 4-х т. М.: «Терра» - «Terра», 1996.
7. Топоров В.Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. Москва: Изд. группа «Прогресс-Культура», 1995. С. 259–367.

PROVINCIAL TEXT IN RUSSIAN LITERATURE (on the prose of A.P. Chekhov)

O.E.Frolova

olga_frolova@list.ru

We analyze the text as hypertext provincial phenomenon. It is organized regularly reproducible characteristics, reflected in lexicographical sources and literary texts. The author considers it appropriate to analyze separately the provincial text and province as a concept. Provincial text is analyzed on the material of Chekhov's texts.

Keywords: Province, the provincial text, the text of St. Petersburg, the opposition Province / capital, the spatial aspect, the social aspect, perception, idyll, philistinism.

ОБ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА РУССКИХ СУБСТАНТИВОВ (на материале поэтических произведений)

Хайрутдинова Г.А.

*докт.филол. наук, доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики,
Казанский федеральный университет, Казань, Россия*

Kgulshat@yandex.ru

Чжан Синьсинь

*аспирант кафедры русского языка и прикладной лингвистики, Казанский
федеральный университет, Казань, Россия*

anna0454@yeah.net

Статья посвящена актуальной проблеме современного языкознания и лингводидактики – эстетическим возможностям морфологической категории числа русских субстантивов. Материалом для изучения числа существительных послужили стихотворные произведения XX в. Выявлены аспекты анализа форм единственного и множественного числа субстантивов как эстетически значимых элементов художественного текста. Результаты

исследования могут быть использованы при изучении русских поэтических произведений в билингвальной аудитории.

Ключевые слова: стихотворный текст, эстетические ресурсы языка, грамматическое число русских субстантивов, аспекты анализа эстетического потенциала категории числа.

Исследование эстетических возможностей языковых единиц представляет собой одно из важнейших направлений современного языкознания и лингводидактики. Значимость этого направления лингвистики обусловлена необходимостью всестороннего анализа единиц языка и речи, а также дальнейшего изучения языка литературных произведений как языка искусства. Разработка лингводидактического аспекта проблемы связана с решением одной из актуальных задач преподавания русского языка студентам-билингвам – формированием у обучаемых готовности к восприятию художественного произведения, что во многом определяется их владением условным языком данного вида искусства, а также соответствующими фоновыми знаниями [Верецагин 1983: 240-241]. Совершенствование процесса преподавания в этом аспекте должно содействовать полноценному пониманию студентами авторского замысла и восприятию литературного произведения как эстетического объекта.

Выявление и описание эстетических ресурсов языковых единиц относится к числу недостаточно изученных вопросов современной лингвистической науки. Проведенное нами исследование позволяет заключить, что при рассмотрении эстетики языковых единиц, в том числе средств морфологического уровня, необходимо придерживаться интегративного подхода, предполагающего творческое применение тех перспективных идей, которые содержатся не только в трудах по лингвистике, но и в смежных научных областях – литературоведении и эстетике. В контексте обозначенного подхода считаем наиболее целесообразным широкое понимание эстетических ресурсов языковых средств, основу которого составляет опора на категорию эстетического как наиболее общую категорию эстетики. При эстетическом восприятии предмета человек получает духовное наслаждение, представляющее собой свободное от удовлетворения утилитарных потребностей чувственно-рациональное переживание, основу которого составляет эстетическое удовольствие, ощущение радости, полноты бытия [Хайрутдинова 2009: 11].

Имея в виду уровневую иерархию языковых единиц, отметим, что чаще всего попытки осветить отдельные аспекты этой проблемы предпринимались в отношении элементов лексической, синтаксической и фонетической подсистем русского языка (работы Л.И.Донецких, Е.Г.Ковалевской, В.Ю.Меликяна, Л.А.Новикова, В.К.Харченко, Н.В.Черемисиной и др.). Морфологические средства русского языка принадлежат к наименее изученным с точки зрения реализации их эстетических возможностей. При этом следует сказать, что число субстантивов было объектом внимания многих ученых: данная категория на материале русского языка изучалась с точки зрения семантики, реализации ее выразительных возможностей, норм употребления форм единственного и множественного числа. Однако проблема эстетических ресурсов категории числа, определяемой учеными в качестве категории семантической, со структурной значимостью, словоизменительной, отражательной, облигаторной [Панова 2003: 98], еще не получила глубокого системного освещения.

В ходе исследования, проведенного нами на материале стихотворных произведений XX века, было установлено, что анализ эстетических возможностей категории числа существительных может быть осуществлен в следующих аспектах.

1. В рамках первого из них целесообразно выявить факторы, способствующие реализации эстетических потенциалов данной категории. Согласно результатам исследования, наиболее часто проявлению эстетических возможностей грамматического числа субстантивов способствуют следующие факторы: особенности семантики

категории числа; наличие существительных, имеющих неполную парадигму числа; вариантность форм множественного числа, характерная для ряда предметных лексем; существование в русском языке таких полисемантов, числовая парадигма которых обнаруживает тесное взаимодействие двух типов значений – лексического и морфологического значения числа. Так, обыгрывание семантики и внешнего облика плюральных форм многозначного существительного *муж* (*мужья* ‘супруги’ и *мужи* ‘деятели на каком-нибудь общественном поприще’) с целью создания иронии обнаруживается в стихотворении Л.Мартынова «Оттепель»: *Гаснет лампа. Душно, как в яме... / – Куда ты встаешь? Лежи! / ... Ночью простыми мужьями / Делаются мужи.*

2. Следующий аспект анализа связан с описанием форм числа как средств отражения определенных эстетических категорий – возвышенного, комического и др. Например, употребление в следующем фрагменте поэтического произведения устаревшей формы *дружи* (вместо основной, стилистически нейтральной, формы *друзья*) является одним из способов создания категории возвышенного: *А нынче кинжально-прицельным огнем / Всех павших за други своя помянем!* (П.Антокольский. «Правый берег Днестра»).

3. Эстетические возможности категории числа могут быть связаны с воплощением идейно-художественной основы стихотворного произведения. Для подтверждения данного тезиса обратимся к стихотворению С. Орлова «Его зарыли в шар земной...», содержание которого реализуется, в частности, и за счет эстетического потенциала данной категории: *Его зарыли в шар земной, / А был он лишь солдат, / Всего, друзья, солдат простой, / Без званий и наград. / Ему как мавзолее земля – / На миллион веков, / И Млечные Пути вьются / Вокруг него с боков. / На рыжих скалах тучи смят, / Метелицы метут, / Грома тяжелые гремят, / Ветра разбег берут. / Даваемым-давно окончен бой... / Руками всех друзей / Положен парень в шар земной, / Как будто в мавзолее...* Одной из главных в идейно-художественном замысле этого стихотворения является мысль о бесценности каждой человеческой жизни, каждого живущего на земле человека. Выражение этой мысли достигается путем сопоставления одного человека – самого обыкновенного, простого солдата – с природными явлениями, принадлежащими миру Макрокосмоса. Мощные силы природы, обозначенные формами множественного числа субстантивов (*тучи, ветра* и др.), предстают как гораздо менее значительные, по сравнению с самим человеком, явления. И, напротив, изображение обыкновенного человека, символизирующего трагическую судьбу солдат, погибших в Великой Отечественной войне, достигает высокого эмоционального напряжения благодаря использованию формы единственного числа с обобщенно-собирательным значением.

4. Безусловный интерес представляет и такой аспект исследования эстетического потенциала категории числа, в соответствии с которым формы единственного и множественного числа анализируются с точки зрения создания образности художественного текста. Например, В.Брюсов в своем стихотворении «Молитва» использует слово *свет*, являющееся одним из ключевых, сакральных в христианстве: *В час, когда светлые первые кинет / Солнце Твое, – Ты меня оживи!* Кроме реализации лексико-стилистического потенциала слова, актуализируются эстетические ресурсы его грамматической формы: употребление данного субстантива в форме множественного числа включается в систему образных средств стихотворения, так как *светы* – это переносное обозначение лучей солнца.

5. Содержание еще одного аспекта исследования может составить анализ форм числа существительных при рассмотрении композиции художественного текста. Как известно, одним из способов композиционной организации текста литературного произведения является стилистический прием. Так, в следующем примере форма множественного числа антропонима *Есенины*, используемая в качестве такого приема,

как прономинация, не только передает значение ‘одаренные, талантливые поэты’, но и тот круг ассоциаций, который связан с жизнью и творчеством выдающегося русского поэта XX столетия: *Приезжают в столицу / смиренно и бойко / молодые Есенины / в красных ковбойках*. (Я.Смеяков. «Приезжают в столицу смиренно и бойко...»).

Перспективу нашего исследования составит изучение эстетического потенциала грамматического числа в сравнении с эстетическими ресурсами других морфологических категорий имени существительного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.Г., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1983. 269 с.
2. Панова Г.И. Современный русский язык. Морфология: словарь-справочник. Ч. 1. Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф.Катанова, 2003. 264 с.
3. Хайрутдинова Г.А. Эстетические ресурсы морфологических средств русского языка: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. Казань, 2009. 45 с.

A STUDY ON THE ASPECTS OF AESTHETIC RESOURCES OF THE NUMERAL CATEGORY OF THE RUSSIAN SUBSTANTIVES (ON THE BASIS OF POETIC WORKS)

G.A. Khayrutdinova

Russian Language and Applied Linguistics Department,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

kgulshat@yandex.ru

X. Zhang

Russian Language and Applied Linguistics Department,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

anna0454@yeah.net

The article is devoted to actual problems of modern linguistics and linguo-didactics – the aesthetic possibilities of morphological categories of Russian substantives. The materials for the study of nouns were the poetic works of the XX century. The aspects of analysing singular and plural forms of substantives as aesthetically significant elements of a literary text are revealed. The results can be used in the study of Russian poetry in a bilingual audience.

Keywords: poetic text, aesthetic resources of the language, the number of Russian grammatical substantives, aspects of the analysis of aesthetic potential of the category.

ОТБОР ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С НИМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ А2 – В1)

Халеева О.Н.

канд.пед. наук, преподаватель ИРЯиК

МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия

olgamos@mail.ru

Песня как аутентичный звучащий текст может быть использована в обучении РКИ. Для того чтобы использование песен приносило не только удовольствие, но и пользу, тексты песен должны быть тщательно отобраны, работа с ними организована. Специально отобранные тексты можно использовать уже на базовом уровне владения русским языком

(A2). Автор попыталась обобщить свой опыт работы с песенным материалом. Песни предлагаются использовать как дополнительный материал для обучения слушанию, но они позволяют сделать процесс обучения познавательным и увлекательным для студентов.

Ключевые слова: аутентичный текст, песни для аудирования, особые требования к отбору песен для аудирования, «текстотека» песенных текстов, темы песен.

По мере овладения студентами иностранным языком вводятся оригинальные, реальные, аутентичные тексты. А.А. Акишина, О.Е. Каган советуют преподавателям набирать свою «текстотеку» для аудирования и мотивированного говорения (например, тексты познавательного характера, цитаты, афоризмы, пословицы, поговорки – указанные авторы называют их «живой поток текстов») [Акишина, Каган, 2014: 44–46]. Полагаем, что можно расширить этот список, включив в него песни, создать свою «текстотеку» песенных текстов, подобрав их по изучаемым темам с учётом уровня владения русским языком. Как показывает практика, студенты, достигшие базового уровня (A2), вполне способны воспринимать нетрудные песни, с удовольствием их слушают и поют.

Как любой устный текст песня обращена к слушателю с целью воздействия на чувства и эмоции. Тексты песен представляют собой особый жанр поэзии, отличительные черты которого – чёткость композиции, совпадение синтаксических и структурных граней (равенство строфы и законченной мысли, строки и фразы). Песне свойственен особый тип связи музыки и слова, где мелодия и текст подобны по структуре. Работая с таким жанром текста как песня, хорошо ознакомить студентов с его типовым строением, обратить их внимание на то, что песни состоят из равных построений: строф или куплетов (часто с припевом).

При отборе песен для урока по русскому языку к ним предъявляются те же требования, которые предъявляются к любому аудиотексту. Однако необходимо учитывать особенности песен:

1. Длительность звучания песни, как правило, не превышает 2–3 минуты. Это оптимальная длительность звучания для студентов уровня A2, восприятие иноязычной речи для которых на слух связано с преодолением множества трудностей и большой психологической нагрузкой.

2. Необходимо заботиться о лексико-грамматической доступности текста песни. В методике для аудирования текстов на занятии с целью развития языковой догадки и обогащения словарного запаса учащихся им предлагаются сообщения, в которых содержится незнакомая лексика (не более 3% от общего числа слов). Причём это должны быть слова, не мешающие общему пониманию текста [Методика 1990: 111]. Это требование не всегда возможно выполнить при прослушивании песни. Даже в тщательно отобранных текстах песен процент лексики, выходящей за пределы I сертификационного уровня, может превосходить 3%. Если в учебных текстах по аудированию незнакомые слова не препятствуют общему пониманию текста, не встречаются в начале предложения, то в песне это предусмотреть невозможно: из песни слов не выбросишь. Справиться с этой трудностью помогают: 1) музыка, с помощью которой можно понять эмоции, выраженные в песне; 2) структурное построение текста песни, где основная идея содержится в многократно повторяемом припеве.

3. В отличие от нормального темпа речи, темп песни может быть выше или, наоборот, ниже (слова растянуты), что также затрудняет понимание. При этом возникает вопрос: сколько раз предъявлять песенный текст? Для песни естественно многократное проигрывание и прослушивание. Думается, что песня может повторяться многократно, а не 1–2 раза, как это требуется от текстов на занятиях по аудированию.

4. Для студентов прослушивание песни – это удовольствие, заряд положительных эмоций. Энергичные, весёлые песни позитивно настраивают студентов.

Но это не значит, что только такие песни нужно слушать: можно учесть пожелания и интересы студентов.

5. Одним из самых важных параметров при отборе текстового материала относится информативность аудиотекста, определяющаяся качеством и количеством содержащейся в тексте информации, его познавательной ценностью. Большое количество песен (особенно детских песен, песен из известных мультфильмов, кинофильмов, популярных песен советского периода) относится к так называемым «прецедентным текстам», познавательным с культурологической точки зрения. И хотя эта информация выходит за рамки I сертификационного уровня, студенты проявляют к таким текстам интерес.

6. Выбор песен определяется изучаемой темой. Песня помогает проиллюстрировать лексико-грамматическое явление, закрепить изученный материал. Так, следующие песни с успехом были апробированы в группах американских студентов и группах китайских студентов: а) «Неприятность эту мы переживём» (из мультфильма «Кот Леопольд»), автор текста Аркадий Хайт (тема «Погода»); б) «Люблю я макароны», автор текста Юлий Ким (тема «Еда»); в) «А я иду, шагаю по Москве» из кинофильма «Я шагаю по Москве», автор текста Г.Ф. Шпаликов (тема «Москва, город»); г) «Ничего на свете лучше нету...» из мультфильма «Бременские музыканты», автор текста Юрий Энтин (тема «Путешествия»); д) «Закаляйся, если хочешь быть здоров», автор текста В. Лебедев-Кумач (тема «Спорт, здоровье»).

Текст сначала должен быть воспринят студентом целиком – не следует спешить переводить каждое слово, комментировать текст или предварять восприятие его упражнениями грамматического характера и списками слов. Сначала надо приучать студента «схватывать» общий смысл, улавливать хотя бы несколько знакомых слов, по которым он может «сориентироваться», о чём речь. Это развивает способности прогнозирования и догадки [Акишина, Каган 2014: 41]. Сначала студенты слушают песню, преподаватель выясняет, что они поняли, о чём песня. Следующее прослушивание песни по частям (куплетам) сопровождается комментарием, толкованием. После этого можно раздать студентам распечатанный текст песни, чтобы они могли подпевать при последующих прослушиваниях. Можно обсудить песню, описать ситуацию, ответив на вопросы: «Какое настроение у человека, который поёт песню? Что вы узнали об этом человеке из песни? Каким вы представляете этого человека? Где он? Что делает?» и т.п.

Работая с песней, можно использовать разнообразные типы заданий, например:

1. Восстановите слова в песне (часть слов пропущена, после прослушивания необходимо заполнить пропуски).

2. Задание «собрать разрезанный на куски текст» в нужном порядке можно использовать и в работе с песенным текстом. В таком случае текст разрезается на куплеты, а прослушивание будет в конце.

Творческое использование преподавателем песенного материала может обогатить «текстотеку» оригинальных, аутентичных текстов, разнообразить занятие, в конечном итоге повысить качество обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – 9-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 256 с.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-руссистов (включённое обучение)/ Под ред. А.Н. Шукина. М.: Рус.яз., 1990. 231 с.

CHOOSING SONG TEXT FOR LISTENING-COMPREHENSION AND WAYS OF WORKING WITH THEM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (LEVEL A2 – B1)

O.N. Khaleeva

*IRLC MSU, Moscow, Russia
olgamos@mail.ru*

A song as an authentic oral text can be used in teaching Russian as a foreign language. Song texts must be used in class not only for pleasure but for use. That's why they must be thoroughly chosen. A teacher must organize work with chosen songs. The author tried to describe her experience with songs in class. Of course songs are additional material for learning but they make the process of learning Russian more interesting.

Keywords: authentic texts, songs for listening-comprehension, specific demands for choosing songs, theme of song, bank of songs for listening-comprehension.

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАЗВАНИЕМ ЖИВОТНЫХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Хань И

*магистрант кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В. Ломоносова. Москва Россия
258583787@qq.com*

Доклад посвящен рассмотрению проблемы русских фразеологизмов с названием животных: сравнительный аспект. На материале китайских и русских фразеологизмов-зоонимов проведен анализ русских и китайских фразеологизмов-зоонимов. Анализируются значения фразеологизмов-зоонимов через фразеологическую картину мира, внутреннюю форму и коннотацию.

Ключевые слова: лингводидактика, лексика, значения фразеологизмов-зоонимов, фразеологическая картина мира, внутренняя форма и коннотация.

Обращение к теме «Русские фразеологизмы с названиями животных: сравнительный аспект» определяется отсутствием сопоставительного изучения русских и китайских фразеологизмов с компонентом-зоонимом. Освещение данного вопроса позволит показать сходства и различия русской и китайской лингвокультур, обозначить наиболее эффективные способы обучения русским фразеологизмам китайцев, а также существенным образом пополнить словарный запас учащихся.

Под фразеологизмом будем понимать устойчивое, спонтанно воспроизводимое словосочетание или предложение, по своей внутренней форме и коннотации выполняющее функцию отдельной словарной единицы. Подобно слову в его лексико-семантическом варианте, входящему в определённое семантическое поле, такие устойчивые сочетания являются единицами особого рода фразеологической картины мира. Специфику фразеологизмов во многом определяет фразеологическая картина мира. Ф.И. Буслаев утверждал, что фразеологизмы – это своеобразные микромиры, которые содержат в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [Буслаев 1959: 37]. Идея о лингвистической ценности фразеологизмов была сформулирована В.А. Масловой, которая на материале сравнительного анализа доказывала целесообразность фразеологического эксперимента в лингвистических исследованиях, изучения «культурного следа» во фразеологии: «Отзвуки давно минувших лет, пережив века, сохраняются сегодня в пословицах, поговорках, фразеологизмах, метафорах, символах культуры и т.д.» [Маслова 2001: 3]. Из этого, в частности, следует, что

изучение фразеологизмов даёт возможность адекватно описывать языковые явления различного типа, определять степень усвоения учащимися не только родного, но и иностранного языка и культуры.

В качестве материала исследования были использованы следующие источники: «Фразеологический словарь русского языка» под редакцией А.И. Молоткова, «Фразеологический словарь русского литературного языка» А.И. Фёдорова, «Фразеологический объяснительный словарь» под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского и китайский словарь 百度.

Задачами явились следующие:

- 6) дать определение фразеологизму;
- 7) выявить русские и китайские фразеологические единицы с компонентом-зоонимом;
- 8) сравнить значение и употребление русских и китайских фразеологических единиц с компонентом-зоонимом;
- 9) классифицировать на тематической основе русские и китайские фразеологические единицы с компонентом-зоонимом.
- 10) изучить этимологию и внутреннюю форму русских и китайских фразеологических единиц с компонентом-зоонимом.

Приведём некоторые примеры, иллюстрирующие возможные сходства и различия, существующие между русскими и китайскими фразеологизмами-зоонимами.

Русский фразеологизм кошки скребут на душе обозначает состояние тревоги, беспокойства. То же самое значение и та же внутренняя форма у китайского фразеологизма 百爪挠心. В этом случае в китайской аудитории изучающих русский язык достаточно выразительно описать картинку того, как «кошка царапает душу». Аналогично – русский фразеологизм волк в овечьей шкуре и китайский 披着羊皮的狼 обозначают человека, прикрывающего свои дурные намерения, лицемера. Отсюда, в частности, следует то, что зооним волк в русской и китайской лингвокультурах является маркированным словом, ассоциируясь со злом, хитростью, лицемерием.

Совсем иное дело, если мы сравним значение и употребление фразеологизма *метать бисер перед свиньями* (наиболее близкий китайский эквивалент – 对牛弹琴). Общее в значении русского и китайского фразеологизма – это семантический компонент ‘напрасно о чём-л говорить или доказывать что-л. тому, кто не способен это понять’. Однако в китайском фразеологизме используется зооним *бык*, а не *свинья*, как в русском, а вместо *метать бисер* выступает сочетание *играть на музыкальном инструменте*. Таким образом, мы видим, что при сходстве значения имеются, тем не менее, существенные расхождения в восприятии и символизации представителями разных лингвокультур действительности. Схожий пример – *стреляная птица (воробей)* в русском языке и китайский фразеологизм – 老油条, обозначающие очень опытного, бывалого человека, которого трудно провести, обмануть. В китайском фразеологизме вообще используется не зооним, а тесто, жаренное в масле, отсюда и значение, ‘закалённый, опытный’. Расхождение во внутренней форме фразеологизмов очевидно.

В заключение ещё раз подчеркнём, что сравнительное изучение фразеологизмов позволяет обнаружить прежде всего сходства и расхождения в их внутренней форме, а значит – показать различия во фразеологических картинах мира и, в конечном счёте, в менталитете представителей разных лингвокультур. А, например, ментальность русского народа наиболее ярко проявляется во фразеологизмах с компонентом-зоонимом, отражающих сравнение поведения животного и человека (см. [Ширшова 2004]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. М., 1896.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
3. Ширшова Н.С. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом: лингвокультурный и семантический аспекты // <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/3127.pdf>.

RUSSIAN IDIOMS WITH ANIMALS: COMPARATIVE ASPECT

Han Yi

*Russian as a Foreign Language Department of Philological Faculty
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
258583787@qq.com*

The report covers the problem of Russian and Chinese idioms with animals comparative analysis which is connected with the typology of such idioms, their similarities and divergences classification. The analysis of Russian and Chinese idioms in Russian as a foreign language teaching aspect is also given.

Keywords: cultural linguistics, lexicology, Russians and Chinese idioms-zoonyms, similarity and divergence.

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОППОЗИЦИЙ В ПОЭЗИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА

Ханко Е.В.

*БГУ им. ак. И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия
ya.elena7@yandex.ru*

В данной статье рассматривается процесс трансформации семантических оппозиций в поэзии Ф.И. Тютчева на примере одной из важнейших в творчестве поэта тем «Восток – Запад».

Ключевые слова: семантическая оппозиция, трансформация, фразеологизм, национальный аспект, субъект познания.

Взгляд Ф.И. Тютчева на судьбу России широко известен: у Роччи отдельный путь, не связанный с Европой. Идеи славянофильства и панславизма сформировали политическое мировоззрение поэта. В его сознании расширяется концепция Третьего Рима: Россия в целом представляется объединяющей силой для всего славянского мира. «Христианская кротость и любовь должны были спасти Восток от анархического состояния буржуазных обществ Запада» [Берковский 1987: 8].

Рассмотрим два стихотворения с одинаковым названием «Славянам», написанных в мае 1867 года. Они выражают общий призыв к объединению славянских народов. Подавление западноевропейским обществом национальных славянских идей вызывает закономерную реакцию – поиск сильного защитника, в качестве которого предстаёт великая Российская Империя. Потребность в подобном покровительстве возникает вынужденно: славянские народы обращаются за помощью, потому что их родина перестала быть им домом из-за притеснений «иноязыческих властей». И Россия готова принять всех: *Для всех семейный пир готов! /... Вы здесь не гости, вы – свои!*

Однокоренные лексемы «семейный», «семья» часто употребляются по отношению к группе славянских народов. В ПСТ даже выделяется устойчивое словосочетание «славянская семья», обозначающее «восточных, западных и южных славян, объединённых происхождением, родством языков» [Голованевский 2009: 692].

Но уверенность в своих силах приходит при наличии противовеса в лице Запада с его «двойной правдой». Оппозиция «Восток – Запад» является толчком к объединению: не было бы второй стороны, не было бы нужды в нём. Видимо, поэтому идея крепкого единства всё не может претвориться в жизнь. Поэт задаёт вопрос: *Опально-мировое*

племя, / Когда же будешь ты народ? А ответа нет: Мы ждём и верим провиденью... Оказиональное сложное прилагательное (образование таких слов характерно для языка Тютчева) «опально-мировое» трактуется в ПСТ как «притесняемый, угнетаемый миром» [Голованевский 2009: 477], что отражает общественные настроения в Европе по отношению к славянам.

Автор не теряет надежды на славянский союз под предводительством России: *И слово Царь-освободитель / За русский выступит предел...* Союз этот должен быть основан на вере «в правду Бога». Только в таком случае славяне станут народом, скреплённым искренней идеей, как стержнем, который не даст сломиться под вражеским напором: *Вот к стенке мы славян прижмём!* [Тютчев 1987: 235]. Из общезыкового фразеологизма «прижать к стенке» - «поставить в тяжёлое положение» [Голованевский 2009: 760] лексема «стенка» у Тютчева выходит с новым значением: *Да, стенка есть – стена большая...* Происходит семантическая трансформация: стенка, стена метафорически превращается в «пространство России»: безвыходное положение славянских земель оборачивается спасением. «Гранитная скала» России выступает «как символ прочности, нерушимости, недоступности для врагов» [Голованевский 2009: 704].

Л.Н. Гумилёв впоследствии писал: «...Пока за каждым народом сохраняется право быть самим собой, объединённая Евразия успешно сдерживает натиск и Западной Европы, и Китая, и мусульман» [Гумилёв 1992: 299]

На таком отношении к врагам и союзникам основывается оппозиция «свой – чужой» и её трансформации «друг – враг», «мы – они». Данное противопоставление Ю.С. Степанов считает главным для «всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [Степанов 1997: 472]. Нося универсальный характер, в творчестве Ф.И. Тютчева оно раскрывается применительно к национальному аспекту (в соответствии с логикой Ю.С. Степанова, ближе всего к понятию «свой» оказывается именно понятие «народ» [Степанов 1997: 483]): «славяне – другие». Оно выделяется на основе не столько различий этносов, сколько на основе политических тенденций. На это же указывает Е.В. Кишина: «Политическая система обуславливает акцентуализацию прежде всего политического фактора при формировании категориальной сферы «чуждость» [Кишина 2011: 178]. Она отмечает следующую особенность данной семантической оппозиции: членение мира на сферы «своё – чужое» осуществляется субъектом познания, категоризирующего мир, относительно себя [Кишина 2011: 176]. Как отмечает Л.П. Новинская, художественное пространство «в лирике Тютчева строится по законам романтического видения мира. Это «эгоистическая» модель, в центре которой располагается лирический субъект... Чрезвычайно важно местоположение относительно авторского «я» [Новинская 1999: 44–45].

Таким образом, политическая оппозиция «Восток – Запад» расширяется до общечеловеческой оппозиции «свой – чужой», углубляясь от внешних понятий из области политики до смыслового уровня внутриличностного понимания конкретного человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009.
2. Гумилёв Л.Н. От Руси до России. М.: Экспресс, 1992.
3. Кишина Е.В. Семантическая оппозиция «свой – чужой» как реализация идеолого-манипулятивного потенциала политических дискурсов // Вестник КемГУ №4. – Кемерово, 2011. С.174 – 178.
4. Новинская Л.П. Своеобразие оппозиции «свое/чужое» в поэтической системе лирики Ф. И. Тютчева // «Своё» и «чужое» в культуре народов Европейского Севера: Тезисы докладов 2-й междуна. научн. конф. / Петроз. отд. Академии гуманитарных наук,

Петрозаводский университет / Отв. ред. В. М. Пивоев. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1999. С. 44 – 45.

5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., Школа «Языки русской культуры», 1997.
6. Берковский Н.Я. Вступительная статья // Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений. Л.: Сов. Писатель, 1987.

THE TRANSFORMATION OF SEMANTIC OPPOSITIONS IN TUYTCHEV'S POETIC LANGUAGE

E.V. Khapko

ya.elena7@yandex.ru

The transformation of semantic oppositions in Tutychev's poetry by the example of one of the most important Tutychev's opposition "East – West" is considered in this article.

Keywords: semantic opposition, transformation, idiom, national aspect, subject of cognition.

ЗНАЧЕНИЕ ПРЯМОГО ОБЪЕКТА И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ НЕРУССКИХ

Хашимов Р.И.

*докт. филол. наук, профессор кафедры языкознания и документоведения, ЕГУ
имени И.А.Бунина, Елец, Россия
hashrai@yandex.ru*

Одинаковые категориальные значения в каждом национальном языке выражаются собственными языковыми средствами. Типологические различия родного и второго языков обуславливают интерференцию в зависимости от степени владения вторым языком. Выражение объекта действия в речи билингва представляет собой реальное поле интерференции.

Ключевые слова: объектное значение, билингв, интерференция.

Анализ устной и письменной русской речи нерусских (далее – РРН), в родном языке которых отсутствуют категория падежа, формы флективного словоизменения, показывает, что типологические различия родного и русского языков составляют потенциальное поле речевой интерференции. Это поле проявляется в реальной двуязычной речи в зависимости от степени владения вторым (неродным) языком. При выражении русских падежных значений имен существительных интерференция по-разному проявляется в различных изоглоссах второязычной речи билингва и ступени билингвизма [Хашимов 1986: 132].

Важнейшим элементом выражения мысли в речи является объектное значение, которое выражает концептуальное значение действия субъекта к чему-либо. Объектные и другие значения в каждом национальном языке находят свое грамматическое оформление в соответствии с законами сочетаемости слов данного языка. При выражении прямого объекта в русском и таджикском языках можно установить относительные соответствия формальных способов выражения: например, *Ман китобро харидам* и *Я купил книгу*. В таджикском языке единственный послелог *-ро* указывает на прямой и определенный объект, а в русском языке это значение находит свое выражение в различных окончаниях вин. и род. падежей. Однако наличие эксплицитно и имплицитно выраженных значений объекта в вин. и род. падежах русского языка

создает определенные трудности в выборе необходимых словоформ в РРН, так как формальные показатели вин. и род. падежей зависят от категории рода имен существительных, с одной стороны, и, с другой стороны, множественности способов выражения объектных значений внутри одного и того же лексико-грамматического разряда слов, наличием различных типов склонения, вариантных окончаний и т.п. в самом русском языке для выражения одних и тех же значений, которые в родном языке билингва абсолютно унифицированы. Сравните использование билингвом имен существительных, имеющих и не имеющих формальных, материально выраженных показателей для обозначения прямого объекта: *...Дед сложил печь. ...Отец построил дача. ...Он принес тетрадь. ...Мальчик принес ручка. ...Нам привезли холодильник. ...Поезд проехал станция. ...Я впервые увидел лес. ...Он прочитал интересная лекция.*

На первый взгляд, часть речевых произведений билингв построил правильно, так как не наблюдается интерференция. Правильность использованных форм *печь, тетрадь, холодильник, лес* объясняется тем, они в им. и вин. падежах имеют одинаковые формальные показатели – нулевые окончания. Совпадения форм им. и вин. падежей некоторых категорий существительных создает иллюзию правильности РРН при выражении объектного значения вин. падежа. Однако при наличии согласованного определения у слов женского рода или при использовании существительных, обозначающих живые существа, эта иллюзия рассеивается. Согласованные определения в РРН выступают маркерами интерференции, потому что билингв в родном языке не имеет грамматических категорий рода, одушевленности/неодушевленности, поэтому он использует слова в начальной форме. Однако нельзя рассматривать согласуемые формы вне связи с определяемым словом. В данном случае действует одна и та же закономерность: отсутствие склоняемых форм имен в родном языке ведет к использованию начальной формы и стержневого слова, и зависимой словоформы словосочетания практически вместо любой падежной формы, особенно в первой изоглоссе русской речи билингва, но чаще отмечается ошибочное использование формы именительного вместо вин. падежа: *...Ученик открыл альбом. ...Я впервые увидел большой город. ...Все пошли в столовая. ...Карим крепко обнимал брат...Мы смотрели новая картина. ...Он произнес большая речь. ...На базар отец купил свежая морковь.* Интерференцию при выражении объектных значений необходимо рассматривать не изолированно, в отрыве от использования других категорий слов, объединенных единым морфолого-синтаксическим значением, а во всей совокупности системных отношений внутри всех парадигм склонения имен.

Отклонения в использовании вин. падежа при выражении объектного значения в русской речи таджика в определенной мере связаны также с выделением актуализированного объекта действия, то есть с выделением конкретного объекта среди однородных предметов. Если таджику представляется, что действие направлено на объект вообще, а не на конкретный или известный объект действия, то использование начальной формы вместо вин. падежа в русской речи отмечается гораздо чаще: *...Он закончил гимназия этого города. ...Он любит ловить рыба. ...Сосед купит машина.*

Подобная интерференция обусловлена степенью владения русским языком. Если в первой изоглоссе РРН нарушения в использовании объектных значений вин. падежа носят регулярный и синкретический характер, то во второй изоглоссе – нерегулярный и дифференцированный, а в третьей изоглоссе уже не наблюдается подобной интерференции. Уже во второй изоглоссе не отмечается интерференция в РРН при выражении объектных значений формами существительных женского рода первого склонения на *-а (-я)* уже. Отсутствие системного анализа, фиксация частных проявлений интерферентных явлений приводят не только к теоретическим заблуждениям, но и находят отражение в практике обучения русскому языку как иностранному и средству

межнационального общения.

Об использовании форм им. падежа вместо винительного при выражении объектных значений, даже при наличии правильной падежной формы самого существительного, необходимо учитывать и набор согласуемых с ним форм зависимых слов. Наличие различных падежных форм прилагательных, порядковых числительных и др., нарушающих синтаксическую связь, у определяемого имени указывает на неустоявшееся в сознании билингва-таджика системы синтагматических связей слов или на недифференцированное употребление им имен существительных в форме вин. падежа.

ЛИТЕРАТУРА

Хашимов Р.И. Таджикско-русское двуязычие (социолингвистический аспект). Душанбе, Дониш, 1986. 179 с.

MEANING OF DIRECT OBJECT AND INTERFERENCE IN RUSSIAN SPEECH OF NON-RUSSIANS

R.I. Khashimov

*Yelets State University named after Ivan Bunin, Yelets, Russia
hashrai@yandex.ru*

Identical category meanings in every national language are expressed by their own language means. Typological differences of mother and second languages stipulate interference depending on the degree of the second language mastery. The expression of the object of action in bilingual speech manifests itself as the actual field of interference.

Keywords: objective meaning, bilingual, interference.

ОЦЕНКА СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ СЕТИ

Хитина М.В.

*докт. филол. наук, доцент кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, МГЛУ, Москва, Россия
khitina49@mail.ru*

Статья посвящена оценке сложности русскоязычных текстов Интернет-дневников, для чего использовался уточненный для русского языка индекс Р. Флеша. Рассматривается зависимость читабельности от пола автора, функционально-смыслового типа текста и др. Предлагаются значения полученных коэффициентов. Проводится сравнение текстов на основе шкалы градаций их сложности и оценок информантов. Полученные данные будут полезны для оценки читабельности материалов иностранными учащимися.

Ключевые слова: читабельность, Интернет-дневники, индекс Р. Флеша.

Индекс удобочитаемости (читабельности)— мера определения сложности восприятия текста читателем. Одним из аспектов читабельности является разборчивость и четкость печатного текста (сумма требований к типографским качествам материала). С другой стороны, читабельность оценивается по той степени интереса, который возникает у читателя в процессе чтения текста. Третьим аспектом читабельности является степень трудности понимания данного текста группой его потенциальных

читателей [Смысловое восприятие речевого сообщения 1976]. Именно с этим аспектом читабельности связан показатель удобочитаемости.

Индекс удобочитаемости может вычисляться на основе нескольких параметров: длины предложений, слов, удельного количества наиболее частотных (или редких) слов и т. д. Так, индекс Р. Флеша вычисляется на основе двух параметров: средней длины предложения в словах и средней длины слова в слогах, и рассчитывается по формуле: $(1) \text{FRE} = 206.835 - (1.015 \times \text{ASL}) - (84.6 \times \text{ASW})$, где: ASL— средняя длина предложения в словах (Average Sentence Length). ASW— средняя длина слова в слогах (Average Number of Syllables per Word). FRE выражается в значениях от 100 (очень легкие тексты) до 0 (очень сложные тексты) [Flesch 1948].

Формула была изначально создана Р. Флешем для английского языка. Для русскоязычных текстов она в большинстве случаев дает отрицательные значения, поскольку в русском языке средняя длина предложения меньше (за счет меньшего использования служебных слов, таких как артикли или вспомогательные глаголы), а слова в среднем длиннее. Было сделано несколько попыток улучшить этот индекс. Одна из таких попыток была предпринята И.В. Оборневой [Оборнева 2005]. Ею была написана программа, которая анализировала текст, вычисляя его количественные характеристики. Корректировка индекса проводилась на основе текстов художественной литературы.

В качестве материала в данной работе использовались тексты Интернет-дневников на русском языке, написанные носителями русского языка. Источником фактического материала послужил русский дневниковый сайт www.diary.ru.

Интернет-дневник отличается от обыкновенного дневника. Он обычно предназначен для широкой аудитории. Общая жанровая характеристика Интернет-дневников складывается из трех составляющих: это сетевой жанр, дневниковый жанр и диалогический жанр. Первая и третья компоненты связывают Интернет-дневник с другими жанрами межличностного Интернет-общения, вторая и третья демонстрируют генетическую и типологическую связь между Интернет-дневниками и разнообразными досетевыми неформальными жанрами русского диалога, выделенными в современной лингвистике («разговором по душам», «болтовней» и «светской беседой»), а также эпистолярным жанром, «наивным письмом», автобиографическими жанрами. Основными коммуникативными характеристиками, определяющими языковой облик жанра и речевое поведение говорящего (пишущего) в Интернет-дневнике являются интерактивность, неформальность, виртуальность, обработанность письма и адресованность. Интернет-дневники являются высшей формой межличностной коммуникации в Интернете по сравнению с другими жанрами электронной коммуникации межличностного характера [Баоянь 2008]. Ряд ученых говорит о возникновении особого электронного письма (третьей формы речи, наряду с устной и письменной), а также особой функциональной разновидности языка [Алексеев 2009].

В данной работе были проанализированы тексты двенадцати авторов, шести мужчин и шести женщин, по три текста каждого автора (всего 36 текстов). У восьми авторов было высшее образование, у остальных — неоконченное высшее. Среди авторов с высшим образованием было четыре специалиста, два руководителя, один служащий и один безработный. Возраст варьировался от 19 до 27 лет. Данные об авторах были получены из заполненных ими анкет на сайте www.diary.ru. Выбирались тексты объемом 1400-1800 знаков (около 300 слов). Основной целью обработки текстов было получение значения индекса Р. Флеша.

Для каждого текста были подсчитаны следующие количественные характеристики: общее количество слов; общее количество знаков; общее количество слогов (гласных); общее количество предложений; средняя длина предложения

(вычислялась как отношение общего количества слов к общему количеству предложений); средняя длина слова (вычислялась как отношение общего количества слогов к общему количеству слов); значение индекса Р. Флеша (вычислялось по исправленной формуле). Также было получено среднее значение индекса Р. Флеша для каждого автора. Обработка проводилась с помощью приложения Microsoft Office Word и вручную.

Для дифференциации текстов по сложности была выбрана градация, предложенная И.В. Оборновой [Оборнева 2005]: FRE = 0-15 – очень трудные тексты; 20-40 – трудные тексты; 45-55 – достаточно трудные тексты; 60 – средние тексты; 70-75 – достаточно простые тексты; 80-85 – простые тексты; 90-100 – очень простые тексты.

Для всех текстов был определен функционально-смысловой тип текста. Многие из исследуемых текстов нельзя было отнести к какому-либо одному функционально-смысловому типу, хотя для большинства из них можно было определить доминирующий. Поэтому для каждого текста было определено соотношение частей, относящихся к тому или иному функционально-смысловому типу текста. Также для каждого текста была определена его коммуникативная цель (информативная, императивная, этикетная, оценочная). В качестве дополнительных признаков были использованы формальные или количественные признаки, базирующиеся на подсчете служебных слов: союзов, предлогов, частиц, а также количество сложных и простых предложений.

Результаты показали, что исправленная формула с определенной долей достоверности позволяет дифференцировать рассматриваемые тексты. В частности, можно дифференцировать тексты, написанные мужчинами и женщинами. Значение индекса у женщин колебалось от 38,05 до 52,87, а у мужчин – от 57,35 до 78,91. Отметим, что индивидуальная вариативность индекса оказалась достаточно большой.

Смена автором дневника функционально-смыслового типа отражалась на значении индекса. В частности, если текст представлял собой рассуждение, то значение показателя уменьшалось (увеличивалась сложность текста). При повествовании и описании значение индекса могло как увеличиваться, так и уменьшаться. Было также установлено, что некоторые сочетания функционально-смысловых типов текстов встречаются чаще. Так, соотношения описание/повествование/рассуждение как 3/1/0 и 1/3/0 встречались среди обработанных текстов чаще остальных и составили 27,78% и 22,22%, соответственно. Подсчет количества простых и сложных предложений показал, что в анализируемых текстах преобладают сложные предложения. Поэтому можно предполагать, что тексты Интернет-дневников тяготеют к письменной речи.

Так как индекс Р. Флеша используется для оценки сложности текстов, можно сделать вывод, что тексты, написанные женщинами в среднем несколько сложнее, чем тексты, написанные мужчинами. Таким образом, тексты, созданные женщинами, можно определить, исходя из предложенной выше градации, как «трудные» или «достаточно трудные тексты», а тексты мужчин как «средние» или «простые тексты».

Для проверки правильности результатов оценки сложности с помощью индекса Р. Флеша был проведен дополнительный эксперимент. Шести испытуемым было предложено оценить 6 текстов по следующей шкале: очень трудные тексты; трудные тексты; достаточно трудные тексты; средние тексты; достаточно простые тексты; простые тексты; очень простые тексты.

Тексты, предложенные испытуемым для анализа, были выбраны случайным образом. В качестве испытуемых выступили студенты (n=6). Оценки сложности текста с помощью индекса Р. Флеша и испытуемыми не совпадали в 78% случаев, что подчеркивает специфику текстов Интернет-дневников.

Это объясняется, во-первых, сравнительно небольшим объемом текстов (средний объем составлял ~ 300 слов); во-вторых, отсутствием четко выраженного авторского стиля, присущего произведениям художественной литературы; в-третьих, неоднородностью текстов с точки зрения используемых функционально-смысловых типов речи. Кроме того, текстам Интернет-дневников свойственны описательность и тяготение к письменной речи, несмотря на все особенности разговорной речи, определяемые спецификой жанра.

При подготовке были использованы материалы дипломной работы Н. Киракосян, выполненной под руководством автора статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. В. Записи в блоге как речевой жанр Интернет-коммуникации. - Режим доступа: <http://iawia.net.ru>.
2. Баоянь У. Коммуникативные стратегии и тактики и языковые средства их реализации в русскоязычной неформальной межличностной дискуссии (на материале Интернет-дневников): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. - 26с.
3. Оборнева И. В. Автоматизация оценки качества восприятия текста // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2005. №2 (5). С.110–119.
4. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. - М.: Наука, 1976. 263с.
5. Flesch R. A new readability yardstick // Journal of Applied Psychology. 1948. №32. pp. 221–233.

COMPLEXITY ASSESSMENT FOR NETWORK TEXTS

M.V. Khitina

Department of Experimental and Applied Linguistics, MSLU, Moscow, Russia
khitina49@mail.ru

The article is devoted to complexity assessment for texts of Russian blogs, which required using the Flesch index adjusted for the Russian language. The paper considers the dependence of text readability on the author's gender, functional-semantic type of text, etc. The values of obtained coefficients are given. Texts are compared taking into account the complexity ranking and subjects' assessments. The data obtained will be useful in assessment of material readability by foreign students.

Keywords: readability, Internet blogs, R. Flesch index.

СЮЖЕТ КОРОТКОГО РАССКАЗА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Хонг Е.Ю.

Канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики преподавания русского языка и русского языка как иностранного, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
ehong@mail.ru

В статье рассматривается структура сюжета короткого рассказа с позиции обучения иностранцев интерпретации литературного произведения. Подчеркивается необходимость установления смысловых связей между

компонентами сюжета с целью выявления его содержательной функции. Предлагается типология сюжетных обстоятельств.

Ключевые слова: сюжет, компоненты, форма, обстоятельства, интерпретация.

Сюжет литературного произведения, традиционно понимаемый как художественно изображённое событие (или ряд событий), раскрывающее «конфликт и характеры в определенных условиях социальной среды» [Словарь 1974: 393], с читательской точки зрения есть «верхний слой» текста, с которого начинается проникновение в глубину его смысла. Проблема интерпретации сюжета связана с отсутствием единодушия среди специалистов в вопросе о его принадлежности художественной форме [Введение 2011: 191]. Принятие сюжета за собственно содержание лежит в основе методической модели урока литературы, предлагающей рассматривать шедевры русской классики (к примеру, рассказ И. Бунина «Цифры») в качестве кейсов, т.е. реальных ситуаций, требующих решения. Однако очевидно, что в этом случае ответы на поставленные перед учениками вопросы: «Возможно ли было избежать конфликта?», «Какие советы психолога помогли бы избежать конфликта?» [Завгородняя], – лежат вне формально-содержательного плана произведения, а, следовательно, не раскрывают его смысл. Кроме того, рассуждения о событиях сюжета как о реальной действительности оставляют за рамками читательского понимания не только идею автора, но и эстетическую сторону произведения. Вместе с тем, использование художественной реальности текста в качестве иллюстрации жизненной ситуации может быть продуктивным с точки зрения языковой практики (как повод для дискуссии), и, уместно на занятиях по развитию речи, чтению.

В преподавании курса русской литературы более обоснованным представляется доминирующий в отечественном литературоведении подход, при котором сюжет и персонажи рассматриваются как основа предметного мира произведения, а значит неотъемлемые звенья формы [Введение 2011:240]. Согласно этой позиции, интерпретатору следует «вести диалог» не с героями, а с автором, оценивать не столько поступки героев, сколько убедительность автора в том или ином исходе сюжета, с точки зрения логики выстроенных им характеров. Иногда также важно учитывать исторический контекст, который при работе с иностранной аудиторией обычно нуждается в пояснениях, и межтекстовые связи, установлению которых способствует подбор материала по принципу хронологии и приемственности.

Как показывает опыт, наиболее подходящим по форме материалом для занятий с иностранцами являются произведения малых эпических жанров. Сюжет короткого рассказа чаще всего включает в себя следующие компоненты: 1) обстоятельства; 2) реакцию на них со стороны персонажей как минимум в одном, а чаще в нескольких, проявлениях: действиях, чувствах, словах. Всё это в совокупности составляет внешнюю, собственно формальную сторону сюжета. Его содержательная функция заключается в раскрытии характеров персонажей и/или характера межличностных отношений, а глубже – авторского взгляда на человека, социальное явление или саму жизнь. Содержательная функция выявляется путем анализа взаимосвязей сюжета со всеми остальными элементами формы.

В свете данной концепции задача преподавателя видится в том, чтобы нацелить студента на поиски объяснения сюжетных событий и их оценки в самом тексте, а не только в личном опыте и общественной морали.

Работу с сюжетом целесообразно начинать с установления его компонентов и их конкретизации: самостоятельного описания обстоятельств, названия действий и чувств, характеристики речи персонажей. Выполнение подобного задания способствует

выработке умения синтезировать наблюдения, находить точное слово для обозначения явлений действительности.

Независимо от хронологии изложения событий в тексте, отправной точкой сюжета являются обстоятельства. Можно выделить два типа сюжетных обстоятельств: провоцирующие и фоновые. Последние, в свою очередь, условно делятся на временные и постоянные.

Обстоятельства первого типа возникают в жизни героев внезапно, побуждая их к действию или возбуждая в них чувства. Провоцирующая роль может быть отведена второстепенному персонажу (как например, в рассказах «На даче», «Хористка» А. Чехова, «Ноль-ноль целых», «Обида» В. Шукшина) или непредвиденному фактору (случайной встрече, природному катаклизму). Исключительно провоцирующие обстоятельства характерны для рассказов с динамичным сюжетом, сосредоточенным на кратковременном или моментальном действии (Л. Толстой «Прыжок», «Акула»). Выстроенные таким образом сюжеты подходят под обобщающее понятие *случай*, которое в отношении конкретного произведения дополняется определениями: забавный, курьёзный, драматический и т.д. Чаще всего содержательный аспект таких сюжетов – определенная черта характера, которая раскрывается в драматической ситуации.

Обстоятельства второго типа, хотя и не менее значимы, присутствуют как бы на заднем плане действия. В качестве фонового обстоятельства может выступать социально-историческое явление (например, крепостное право), принадлежность персонажа к определенному архетипу или устойчивая черта его личности и др. При этом фоновые обстоятельства иногда оказываются сильнее провоцирующих, которые в таком случае разрешаются бездействием или действием, противоположным читательским ожиданиям. Подобное имеет место, например, тогда, когда объектом изображения является как таковая ситуация выбора или душевной раздвоенности («Сельские жители» В. Шукшина).

Рассмотрим конкретный пример. В рассказе И. Бунина «Тёмные аллеи» присутствуют все указанные типы обстоятельств, а именно: фоновое постоянное (социальное неравенство главных героев), фоновое временное (одиночество обоих в изображаемый момент времени) и провоцирующее (случайная встреча). При этом два из трех обстоятельств – одиночество героев и их случайная встреча – работают на читательские ожидания счастливой развязки. Обман этих ожиданий часто становится причиной негативной оценки всего рассказа. Между тем, объяснить кажущееся нелогичным поведение героя поможет установление и оценка влияния на происходящее всех названных обстоятельств. При внимательном прочтении становится очевидно, что сильнейшим из них является классовое неравенство, которое, с точки зрения старого генерала, продолжает оставаться серьезным препятствием его союзу с бывшей крепостной крестьянкой, даже несмотря на значительное повышение её социального статуса в настоящем. Именно это демонстрирует автор посредством описания переживаний героя и его завершающего внутреннего монолога. Портрет, пейзаж, особенности речи и реакции героя высвечивают прежде всего его внутреннее состояние и психологию. В результате перед читателем предстает человек несчастный, скованный предрассудками, зависимый от чужого мнения, испытывающий постоянный внутренний конфликт между влечениями души и приверженностью устоям общества, к которому он принадлежит. Ясно, что такой человек не в состоянии принимать волевых решений, в частности, остаться навсегда с бывшей возлюбленной, как того, возможно, хочется читателю. Таким образом, с точки зрения логики характера главного героя, развязка рассказа вполне убедительна.

Установление смысловых связей между компонентами формы – важный шаг на пути к основной идее произведения, постижение которой и есть главная цель профессиональной интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. Л.В. Чернец. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. 720 с.
2. Завгородняя Е.Г. Кейс-метод на уроках литературы как средство формирования метапредметных компетенций. [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/623682> (дата обращения: 16.03.2015).
3. Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. 509 с.

E.Y. Hong

The Department of the theory and practice of teaching Russian language and Russian as a foreign language, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ehong@mail.ru

The article deals with the structure of the short story's plot in view of teaching literary interpretation to foreign students. The necessity to reveal the relations between the components of the plot in order to determine its content function is emphasized. The typology of the narrative circumstances is proposed.

Keywords: Plot, component, form, circumstances, interpretation.

О РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Цветкова И.В.

*канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, Тверской государственный
технический университет, Тверь, Россия*
tsvetkova.i@mail.ru

Рассмотрены некоторые вопросы прикладной лингвокультурологии. Дано описание пособия по русскому языку как иностранному лингвокультурологической направленности, адресованного студентам – нефилологам.

Ключевые слова: концепт *русская провинция*, структурно – семантический анализ, концентрический принцип организации учебного материала, межкультурная коммуникация.

В системе высшего профессионального образования, и инженерного в том числе, происходят значительные изменения, обусловленные переходом на уровневую систему образования и на ФГОС ВО нового поколения. Вузы разрабатывают образовательные программы, в основе которых компетентностные модели подготовки бакалавров, специалистов, магистров. В этих программах, к сожалению, значительно уменьшается количество часов на языковую подготовку иностранных студентов. Однако для преподавателей РКИ ориентиром остаются требования к уровню владения русским языком, заявленные в ГОС по РКИ. В этой связи изменившиеся условия иноязычного образования в техническом вузе требуют актуализации содержания обучения РКИ,

оптимизации форм и методов обучения иностранных студентов различным видам речевой деятельности и аспектам языка.

По нашему мнению, значимость культурологически ориентированной концепции обучения русскому языку как иностранному в современных условиях не потеряла своей актуальности. Нельзя в техническом вузе, даже при небольшом количестве часов на РКИ, ограничиваться только изучением языка специальности. В данной публикации мы остановимся на одном из возможных способов подготовки учащихся к межкультурному взаимодействию в иноязычной среде и развития коммуникативных умений и навыков инофонов. Мы имеем в виду, прежде всего, разработку учебных материалов лингвокультурологической направленности.

В частности, в Тверском государственном техническом университете проходят апробацию материалы учебного пособия по РКИ «Русская провинция: живём и учимся в Твери». Пособие адресовано иностранным студентам, достигшим I сертификационного уровня владения РКИ. Выявление культурологически значимой для обучения РКИ информации, её описание и структурирование проводилось в рамках введённого в лингводидактику В.В. Воробьёвым понятия «сквозная культурологическая тема». Исследователь квалифицирует её как «однотемный по содержанию учебный материал проблемного характера, относящийся к какой-либо из важнейших сфер человеческой деятельности, который постоянно присутствует в языковом учебном процессе, исполняет в нём организующую функцию, имеет иерархическое строение и обладает высокой коммуникативной и культурологической ценностью» [Воробьёв 2008:257]. Для периферийных вузов России одной из таких сквозных тем при обучении студентов - иностранцев общению в социокультурной сфере, безусловно, может стать тема «русская провинция». Данная сквозная тема, проходящая на протяжении всего процесса обучения РКИ, предполагает её наполнение конкретным региональным культурологически значимым материалом. Обращение к данной теме «создает условия для адекватного восприятия иностранцами особенностей русской культуры в целом через их манифестацию в конкретных реалиях регионального контекста, приближает иностранных учащихся к естественной культурологической среде, к пониманию особенностей русской языковой картины мира» [Цветкова 2012: 198].

Лингводидактическая интерпретация заявленной темы может быть представлена в границах такой интегральной единицы языка, культуры, сознания, как концепт. *Русская провинция* относится к числу ключевых концептов русской языковой картины мира. Предпринятый нами в прагматических целях структурно-семантический анализ концепта *русская провинция* позволил выделить основные когнитивные слои (сегменты) в структуре рассматриваемого концепта, отражающие особенности материальной культуры и образа жизни русской провинции, особенности менталитета русского народа, социокультурные реалии современной русской провинции [Цветкова 2013].

При структурировании информационного культурологического поля пособия по РКИ, по нашему мнению, целесообразно опираться на концентрический принцип организации учебного материала. Это означает постепенное увеличение содержательных и количественных характеристик учебных текстов в границах обозначенных сегментов заявленного концепта. Так, учебные тексты первого концентратора, реализующие ядерную часть сегментов концепта, вербально репрезентируют ключевую лексему. По количественным характеристикам это могут быть и микротексты, в том числе энциклопедического характера. В этом концентре предлагаются также тексты, содержащие в том числе и интерпретационную часть семантической структуры концепта. Однако объём этих текстов не более 600 слов. Кроме того, должна моделироваться не только семантическая структура текстов этого концентратора, но и

лексико-грамматическое оформление содержания также должно соответствовать уровню развития языковой личности обучаемых.

Тексты второго центра реализуют интерпретационную часть семантической структуры сегментов концепта *русская провинция*. Объём их достигает 1600 слов. Это публицистические, художественные тексты, в том числе неадаптированные или частично адаптированные.

Заявленный выше принцип концентризма реализуется в пособии не только в структурировании культурологически ценной информации, но и в подаче грамматического материала, который коррелирует с определённой системой упражнений и заданий, предполагающих формирование языковой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций иностранных студентов.

Учебный материал пособия организован на комплексной основе, каждый урок, связанный тематически с определённой составляющей концепта *русская провинция*, включает в себя несколько блоков. В первом блоке содержатся тексты для изучающего и ознакомительного чтения с соответствующим методическим сопровождением. Система упражнений и заданий, представленная в рамках комбинированных речевых актов «чтение – говорение» и «чтение – письмо», предполагает выход в продуктивную речевую деятельность, устную и письменную. Имеется также грамматический блок, в котором даются теоретические сведения по актуальным для обучения коммуникации в социокультурной сфере темам, а также практические задания по их обработке.

Так как в структуру концепта *русская провинция* входят и определённые стереотипизированные умения, которые обеспечивают его функциональное использование, в уроках пособия предлагаются задания в игровой форме, имитирующие реальную коммуникацию в содержательном поле данного концепта. В пособии представлены также прецедентные тексты русской художественной литературы, которые актуализируют составляющие семантической структуры концепта *русская провинция*. Эти тексты так или иначе связаны с Тверью и Тверской областью.

Как известно, современные реалии обучения иностранных студентов в российских вузах таковы, что часто в одной группе оказываются учащиеся разного уровня подготовки из различных стран как дальнего, так и ближнего зарубежья. Поэтому в учебно-методической литературе по РКИ необходима дифференциация материала по степени трудности. Система упражнений в заявленном пособии носит вариативный характер и включает в том числе творческие задания, проблемно-поискового и проблемно-исследовательского характера, предполагающие развитие когнитивного потенциала и исследовательских компетенций наиболее подготовленных в языковом отношении студентов [Цветкова 2014].

В заключение подчеркнём, что используемый на занятии по РКИ учебный материал, представленный в аспекте прикладной лингвокультурологии, в нашем случае в границах концепта *русская провинция*, должен помочь студентам выйти в реальную межкультурную коммуникацию и стать полноправными участниками диалога культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология: монография / В.В. Воробьёв. М.: РУДН, 2008. 336 с.
2. Цветкова И.В. Концепт русская провинция в контексте обучения русскому языку как иностранному // Проблемы управления в социально-гуманитарных, экономических и технических системах: сборник научных трудов преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета управления и социальных коммуникаций. Тверь: Тверской государственный технический университет, 2014. – С. 350-356.

3. Цветкова И.В. О некоторых составляющих концепта русская провинция и их лингвометодической интерпретации при обучении русскому языку как иностранному // Язык и современное образование: лингвистические и психолого-педагогические аспекты: сб. научных трудов Всероссийской заочной научной конференции. Вып.3. Тверь: ТвГТУ, 2013. С. 164-168.

4. Цветкова И.В., Павлова Н.И. О региональном лингвокультурологическом компоненте содержания обучения РКИ студентов – нефилологов // Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг: материалы международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012. С. 197-200.

ON THE IMPLEMENTATION OF THE LINGUOCULTUROLOGICAL CONCEPT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY

I.V. Tsvetkova

*Russian language Department, Tver State Technical University, Tver, Russia
tsvetkova.i@mail.ru*

Some aspects of applied cultural linguistics are reviewed. The article gives a description of a textbook on Russian as a foreign language of linguoculturological orientation, addressed to students who are not philologists.

Keywords: the concept *Russian province*, the structural – semantic analysis, the concentric principle of organizing of learning materials, intercultural communication

БЕЗДОННОСТЬ ОБРАЗА. О ВОЗМОЖНОСТЯХ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (О. Мандельштам. «Концерт на вокзале»)

Чагин А.И.

*докт. филол.наук, зав. Отделом литератур народов РФ и СНГ ИМЛИ имени
А.М. Горького РАН
aichagin@mail.ru*

В сообщении на материале стихотворения О. Мандельштама показаны реализуемые в иностранной аудитории возможности анализа поэтического произведения как органичного целого, все слагаемые которого неразрывно связаны между собой и могут быть поняты в полной мере в рамках этого взаимодействия и в расширяющихся контекстах: самого произведения, творчества поэта, опыта русской поэзии, историко-культурного контекста эпохи.

Ключевые слова: Произведение, текст, подтекст, контекст, поэзия, образ, традиция, культура.

1. В процессе обучения иностранцев русскому языку и, следовательно, приобщения их к основам русской культуры немалое значение имеет используемый литературный материал. Именно здесь, в иностранной аудитории, особенно наглядной становится дистанция между понятиями *текст* и *произведение*: второе никак не вмещается в плоскостные характеристики первого, выламывается из них, обнаруживает

свою историко-культурную объемность и предстает частичкой творческой и жизненной биографии автора и, вместе с тем (если речь идет о значительном писателе и о важном моменте его творческого пути), – свидетельством определенного этапа в движении национального сознания.

2. В творчестве О. Мандельштама таким рубежным произведением стало стихотворение «Концерт на вокзале», написанное в 1921 г. и обозначившее выход поэта к новым горизонтам творчества, открывшим новую страницу в духовной биографии нации:

Концерт на вокзале

1. Нельзя дышать, и твердь кишит червями,
И ни одна звезда не говорит,
Но, видит Бог, есть музыка над нами,
Дрожит вокзал от пенья Аонид,
И снова, паровозными свистками
Разорванный, скрипичный воздух слит.
2. Огромный парк. Вокзала шар стеклянный.
Железный мир опять заморожен.
На звучный пир в элизиум туманный
Торжественно уносится вагон:
Павлиний крик и рокот фортепьянный.
Я опоздал. Мне страшно. Это сон.
3. И я вхожу в стеклянный лес вокзала,
Скрипичный строй в смятении и слезах.
Ночного хора дикое начало
И запах роз в гниющих парниках –
Где под стеклянным небом ночевала
Родная тень в кочующих толпах...
4. И мнится мне: весь в музыке и пене,
Железный мир так нищенски дрожит.
В стеклянные я упираюсь сени.
Горячий пар зрачки смычков слепит.
Куда же ты? На тризне милой тени
В последний раз нам музыка звучит!

3. Стихотворение написано в 1921 г. – поэт пришел к нему, глубоко пережив исторические потрясения, происшедшие в стране (революция, гражданская война, означавшие гибель прежних, вековых устоев жизни), и имея уже опыт своего второго сборника, «Tristia», звучащего как торжественная мелодия прощания с прежней Россией. Помимо этого, 1921 год был роковым годом для русской поэзии, годом ухода двух лидеров – Блока и Гумилева. Эта двойная потеря была воспринята многими как трагический знак слома эпох: стало ясно, что прежней жизни больше не будет, не будет и прежней поэзии.

4. «Концерт на вокзале», открывающий собой новый поэтический цикл О. Мандельштама (цикл 1921 – 1925 годов), был произведением именно пограничным: здесь звучали еще и лексика, и элегическая интонация «Tristia», здесь слышен величественный ямб, свойственный преждему Мандельштаму; здесь звучит еще музыка,

переполнявшая стихотворения второго сборника. И все же – весь образный строй стихотворения, одухотворяющая его «музыка смыслов» (Ю. Тынянов) свидетельствуют о новых, тяжелых открытиях, говорящих о невозможности возвращения к былым основаниям жизни и творчества.

5. Весьма показательны в этом отношении литературные реминисценции, возникающие в стихотворении и размыкающие границы текста, выносящие произведение на просторы истории и культуры. В первой же строфе возникают образы, немислимые у прежнего Манделштама. «Нельзя дышать» – этот мотив задыхания (напоминая о последних словах умирающего Блока) пройдет трагическим рефреном через всю дальнейшую поэзию Манделштама, от «Я по лесенке приставной...» до «Грифельной оды» и «Стихов о неизвестном солдате». «Твердь кишит червями» – этот образ, идущий от «Мертвого неба» Д. Бурлюка, сталкивая «пенье Аонид» (муз) и плач скрипок с трагическими открытиями русского футуризма, по сути, взрывает весь прежний поэтический мир Манделштама. Это подтверждается второй строкой, где возникает – через отрицание – прямое напоминание о Лермонтове, говоря о том, что прежний, сотворенный классической традицией, поэтический мир безвозвратно потерян.

6. Во второй строфе опять возникают, множатся подтексты, обращающие читателя к неизбежно присутствующим здесь, близким поэту образам. Магический вагон, уносящийся в запредельный мир, в «элизиум туманный», – здесь родственная нить тянется, конечно, к «Заблудившемуся трамваю» Н. Гумилева. В упоминании же о «звучном пире» (рифмующимся с «миром» в предыдущей строке) звучит голос Блока в «Скифах», а за ним угадывается и Тютчев («Блажен, кто посетил сей мир...»). Поезд из сегодняшнего «железного мира» несется, пересекая роковую черту, к теням двух только что ушедших поэтов. Этот элегический мотив завершается – в следующей строке – удивительными музыкальными образами, дающими простор для ассоциаций: «павлиний крик» (экзотика стихов Гумилева) и «рокот фортепьянный» (музыка Блока). В звуках вокзала слышатся голоса ушедших – они словно приветствуют летящий к ним из земных пределов вагон.

7. Важно и то, как развивается «музыкальная тема» в стихотворении. Музыка, бывшая для поэта главным основанием творчества (а значит, и символом традиции) в первой строфе еще вроде бы торжествует («Но, видит Бог, есть музыка над нами»). Однако дальше, в третьей строфе, музыкальная стихия приходит в смятение: «Скрипичный строй в смятении и слезах» (здесь в последних двух строках, возникает и память о пушкинских «Цыганах», последнее напоминание о традиции: «Родная тень в кочующих толпах...»). Четвертая, последняя строфа начинается картиной сегодняшнего «железного мира», отмеченного музыкальными образами, идущими из опыта футуристов, т.е. противостоящими прежней культуре – музыка воплощает теперь не гармонию, а хаос: «...весь в музыке и пене / Железный мир так нищенски дрожит» (здесь слышен голос Б. Пастернака: «Рояль дрожащий пену с губ оближет...»). И, наконец, завершается стихотворение строками, восходящими к Пушкину и опять к Тютчеву и говорящими об окончательном прощании с музыкой – т.е. с прежними основаниями жизни, с прежней культурой: «На тризне милой тени / В последний раз нам музыка звучит!» (ср. с процитированной выше последней строкой 3-ей строфы и с «Лютеранином» Тютчева: «в последний раз вам вера предстоит», «в последний раз вы молитесь теперь»).

8. Это стихотворение было прощанием с прежними поэтическими берегами и предвестием дальнейшего пути, направленность которого ясно выявилась в других стихотворениях цикла 1921–1925 годов и в последующих произведениях поэта, сближая его творческий поиск в те годы с произведениями других русских поэтов в России и в

русском зарубежье и с путями, пролагаемыми в литературах Запада в те межвоенные десятилетия, которые В. Ходасевич назвал эпохой «европейской ночи».

A FATHOMLESS IMAGE. THE POSSIBILITIES OF ANALYSIS OF A POETICAL TEXT. (O. MANDELSTAM. THE CONCERTO AT THE RAILWAY STATION).

A.I. Chagin

*Gorkiy Institute of World Literature, Moscow, Russia
aichagin@mail.ru*

On the base of the poem by O. Mandelstam there are shown at the paper realized in a foreign audience opportunities of analysis of a poetical work as an organic unity, in which all the details are connected indissolubly and can be understood through their interaction and in widening contexts: of a work itself, of a creative activity of a poet, of an experience of Russian poetry, of a historical, cultural context of the epoch.

Keywords: work, text, subtext, context, poetry, image, tradition, culture.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕМЫ «ЕДА»

Чагина О. В.

*канд.филол. наук, доцент кафедры РКИ филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва).
aichagin@mail.ru*

В сообщении анализируются основные языковые трудности, выявленные в ходе работы с иностранцами при изучении темы «Еда». Они касаются разных сторон русской языковой системы – словообразования, словоизменения, лексики, синтаксиса, стилистики, акцентологии.

Ключевые слова: Еда, питание, лексика, словообразование, словоизменение, стилистика, лингвострановедение.

1. Потребность в еде — одна из повседневных потребностей любого человека — отражается в обширной «пищевой картине» мира. Тема еды широко представлена в художественной литературе, в изобразительном искусстве и даже в музыке (вспомним «Кофейную кантату» Баха). Эта тема рассматривается в самых разных аспектах — в культурно-историческом, медицинском, кулинарном, гастрономическом, религиозном, экономическом и др. Подтверждением тому может служить проходящая в этом году в Милане Всемирная выставка «Экспо-2015», посвященная исключительно вопросам продовольствия и питания. Не обходят эту тему и филологи. В лингвистический обиход введен термин «глуттонимы» (от лат. «gluttio» — глотать, проглатывать, поглощать) [Руденко 2010: 324], которым стали обозначаться слова, имеющие отношение к пище.

2. Тема еды, кулинарного искусства, особенности русской кухни как части национальной культуры — одна из наиболее востребованных среди иностранцев, изучающих русский язык. Нередко они избирают темой своих работ описание еды и застолья в произведениях русских писателей-классиков. Некоторые студенты прямо связывают свое будущее с организацией у себя на родине ресторанный бизнес, открытием ресторанов русской кухни.

Работа над темой «Еда. Питание» на уроках РКИ осуществляется преимущественно в обращении к текстам из произведений русской классической и современной литературы, к научно-популярным и специализированным текстам.

В сообщении анализируются основные языковые трудности, выявленные в ходе работы с иностранцами при изучении данной темы. Они касаются разных сторон русской языковой системы — словообразования, словоизменения, лексики, синтаксиса, стилистики, акцентологии. Рассмотрим некоторые из них.

3. Наиболее ярко национально-культурный компонент выражен в лексике. Сложным для иностранца, изучающего русский язык, часто оказывается употребление глагола «есть». В большинстве случаев иностранец избегает употребления этого глагола с нестандартной парадигмой, заменяя его несложным по спряжению глаголом «кушать». С сожалением приходится констатировать, что сегодня, очевидно, в силу современной тенденции снижения уровня языковой культуры, глагол «кушать» становится все более популярным среди русскоязычной молодежи, на речь которой часто ориентируются иностранные учащиеся. В сообщении рассматриваются разные контексты употребления глаголов «есть» и «кушать», высвечивающие стилистическую окраску каждого из них (В. Набоков. «Машенька» — «*Он не ел, а кушал*»; М. Зощенко, Г. Семенов и др.). Это дает возможность студентам правильно оценить личность говорящего, его социальные характеристики, уровень культуры.

Интересны для иностранца и другие «пищевые» слова. Ряд из них имеет антропоцентрический характер. Они могут соотноситься с частями тела (*головка лука, ножка гриба, ноздреватый хлеб*) или одежды (*шляпка гриба, расстегай*). Национально-культурный компонент заключен в названиях блюд, мотивированных антропонимами: *бефстроганов, гурьевская каша, пожарские котлеты, петровский квас, салат «оливье», торт «наполеон*».

Трудность для иностранцев представляет разграничение русских паронимов *кожа – кожуря, сахарный – сахаристый, водный – водяной – водянистый, сытый – сытный, мясной – мясистый* и др. Часты ошибки типа: **Нас угощали помидорами – такие вкусные, мясные*. Нередки в речи студентов случаи нивелирования различий между синонимами *кухня, еда, пища, блюда*: **Я люблю блюда*. Вопросы у учащихся вызывают и популярные в русском языке случаи метонимии: *Я три тарелки съел* (И. А. Крылов. «Демьянова уха»). Необычно для иностранного уха употребление «физиологических» глаголов *глотать, разжевать, переваривать, усваивать* в метафорическом значении: *Я проглотил эту книжку за один вечер*.

Предметом комментирования в иностранной аудитории могут стать и цветовые характеристики продуктов. Так, национально-культурный компонент заключен в исторически сложившихся названиях «красная рыба» (т.е. самая лучшая, дорогая рыба, к которой относились осетровые) и «белая рыба» (т.е. лососевые, имеющие разные оттенки красного цвета). В наши дни произошло переосмысление этих названий, и в быту за лососевыми закрепилось обозначение «красная рыба» по их реальному цвету, а за осетровыми — «белая рыба».

4. Большой лингвострановедческий потенциал заключает в себе этимология. Обращение к истокам названий «хлебных» слов – *блины, пельмени, пироги, каравай* – открывает для студентов многие стороны русской жизни.

5. В области субстантивного словообразования обращает на себя внимание полисемия некоторых суффиксов. Так, суффикс *-ина* может выступать в словах со значением: 1) мясо животного, рыбы или птицы (*говядина, свинина, осетрина, лососина, курятина*); 2) определенная часть туши: *брюшина, щековина; пашина*; 3) «способ обработки мяса» (*солонина, буженина, строганина, свежати́на*); 4) значение «единичность» (сингулятивы) для обозначения штучных объектов: *картофелина, помидорина*; 5) название неделимого количества (о ягодах с мелкими плодами — *singularia tantum*): *малина, смородина*; 6) вкусовые и обонятельные

ощущения: *кислятина, тухлятина, вкуснятина*; 7) значение 'вещества': *клейковина, мякина*.

С субстантивным словообразованием связано и обильное употребление деминутивов. Они могут употребляться, во-первых, в терминологизированном значении а) как название какого-либо количества, измеряемого в штуках: *головка* (о луке, чесноке), *зубчик, долька* (о чесноке, апельсине и т.п.); б) для обозначения способов технологической обработки продуктов: *нарезать овощи соломкой, кубиками, брусочками, пластинками, половинками, четвертинками, осьмушками*. Во-вторых, деминутивы приобретают ярко выраженные стилистические коннотации с различными компонентами значения (эмоционального, экспрессивного, оценочного, социального и др.): *икорка, семужка, ущица*.

6. В плане словоизменения отмечаются некоторые случаи употребления числительных в ситуациях, связанных с указанием количества продуктов (веса или объема). Анализируются 3 типа ошибок, допускаемых учащимися при употреблении в косвенных падежах сочетаний «числительное *два, три, четыре* + *сущ.*»: а) *К двум *стакана ягод добавьте стакан песка*; б) *Смешайте желтки с *двумя ложками сахара*; в) *Разбейте два *свежего куриного яйца*.

7. В области синтаксиса рассматривается синонимия конструкций, используемых в рецептах приготовления блюд. Определяется выбор той или иной модели в зависимости от коммуникативной установки говорящего.

ЛИТЕРАТУРА

С.Н. Руденко. Социолингвальные квалификативы в составе номинативного корпуса глоттонии // IV Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность. Труды и материалы. М., МГУ. 20 – 23 марта 2010 г.

LINGUAL AND CULTUROLOGIC POTENTIAL OF THE TOPIC “FOOD. MEAL”

O.V. Chagina

*Russian as a foreign language Department, Faculty of Philology,
Lomonosov MSU, Moscow, Russia
aichagin@mail.ru*

The principle linguistic difficulties revealed in studying the topic “Food. Meal” in a foreign audience are being analysed in the work. They are concerned the various sides of Russian linguistic system: wordbuilding, vocabulary, syntax, stylistics.

Keywords: Food, meals, vocabulary, word building, stylistics, cultural knowledge about Russia.

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ГОРОДСКОГО ТЕКСТА В РОМАНЕ Б. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

Чаглыян Шакар Кюбра

*Аспирант кафедры истории новейшей русской литературы и современного
литературного процесса, МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия
kubracagliyan@hotmail.com*

В данной статье рассматриваются принципы изучения городского текста в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго».

Ключевые слова: русская литература, Б. Пастернак, «Доктор Живаго», городской текст, урбанизм.

Образ города имеет долгую историю существования в мировой и русской литературе. Особенности изображения города, в частности Москвы, в романе «Доктор Живаго», необходимо осмыслить с точки зрения проблемы урбанизма в европейской и русской культуре рубежа и первой трети XX века.

Ученые, изучавшие данную проблему, придерживались различных методологических принципов. Вначале охарактеризуем один из них – **социально-исторический**, легший в основу многочисленных рассмотренных ниже научных работ, посвященных городу как специфически организованному пространству, воссозданному в произведениях российских и зарубежных писателей: предшественников, современников и последователей Пастернака.

Урбанизм, который находит отражение в литературе (в её тематике, образах, стиле), представляет картину большого города с присущей ему высокоразвитой техникой и индустрией, своеобразным городским бытом, особым психологическим складом его жителей.

Выразительное определение урбанизма как языка современного искусства дает Б. Пастернак в своем романе «Доктор Живаго» от имени главного героя: *«Беспорядочное перечисление вещей и понятий, с виду несовместимых и поставленных рядом как бы произвольно у символистов, Блока, Верхарна и Уитмена, - совсем не стилистическая прихоть. Это новый строй впечатлений, подмеченный в жизни и списанный с натуры. Так же, как прогоняют они ряды образов по своим строчкам, плывет сама и гонит мимо нас свои толпы, кареты и экипажи деловая городская улица конца девятнадцатого века, а потом, в начале последующего столетия, вагоны своих городских электрических и подземных железных дорог»* [Пастернак 2004:481].

«Петербургский текст» стал известным в отечественном гуманитарном знании и повлиял на «московский текст» и «тексты» разных городов и урочищ. Кроме того, изучению данного феномена посвящено множество литературоведческих работ. Многие писатели внесли вклад в создание «петербургского текста» (Пушкин, Гоголь, Достоевский, Андрей Белый, Блок и др.).

По мнению В.Н. Топорова, *«Начало Петербургскому тексту было положено на рубеже 20-30-х годов XIX века Пушкиным<...>. Это начало, уже в 30-е годы, было подхвачено петербургскими повестями Гоголя (1835—1842) <...>. 40-50-е годы – оформление петербургской темы в ее «низком» варианте – бедность, страдание, горе – и в «гуманистическом» ракурсе, первые узрения инаяности города, его мистического слоя – почти весь ранний Достоевский <...>. Белинский, Герцен <...>. 60-80-е годы – петербургские романы Достоевского.<...> В начале XX века – центральные фигуры Петербургского текста – Блок и Андрей Белый («Петербург») <...>. С 10-х годов – Ахматова, Мандельштам, несколько раньше—Гумилев. <...> И как некое чудо – гигантский шлейф, выплывший в 20-е годы и за их пределы: «петербургская» поэзия и проза Мандельштама и Ахматовой, завершающиеся «Поэмой без героя»...»* [Топоров 2003:23–24].

Природно-климатические и ландшафтные компоненты играют очень важную роль в «Петербургском тексте», а именно: дождь, снег, метель, ветер, холод, жара, наводнение, закаты, белые ночи, а также цветовая гамма и светопроницаемость и т.п.

Помимо социально-исторического подхода, в исследованиях урбанистической тематики в русской культуре широко представлены работы, выполненные в русле **сравнительно-типологического** метода. В них учёные сопоставляют конкретные особенности фрагментов художественных текстов, созданных одним или разными

писателями, с целью выявить специфику трактовки выбранной темы, а также индивидуально-авторские черты, проявляющиеся на уровне идейного содержания и художественной формы произведений.

Так, например, «...большинство авторов, писавших о Москве в конце XVIII и в начале XIX века, отмечали ее широкие просторы, обилие пустырей, садов, заброшенных валов; восхищались бесчисленными куполами московских церквей, ее разнообразными колокольнями, образующими силуэт из легких и плавных линий (город «сорока сороков», «Москва златоглавая»). Литературные памятники того времени отмечали разобщенность отдельных частей Москвы и замкнутый характер ее урочищ» [Анциферов 1950: 5].

Облик Москвы менялся стремительно. «С наступлением нового века, на моей детской памяти, – вспоминает Б. Пастернак, – мановением волшебного жезла всё преобразилось. «Москву охватило деловое неистовство первых мировых столиц. Бурно стали строить высокие доходные дома ради получения быстрой прибыли. На всех улицах к небу поднялись незаметно выросшие кирпичные гиганты. Вместе с ними, обгоняя Петербург, Москва дала начало новому русскому искусству – искусству большого города, молодому, современному, свежесму». [Пастернак 1991:301].

Наиболее часто исследователи сопоставляют произведения Пастернака и Валерия Брюсова, которого называют первым русским урбанистом. Особую известность приобрели такие его стихотворения, как «Я люблю большие дома...» (1898), «Городу» (1907) и поэма «Конь блед» (1903-1904).

Среди работ, посвященных городскому тексту в романе Пастернака, лишь несколько посвящено тем биографическим истокам, которые оказали влияние на концепцию города в его творчестве. В основе этих научных трудов – **биографический метод** исследования, позволяющий обнаружить и разъяснить взаимосвязи между судьбой писателя и его творчеством, аргументированно выявить причинно-следственную обусловленность возникновения тех или иных образов, взглядов и идей, которые характерны для художественного мира Пастернака.

Пастернак – москвич, впитавший традиции и культуру этого города. Так, например, К.И. Чуковский пишет о «московскости» Пастернака: «Среди московских улиц, закоулков и дворов он чувствовал себя как рыба в воде, здесь была его родная стихия, и говор у него был чисто московский, с протяжным аканием, со множеством простонародных словечек. И теперь, когда я читаю в его стихах самого высокого стиля такие слова, как «образина», «уродина», «растреп», – я вспоминаю, как удивило меня это просторечие и как органически оно было связано со всем его московским обиходом» [Пастернак 1966: 18-19].

Итак, мы рассмотрели работы исследователей, выполненные в соответствии с принципами **социально-исторического, сравнительно-типологического и биографического** методов. Их научные труды позволяют нам осмыслить творчество Пастернака, в частности – его роман «Доктор Живаго», в широком историко-культурном контексте художественных поисков и характерных тенденций эпохи, осознать актуальность изучения поставленной передо мной научной темы, подготовиться к тщательному анализу текста романа с целью выявления его уникальности, вклада писателя в русскую и мировую урбанистическую художественную культуру.

Таким образом, принципы изучения городского текста в романе «Доктор Живаго» интересовали ученых, в разные десятилетия исследовавших произведение Пастернака. Ценность их научных работ, несомненно, велика, но остается немало пока еще не решенных актуальных задач. Думается, что эпоха рубежа XX-XXI столетий может создать новые условия для изучения этого романа на основе историко-культурного опыта современных читателей и ученых, переосмысления литературного

процесса с позиций дня сегодняшнего, а также, возможно, позволит задаться целью создания новаторских методов его исследования, соединяющих традиционные и нынешние, в частности, технические ресурсы и возможности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферов Н.П. Москва Пушкина. М.; 1950. С.5.
2. Борис Пастернак. Стихи. М., 1966. С. 18–19.
3. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго // Пастернак Б.Л. Полн. собр. соч.: В 11 т. М.: Слово, 2004. Т. 4.
4. Пастернак Б.Л. Люди и положения. Собр. соч. в 5-ти томах. Т. 4. М.: Художественная литература. 1991. С. 301.
5. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы: Избранные труды. СПб.: Искусство, 2003. С.23–24.

PRINCIPLES FOR THE STUDY OF URBAN TEXT IN THE NOVEL BY B. PASTERNAK “DOCTOR ZHIVAGO”

Kübra Çağlıyan Şakar

*Russian language Department, Faculty of Philology, Lomonosov MSU, Moscow, Russia
kubracagliyan@hotmail.com*

The article is devoted to the principles of the study of urban text in the novel of B. Pasternak “Doctor Zhivago”.

Keywords: Russian literature, B.Pasternak, “Doctor Zhivago”, urban text, urbanism.

ПРЕПОДАВАНИЕ ПЕРЕВОДА ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ МЕТАФОР КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

Чанг Джэюй Ченг

*Кафедра общего и сравнительно-исторического языкознания, МГУ имени М.В.
Ломоносова, Москва, Россия
jack11813@yandex.ru*

Статья посвящена обучению переводу авторских метафор в художественном тексте на китайский язык. Предлагаются конкретные процедуры преподавания перевода авторских метафор китайским студентам.

Ключевые слова: индивидуально-авторские метафоры, художественный текст, художественный перевод, межкультурная коммуникация

В этой статье исследуется проблема интерпретации индивидуально-авторских метафор в художественном тексте и формирования у китайских учащихся, которые отличаются своей культурой, навыков, необходимых для выполнения художественного перевода как особого типа межкультурной коммуникации.

Суть кодирования авторской метафоры заключается в том, что писатель находит связь между двумя явлениями, а декодирование метафор в авторском коде представляется возможным с помощью всестороннего анализа контекста. Но поскольку в авторских метафорах передается отношение адресанта, тесно связанное с его индивидуальным мировоззрением, многие метафоры представляют собой загадку и допускают разные интерпретации. В связи со сценарием поведения, китайские учащиеся

стесняются высказать собственное мнение. Преподаватель должен сделать так, чтобы учащиеся поняли, что они имеют право дать свою интерпретацию авторских метафор.

Переводчик как первичный адресат по отношению к первичному адресанту и вторичный адресант по отношению к вторичному адресату играет значительную роль в выстраивании «моста» между представителями двух культур. Для передачи верной информации первичного адресанта вторичному адресату с одного языка на другой без невольного провоцирования недопонимания, переводчик как вторичный адресант требует к себе значительного внимания и усердия.

Перед тем как начать практическую часть занятия по переводу авторских метафор, преподавателю, с нашей точки зрения, необходимо дать учащимся вышеизложенную теоретическую основу, которая помогает учащимся в понимании сути авторских метафор, роля переводчика в межкультурной коммуникации.

После этого преподаватель может дать учащимся возможность познакомиться с теми способами для перевода метафор, которые предлагают исследователи. Но для полного выявления прагматической цели адресанта, языковой личности писателя и индивидуальной мировоззренческой позиции, преподаватель может предложить учащимся точку зрения английского ученого П. Ньюмарка на то, что следует переводить авторские метафоры почти дословно [Ньюмарк 2008: 112]. Преподаватель также может рассказать учащимся о том, что для удовлетворения разных групп читателей переводчик может не только дать буквальный перевод авторских метафор, но и дать внизу страницы или в конце текста примечание – комментарии к метафоре такого рода, - комментарии, которые выявляют основную мысль писателя.

После вышепоказанных процедур можно перейти к практической части занятия. При работе с упражнениями, которые выделены из того или иного произведения русского писателя, преподавателю необходимо рассказать учащимся особенность авторского стиля того писателя (это третья процедура). Таким образом, у учащихся появляется представление об особой манере этого писателя. Например, для художественной картины мира М.А. Булгакова характерно постоянное и системное использование метафор, особенно индивидуально-авторских метафор, которые передают замысел адресанта, что формирует идиостиль писателя. Преподавателю необходимо подчеркнуть, что эти метафоры появляются в художественном тексте не случайно и часто имеют тесную связь с замыслом первичного адресанта.

Рассмотрим следующий фрагмент из «Мастера и Маргариты» в качестве примера: *Ночь густела, летела рядом, хватала скачущих за плащи и, содрав их с плеч, разоблачала обманы* [Мастер и Маргарита 2011: 394]. Следует отметить, преподаватель в материале должен представить более развернутый текст, чтобы учащиеся поняли контекст. Как было сказано, китайские студенты стесняются высказать мнение, которое не похоже на мнения других, поэтому, с нашей точки зрения, преподаватель может предложить учащимся не устную, а письменную работу (это четвертая процедура): 1) проанализировать связь этого метафорического высказывания с замыслом первичного адресанта, 2) представить свою интерпретацию, 3) соблюдать концепцию П. Ньюмарка для перевода этого метафорического высказывания и 4) использовать разные средства (например, дать свой анализ в виде комментария) для воспитания разных читателей.

После этого преподаватель может предложить свою интерпретацию (это пятая процедура). Ниже показана наша интерпретация. Ночь, как правило, в сознании обычных людей – это рассадник злодеяний и не обеспечивает безопасность. Однако первичный адресант, как нам представляется, с помощью употребления приведенных выше глаголов намерен пересмотреть такое представление о ночи. Ночь может творить добро. В связи с ночью внешний облик Воланда с его свитой совсем изменяется и превращается в прехний. В последней части метафорического высказывания

«разоблачала обманы» слово «обманы» и отсутствие местоимения, как нам представляется, значительны, потому что это не только внешность персонажей, но и все, что произошло на свете (на Патриарших прудах, в театре, в квартире № 50 и т.д.). Оказывается, мир полон лжи и освещенное место часто используется для дел, которые не должны стать публичным достоянием. Как было отмечено, авторские метафоры допускают разные интерпретации. На наш взгляд, с помощью обсуждения преподаватель и учащиеся имеют возможность проникнуть в мысль первичного адресанта.

И, наконец, преподаватель может представить учащимся имеющиеся переводы этого метафорического высказывания. Это дает учащимся возможность сравнить эти переводы, определить их тип и выявить наилучший (или указать недостатки). Рассмотрим переводы:

1) 夜色越來越濃，它現在正與騎士們並肩飛行，揪住飛馳的騎士斗篷，把斗篷從他們肩上扯下來，揭開他們的偽裝 [Цэн Чэн 2002: 501-502] (*букв.* Ночь становилась гуще, она летела рядом с всадниками, хватала мчащихся всадников за плащи, сдирала плащи с их плеч, разоблачала их маскировку);
2) 夜色越來越濃，它與疾馳的人們並肩飛行，抓住他們的斗篷，把它們從肩上扯下，露出了他們的真面目 [Хан Цин 1997: 448] (*букв.* Ночь становилась гуще, она летела рядом с мчащимися, хватала их за плащи, сдирала их с плеч, показывала их настоящий облик). В приведенных переводах наблюдается верное отражение предикатов подлинника, но переводы «разоблачала их маскировку» и «показывала их настоящий облик», по нашему мнению, не полностью показывают замысел первичного адресанта, о котором говорилось выше.

Обобщая, отметим, что в нашем исследовании показаны шесть конкретных процедур преподавания перевода индивидуально-авторских метафор в китайской аудитории. На наш взгляд, эти процедуры помогут не только сохранить замысел первичного адресанта, обеспечить контакт между культурами, но и сформировать навыки учащихся как будущих переводчиков в сфере художественного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: Роман. СПб.: Азбука, 2011. 416 с.
2. Булгаков М.А. Перевод Цэн Чэна. Мастер и Маргарита. Тайбэй: Сейнджэ, 2002. 523 с.
3. Булгаков М.А. Перевод Хан Цина. Сатана танцует. Пекин: Писатель, 1997. 482 с.
4. Newmark P. A Textbook of Translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.

TEACHING TRANSLATION OF INDIVIDUAL-AUTHOR'S METAPHORS TO THE CHINESE STUDENTS

Chang J.C.

*The Department of General and Comparative Linguistics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
jack11813@yandex.ru*

The present article is devoted to the problem of teaching translation of individual metaphors in the literary text into the Chinese language. We provide concrete procedures for the teaching translation of author's metaphors to Chinese students.

Keywords: individual author's metaphors, literary text, literary translation, intercultural communication.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ РУССКИХ КОНСТРУКЦИЙ С МОДАЛЬНЫМИ ЧАСТИЦАМИ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ИХ ПЕРЕВОДА НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Чаплыгина Т.Е.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
chtatiana@mail.ru

Чжан Чжилу

магистрант кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, МГУ имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия
najjushiwo24@gmail.com

В статье представлены результаты функционально-грамматического описания русских конструкций с модальными частицами, участвующими в выражении удивления, восхищения, сожаления; обсуждаются трудности перевода их на китайский язык.

Ключевые слова: модальные частицы, субъективные (модальные) смыслы, порядок слов, актуальное членение, интонация.

В каждом предложении, помимо объективного содержания, содержится субъективная (модусная) информация, зачастую скрытая от иностранного учащегося, или понимаемая им не в полном объёме. Одним из основных средств формирования и передачи таких смыслов являются модальные частицы. Знание особенностей функционирования модальных частиц со значением удивления, восхищения и сожаления в русских конструкциях и их эквивалентов в китайском языке поможет китайским учащимся глубже и полнее понимать устную речь в ситуации естественного общения, а также поможет им правильно выражать свои мысли и эмоции на русском языке.

Анализ ряда русских конструкций с модальными частицами, учитывающий состав частиц в модели и их возможные комбинации, возможные позиции частиц в структуре предложения, порядок слов, расположение темы и ремы (актуальное членение), интонационное оформление модели (тип ИК), показал, что:

1. И в русском и в китайском языке частицы являются очень важным средством передачи говорящим своих эмоций в разговорной речи. Субъективные смыслы в русском языке чаще, чем в китайском, остаются скрытыми. Сравните предложения: *Что² за книга у тебя?* - просто вопрос. *Что⁵ за кни⁵га у тебя! Замечательная! Ты станешь знаменитым писателем!* - здесь передаётся восхищение. *Что за кни²га у тебя! Читать невозможно!* - отрицательная оценка, недовольство. При переводе на китайский язык эти скрытые смыслы получают материальное выражение в междометиях, наречиях, частицах, служебных словах.

2. И в русском и в китайском языках модальное значение в предложении выражается всегда комплексом средств: и конструкцией, и лексическими единицами, и интонацией. Поэтому, чтобы до конца понять такие фразы и модальные смыслы, скрытые в них, необходимо учитывать вклад всех перечисленных составляющих. Знать, какие частицы используются при выражении удивления, восхищения, сожаления мало, нужно знать, в какой конструкции их можно употребить и с какой интонацией произнести.

3. Русские модальные частицы часто совмещают в себе несколько смыслов. Так, к удивлению по поводу высокой степени обнаруженного качества или состояния может

добавится восхищение: *Ну и силища!*; к удивлению по поводу обнаружения неожиданной способности, жизненного проявления, может добавиться осуждение и негодование: *Да ведь это же предательство!*; сожаление может сопровождаться возмущением и негодованием: *Нет чтобы подождать!*

4. Русские модальные частицы, которые используются для выражения удивления, восхищения и сожаления могут образовывать комплексы, в которых одни частицы "отвечают" за выражение эмоций (ну, ведь, да), а другие "работают" усилителями этих эмоций (же, -то).

5. Китайскими эквивалентами русских модальных частиц со значением удивления, восхищения и сожаления могут быть: междометия, частицы, наречия, прилагательные, глаголы, служебные слова. Значение одной русской частицы в китайском переводе может передаваться сразу несколькими средствами одновременно, как например, значение русской частицы "ай да" (*Ай да подруга!*) в китайском предложении будет передаваться наречием степени, прилагательным и фразовой частицей.

6. С точки зрения порядка слов, рассмотренные русские конструкции с модальными частицами и их переводы на китайский язык имеют сходство, основанное на том, что компоненты их структуры стремятся сохранить свои позиции. Китайский язык - это язык со строгим грамматикализованным порядком слов, где каждый член предложения стоит на определённом месте. Рассмотренные русские предложения с частицами удивления, восхищения и сожаления часто представляют собой синтаксические фразеологизмы, в которых также словоформы стоят строго на определённых местах.

7. Русские модальные частицы представляют большую трудность для китайских учащихся, стремящихся овладеть русской разговорной речью, не только в употреблении, но и в понимании оттенков их значений. Многие частицы русского языка могут использоваться при выражении разных значений (такие как "ведь", "ну", "вот" и др.).

Наиболее трудными будут русские конструкции, в которых лексика предложения не поддерживает субъективный, модальный смысл, а именно:

- предложения, выражающие удивление по поводу обнаружения неожиданной способности, жизненного проявления: *Да ведь он дышит! Да он же дышит! Да ведь это же предательство!*

Данные предложения представляют трудность для китайских учащихся, потому что частицы здесь не имеют одного определённого значения, а могут использоваться и при выражении других субъективных смыслов. Кроме того, китайским студентам не знакомо сочетание нескольких частиц. Очень важна и интонация этих конструкций.

- предложения, выражающие сожаление: *Ведь мог же промолчать! Ну ведь знал же, что не надо туда ходить! Нет, чтобы подождать! Вот тебе и Новый год!*

Чтобы точно понять эмоции говорящего, использующего эти модели в своей речи, иностранному студенту надо хорошо понимать речевой контекст, а это далеко не всегда просто.

Кроме того, перевод и оригинал отличаются и по использованным частицам, и по порядку слов. Иногда при переводе предложений со значением сожаления трудность представляет особое использование местоимений в китайском языке.

- предложения, выражающие восхищение: *Вот же фильм! Ай да подруга! Что за цветы!*

Ни одно слово в этих предложениях не имеет в своей семантике указания на высокую степень качества, которая была бы основанием для восхищения. В этих моделях восхищение выражается только через модальные частицы и интонацию.

Носителям китайского трудно уловить эмоции говорящего, и, следовательно, быстро найти подходящие средства китайского языка для передачи этого смысла.

8. Трудным будет и то, что одна и та же русская конструкция может использоваться для выражения и положительной и отрицательной оценки, например: *Что⁵ за маши⁵на! Мечтаю такую купить!* - здесь машина говорящему очень нравится. *Что⁵ за маши⁵на! Всё время ломается!* - здесь говорящий возмущается плохим качеством машины. .

9. Эффективный путь работы с модальными частицами, выражающими удивление, восхищение и сожаление, помогающий снять большую часть трудностей при переводе на китайский язык, - это, помимо детального анализа семантики частиц, их функционирования, синтаксической структуры предложения и интонации, показ ученикам достаточного количества ситуаций естественного общения, в которых можно использовать данные конструкции с модальными частицами.

FUNCTIONAL-GRAMMATICAL DESCRIPTION OF RUSSIAN CONSTRUCTIONS WITH MODAL PARTICLES AS A MEANS OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF THEIR TRANSLATION INTO CHINESE

T.E.Chaplygina

*Department of Russian Language for foreign students Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
chtatiana@mail.ru*

Chzhan Chzhilu (PRC)

*Department of Russian Language for foreign students Faculty of Philology,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
najushiw24@gmail.com*

The results of functional-grammatical description of Russian constructions with modal particles participating in the expression of surprise, admiration, regret are discussed in the article. The difficulties of translating them into Chinese are also analyzed.

Keywords: modal particles, subjective (modal) meanings, word order, actual division of the sentence, intonation.

О ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ РКИ

Черновалюк И.В.

*канд.филол. наук, доцент кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранных студентов, ОНУ имени И.И.Мечникова, Одесса, Украина
iran62@mail.ru*

В статье рассматривается вопрос о лингвострановедческом аспекте в обучении РКИ и его практической реализации, об отборе текстов и лингвострановедческом чтении.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, язык и культура, отбор текстов.

Лингвострановедение традиционно включается в курс русского языка как иностранного (РКИ) и рассматривается как обязательная составляющая образовательной языковой программы. В соответствии с лингвострановедческим подходом в процессе обучения языку осуществляется последовательное и систематическое ознакомление

учащихся с информацией о стране, ее культуре и истории, традициях и обычаях, что формирует умение ориентироваться и адаптироваться в условиях иной языковой и культурной среды, умение сопоставлять и сравнивать явления и факты разных культур. В рамках данного подхода также обеспечивается усвоение норм поведенческого характера и речевой коммуникации, формируется толерантное отношение к фактам и событиям истории и современности.

Разработка теоретических основ лингвострановедения принадлежит Е.М. Верещагину и В.Г.Костомарову, выдающимся ученым, авторам оригинальной семантической концепции, согласно которой язык выступает в качестве одного из хранителей духовных ценностей национальной культуры. В методике преподавания РКИ лингвострановедение представляет собой аспект обучения, в котором с целью обеспечения коммуникативного обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация иностранных учащихся. В рамках данного аспекта рассматриваются также пути и способы ознакомления иностранных учащихся с современной действительностью и культурой через посредство русского языка и в процессе его изучения [Верещагин 1980: 4, 49]. Тенденция привлечения страноведческого материала в повседневный языковой учебный процесс продолжает оставаться актуальной и реализуется как «совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе» [Верещагин 1983:17]. Исключительную важность соизучения языка и культуры подчеркивает также и известный лингвист, культуролог Г.С. Тер-Минасова, говоря, что в языке, как зеркале культуры, отражается «общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [Тер-Минасова 2000: 80].

Лингвострановедение как современное перспективное лингводидактическое направление разрабатывается коллективом кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета им. И.И.Мечникова. Обучение лингвострановедению осуществляется на специально отобранном страноведческом материале, отражающем национальный колорит и культуру страны и города обучения иностранных учащихся. В этом плане материалам краеведческой направленности уделяется особое внимание. Отметим, что подбор и включение в учебный процесс материалов национально-культурного и страноведческого характера происходит с учетом основополагающих методических факторов: их культурологической и лингвострановедческой ценности, типичности, общеизвестности и ориентации на современную действительность, тематичности и функциональности.

Лингвострановедение в содержательном плане реализуется посредством материалов, содержащих информацию о стране и городе, о национальной и мировой культуре, о важнейших достижениях в области искусства (живописи, скульптуры, музыки, балета), литературы, науки, архитектуры, о духовных ценностях и культурных традициях. Процесс обучения иностранных учащихся предполагает последовательное ознакомление с историей, наукой и культурой города, что предусмотрено программными требованиями к изучению русского языка как иностранного.

В соответствии с программными рекомендациями и ситуативно-тематическим принципом обучения РКИ учебный материал предъявляется в виде тем, рекомендуемых для изучения, и речевых ситуаций. В соответствии с данным принципом учебной организации реализуется тематическое предъявление учебного материала с учетом специфики функционирования отобранного языкового материала в жизненных ситуациях и темах. Учебная тема *«Современный город, его исторические и культурные памятники»* достаточно широка, объемна и раскрывается в результате изучения

нескольких тем: *Одесса – жемчужина у моря; Достопримечательности Одессы; Одесса – город-герой; Одесса – город студентов; Экскурсия (прогулка) по городу; День города; Любимые места в Одессе; Символика города; История города; Литературная Одесса* и др. Надо отметить, что такое важное умение как умение работать над темой, признанное одним из главных в системе коммуникации и развития речи учащихся, предполагает понимание темы, определение ее объема, накопление материала по теме, его систематизацию в соответствии с задачей раскрытия темы и т.д.

В плане развития лингвострановедческой и коммуникативной компетенций иностранных учащихся проводится работа по отбору материалов краеведческой направленности и их предъявлению в виде текста, т.к. именно текст является главной единицей обучения, представления учебного материала и обучения лингвострановедческому чтению. Отметим, что тексту как источнику страноведческой информации заслуженно отводится ведущая роль: текст является основой для формирования и совершенствования речевых умений, реализации коммуникативной деятельности, а также формирования навыков лингвострановедческого чтения. Подготовка иностранных учащихся к тематическим вечерам и беседам, выполнению комплексных творческих заданий по русскому языку, тематических презентаций, проектной деятельности, проведению экскурсий предполагает активную предварительную работу с учебным текстом. Работа с текстом страноведческого характера носит комплексный характер и проводится поэтапно: овладение тематической лексикой и речевыми образцами, ознакомление с лингвострановедческим комментарием и пояснениями к тексту, использование материалов зрительной наглядности (слайды, иллюстрации, фотографии, видеофрагменты), выполнение заданий для контроля усвоения лингвострановедческой информации, подготовка к творческим заданиям. Работа над страноведческим материалом предусматривает расширение страноведческих знаний учащихся и имеет важное познавательное значение.

С целью активизации речевой деятельности учащихся и ее приближения к условиям естественной речевой коммуникации предлагаются коммуникативные задания и речевые ситуации типа расспросить/рассказать о городе и его достопримечательностях, подготовить сообщение об одной из улиц (площадей) города; провести экскурсию по центру города (одной из улиц или району города); рассказать о тех местах в городе, которые связаны с именами известных деятелей, ученых; писателей, деятелей культуры и искусств; подготовиться к беседе на тему «Музей под открытым небом», «Архитектура Одессы» и др., принять участие в обсуждении и высказать мнение об архитектуре, стилях и направлениях в градостроительстве и т.д. Целевой направленностью данного вида речевой деятельности является готовность, желание и умение учащихся поддержать беседу / разговор либо принять участие в диалоге, дискуссии, умение выразить свое мнение и аргументировать его.

Для развития навыков чтения и аудирования, а также формирования умения извлекать из текстового материала информацию страноведческого характера предлагаются учебные и аутентичные тексты, подготовленные на материале публицистических, научных, художественных произведений: «Потемкинская лестница», «Воронцовский дворец», «Памятник Пушкину» (в кн. Р.Александрова «Прогулки по литературной Одессе»), «Прогулки по старой Одессе», «Кто строил Одессу», «Пушкинская улица», «Одесские дороги Пушкина», «Одесса. Легенды и действительность» (в кн. К. Саркисян «Улицы рассказывают»), М.Жванецкий «Моя Одесса», «Ах, как он любил Одессу!» (о Л.Утесове, его жизни и творчестве, о музее Л.Утесова), «Феномен Одессы» и др.

С целью ознакомления иностранных учащихся с историей и современностью города, его богатыми литературными традициями коллективом кафедры подготовлено

учебное пособие «Знакомьтесь: Одесса». Задачей данного пособия является помощь учащимся в приобретении необходимого лексического запаса, в усвоении определенных грамматических явлений и категорий, в выработке навыков чтения и умения воспроизводить содержание прочитанного в устной и письменной форме. В книгу включены исторические материалы об Одессе и ее основателях, о научной и культурной жизни города, краткие биографии писателей, жизнь и творчество которых связаны с Одессой, художественные тексты, а также стихи и песни об Одессе. Разделы книги знакомят с Одессой как крупным научным и культурным центром, Театром оперы и балета, Музеем личных коллекций. Материалы биографического характера и фрагменты произведений таких выдающихся русских поэтов и писателей, как А.С.Пушкин, И.А.Бунин, А.И.Куприн, К.С.Паустовский, И.Э.Бабель, В.П.Катаев и др., знакомят с художественным творчеством русских классиков и воссоздают картину литературной Одессы.

В процессе подготовки учебно-методического обеспечения, разрабатываемого в соответствии с лингвострановедческим подходом к обучению, привлекаются материалы периодики и интернет-изданий, публикации специалистов, статьи, эссе, репортажи, интервью с известными людьми, произведения современных писателей. Тексты для чтения, подготовленные на материале литературных источников, разнообразны по жанровой и стилевой принадлежности и представлены фрагментами статей, публикациями известных журналистов, краеведов, историков, литературоведов. Названия большинства из них, к примеру, «Потемкинская лестница – знакомая и незнакомая», «Кто, где, когда, как и зачем создавал Одессу», «Одесса – юго-запад империи или северо-восток средиземноморской цивилизации», «Ты в сердце моём, ты всюду со мной, Одесса, мой город родной», «Памятник Воронцову в Одессе», «Шатер деревьев или прогулка по Французскому бульвару» очерчивают культурное пространство, задают тематическую и содержательную направленность.

Отличительной особенностью данных текстов является их информативная насыщенность, художественная выразительность, глубокий содержательный потенциал. Они «несут» информацию о времени и жизни города, о значимых событиях и представляют собой активную информацию, «живой поток текстов», приобщая тем самым учащихся к естественной культурологической среде и погружая их в «живую» языковую среду. Привлечение данных материалов в учебный процесс методически целесообразно, обусловлено реализацией воспитательной и познавательной функций.

Таким образом, лингвострановедческий аспект в обучении РКИ представляет собой актуальное, перспективное направление, требующее своего дальнейшего теоретического осмысления и практической реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М.Верещагин. – М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин. М.: Русский язык. 1983. 269 с.
3. Тер-Минасова Г.С. Язык и межкультурная коммуникация / Г.С.Тер-Минасова. М.: Слово. 2000. 624 с.

ABOUT LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES APPROACH OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I.V.Chernovalyuk

The department of language and general humanitarian training of foreigners,

The article discusses linguistic and regional studies aspect of learning Russian as a foreign language and its implementation, on the selection of texts and linguocultural reading.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, language and culture, the selection of texts

САЙТ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ НАШИХ ДЕТЕЙ»: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ЗАДАЧИ

Чубарова О.Э.

*канд.пед. наук, ведущий научный сотрудник
лаборатории мониторинга и анализа изучения русского языка за рубежом,
Центр продвижения русского языка и образования на русском языке,
Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия
olchubarov@yandex.ru*

В статье анализируется структура и содержание сайта для детей-билингвов. Рассматриваются принципы создания целостного образовательного пространства, призванного создать условия для сохранения и развития русского языка у детей соотечественников, проживающих за рубежом, и детей-инофонов.

Ключевые слова. Дети, билингвы, инофоны, игры, тесты, гипертекст, образовательное пространство.

Сайт «Русский язык для наших детей» <http://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/> – образовательный ресурс, созданный на базе Института русского языка имени Пушкина.

Материалы сайта адресованы детям, в первую очередь – русскоязычным билингвам старшего дошкольного и школьного возраста.

Раздел «Я знаю русский!» на главной странице сайта ориентирован на подготовку учащихся к тестам и состоит из четырех частей: «О тестировании детей-билингвов», «Пробуем свои силы» (распределительный тест), «Тренируемся» и «Проверяем себя».

Во втором ряду – разделы «Игровая площадка», «Школьный двор», «Читальный зал» и «Методический кабинет».

Основная задача ресурсов «Игровой площадки» – обучение чтению и расширение словарного запаса. Здесь представлены занимательные словарики (алфавитные и тематические), красочные увлекательные игры. На «Игровой площадке» детям легко работать самостоятельно: система интерактивной проверки обеспечивает коррекцию в процессе выполнения заданий.

«Школьный двор» включает в себя несколько разделов: «Пословицы», «Скорговорки», «Кто будет играть» (в этом разделе планируется разместить игровые задания по грамматике), «История с географией», «Обычаи и традиции» и «Артстудия». Так же, как и «Игровая площадка», «Школьный двор» предоставляет учащимся все условия для самостоятельной работы.

Для детей, живущих вне языковой среды, исключительно важна возможность познакомиться с историей, географией и культурой России. Этим потребностям отвечает учебно-познавательная направленность разделов «История с географией» и «Артстудия»..

Выполняя увлекательные задания, дети запоминают имена, события и факты. Собирая пазлы, получают не только представление о произведениях русских художников, но и навык «всматривания» в картину.

Содержание «Читального зала» – тексты разных жанров (рассказы, сказки, стихи, очерки), распределенные по уровням (от А1 до В2). В этом разделе планируется разместить произведения классиков русской литературы, рассказы и стихи известных детских писателей и поэтов, но наша основная задача – познакомить не только детей, но и родителей и педагогов с современной детской литературой, а также с интересными явлениями, событиями, людьми. Знакомство с произведениями, отражающими реалии сегодняшнего дня и написанными языком, на котором общаются современные россияне, особенно важно для детей, оторванных от языковой среды. Каждый текст сопровождается аудиозаписью и интерактивными заданиями с автоматической проверкой. Количество и структура заданий различаются в зависимости от объема, жанра, и лексико-тематического наполнения каждого конкретного текста.

Методический кабинет содержит материал по работе с сайтом, статьи и рекомендации по обучению детей - билингвов и инофонов, обзоры учебных пособий, детской литературы, методические разработки.

Словарь билингва формируется, как правило, в естественном общении с родителями – носителями языка, основные грамматические конструкции усваиваются спонтанно. В связи с этим лексико-грамматическое наполнение тестов, заданий (в том числе игровых) и текстов, размещенных на сайте, выходит за рамки лексических минимумов и программ соответствующих уровней, составленных для инофонов. В то же время при занятиях с детьми необходимо учитывать их когнитивные возможности – поэтому уровни владения языком до известной степени соотнесены с возрастом.

Разработчики ресурса отдают себе отчет в условности соответствия уровня владения языком возрастным рамкам. Ситуация сохранения и развития русского языка у детей соотечественников, проживающих за рубежом, зависит от целого ряда факторов: «языковой политики» родителей, наличия/отсутствия русскоговорящих сверстников, особенностей преподавания в «школах выходного дня» (в том случае, если дети такую школу посещают), компетентности учителей, отношения к носителям русского языка в стране проживания, а также от личных пристрастий подрастающего человека. Вместе с тем можно выделить определенные закономерности, которые и были учтены как при создании системы тестирования для детей-билингвов, так и при разработке образовательного игрового пространства сайта «Русский язык для наших детей» [Корепанова, Каленкова 2014]. Интересно отметить, что материалы сайта достаточно успешно используются и при обучении детей-инофонов. В том случае, если инофоны – дети мигрантов, проживающие в России, работа с ресурсом помогает ускорить процесс их социализации, «вхождения» в языковую среду.

Сайт полицентричен: и дети, и родители, и педагоги могут – в зависимости от своих предпочтений, намерений и задач – обращаться к необходимым либо понравившимся разделам и отдельным заданиям. В то же время ресурс - продуманная, целостная, постоянно развивающаяся структура.

Существует система внутренних ссылок, позволяющая пользователю получать доступ к информации, структурно либо тематически связанной с содержанием выбранного раздела. Так, на первой странице «Читального зала» даны ссылки на распределительный тест (для тех детей, которые не имеют представления о собственном уровне владения языком) и на материалы «Методического кабинета» (для педагогов и родителей). Зайдя в «Артстудию», рассмотрев и собрав картину Ильи Репина «Запорожцы пишут письмо турецкому султану», дети получают возможность перейти в раздел «Читальный зал» и познакомиться с текстом «Казак».

Приглашаем к сотрудничеству всех желающих, работающих с детьми – билингвами и инофонами.

ЛИТЕРАТУРА

Корепанова Т.Э., Каленкова О.Э. К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов // Русский язык за рубежом, 2014, №3

THE WEB SITE: "THE RUSSIAN LANGUAGE FOR OUR CHILDREN": ITS STRUCTURE, CONTENTS AND GOALS

O.A. Chubarova

The Laboratory of monitoring and analysis of the Russian language studies abroad.

The Centre for promotion of the Russian language and education abroad.

The Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia.

olchubarov@yandex.ru

The article analyzes the structure and contents of the site, designed specially for bilingual children. It considers the principles of forming a holistic educational space, targeted at providing the favorable conditions for compatriots' children, living abroad as well as for non-native speaker children for maintaining and further developing their command of the Russian language.

Keywords: children, bilinguals, non-native speakers, games, tests, texts, educational space.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ОДУШЕВЛЁННОСТИ- НЕОДУШЕВЛЁННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Шакар Решат

аспирант, кафедра русского языка, Московский государственный университет им. М.В.

Ломоносова, Россия

resatsakar@hotmail.com

В данном докладе рассматривается общая характеристика функционально-семантического поля одушевлённости-неодушевлённости в современном русском языке.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическое поле, функционально-семантическое поле одушевлённости-неодушевлённости.

Одним из ключевых понятий функциональной грамматики является понятие функционально-семантического поля. Как писал А.В. Бондарко, «функционально-семантическое поле (ФСП) – это группировка разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории» [Бондарко 1999, 17].

В коллективном труде «Теория функциональной грамматики» [ТФГ 1987] изучен представительный перечень релевантных для установления ФСП семантических категорий. Этот перечень, однако, не является исчерпывающим. В качестве категорий, способных стать содержательной базой самостоятельных ФСП, в указанном обобщающем труде не называются семантические категории одушевлённости-

неодушевлённости и биологического пола. Поэтому в специальной литературе уже отмечалось, что рамках комплексного исследования ФСП, выполненного под руководством А.В. Бондарко, описаны далеко не все семантические категории [Кубрякова, Клобуков 1998]. Именно поэтому так нужны исследования, вводящие в контекст функциональной грамматики новые семантические категории, на основе которых в языке формируются особые ФСП – например, ФСП одушевлённости-неодушевлённости.

Одушевлённость-неодушевлённость не выделяется в качестве семантической категории, которая может стать основанием для выделения особого ФСП потому, что этой категории не соответствует в грамматическом строе общепризнанная морфологическая категория. Но существование в русской морфологии категории одушевлённости-неодушевлённости было успешно доказано [Зализняк 1967: 62-81].

Поэтому в работах ряда ученых были предприняты попытки моделирования ФСП одушевлённости-неодушевлённости. А.П. Володин выделяет ФСП одушевлённости-неодушевлённости, но в широком понимании, включает в это поле и противопоставление родовых классов [Володин 2001], т.е. объединяет анализируемое ФСП с другим полем – биологического пола, о котором см. [Мамечков 2010].

А.Г. Нарушевич в диссертационном исследовании, которое было посвящено ФСП одушевлённости-неодушевлённости в узком смысле, подчеркивал, что при изучении данного ФСП необходимо дать «системное описание одушевлённости-неодушевлённости в свете теории поля, интегрирующее разноуровневые средства выражения значения одушевлённости-неодушевлённости», рассмотреть «вопрос о связи семантики субстантива и грамматических средств выражения одушевлённости-неодушевлённости», уделить внимание «изучению переходных языковых явлений, связанных с одушевлённостью-неодушевлённостью», дать «описание значений имен существительных, совмещающих семы, указывающие на живое и неживое», изучить «признаковые слова (глаголы и имена прилагательные), способные указывать на значение одушевлённости-неодушевлённости имени существительного», осуществить «анализ сочетаемости имен существительных с другими языковыми единицами в аспекте одушевлённости-неодушевлённости» [Нарушевич 1996: 3]. В рамках этой широкой и многоаспектной исследовательской программы, как нам кажется, недостаточное внимание уделяется словообразовательным средствам выражения семантической категории одушевлённости-неодушевлённости. В целом в рамках функциональной грамматики средства словообразовательного уровня изучены явно недостаточно, см. подробнее: [Кубрякова, Клобуков 1998].

Мы считаем, что ФСП одушевлённости-неодушевлённости объективно существует в русском языке, потому что: 1) есть понятийная категория одушевлённости-неодушевлённости, что было доказано А.П.Володиным (см. [Володин 2001]), 2) эта понятийная категория находит выражение в особой морфологической категории одушевлённости-неодушевлённости.

В строении любого ФСП, как показал А.В.Бондарко, есть центр и периферия. Анализ языкового материала показал, что ФСП одушевлённости-неодушевлённости также имеет центр и периферию. Центр ФСП можем делить на две части: ядро ФСП и приядерный сегмент.

Ядром ФСП одушевлённости-неодушевлённости является субстантивная морфологическая категория одушевлённости-неодушевлённости. В роли приядерного сегмента данного поля выступают одноименные категории признаков слов. В ряде случаев категориальные формы одушевлённости-неодушевлённости признаков слов являются единственным грамматическим средством выражения одушевлённости-неодушевлённости существительного (ср: *вижу модных кутюрье – модные кашне*).

Таким образом, в приядерном сегменте поля находятся прилагательные (в том числе местоименные), причастия и числительные, которые согласуются с существительными по одушевлённости-неодушевлённости.

Лексические средства обычно признаются периферией ФСП. Но как было показано в [Шакар 2013: 144-154], лексические средства языковой системы делятся на две группы: 1) относящиеся к центру ФСП (это показатели лексической семантики существительных, на уровне которой четко различаются концепты *ОДУШЕВЛЁННОЕ* и *НЕОДУШЕВЛЁННОЕ*); 2) относящиеся к периферии ФСП предикативы, глаголы, прилагательные, наречия, которые сочетаются всегда или обычно с одушевлёнными или неодушевлёнными существительными. Ср. модальные предикативы типа *необходимо*, которые в стандартной речевой ситуации сочетаются обычно с одушевлёнными существительными (*Пете необходимо уйти с занятия*) и реже – с неодушевлёнными (когда они метонимически обозначают одушевлённый объект: *Кафедре необходимо срочно рассмотреть этот вопрос*).

Лексические средства второго типа, а также, словообразовательные и собственно синтаксические средства (на уровне устройства предложения, например безличного) входят в состав периферийного сегмента ФСП одушевлённости-неодушевлённости.

Как полагает А.В. Бондарко, «выделяются два основных структурных типа ФСП: 1) *моноцентрический*, 2) *полицентрический*. [Бондарко 1999: 18-19].

Исходя из сказанного выше мы можем сделать вывод о том, что ФСП одушевлённости-неодушевлённости является полем полицентрического типа. На наш взгляд, кроме морфологического центра, данное ФСП имеет еще один центр – лексический, связанный с выражением основной слова его лексического значения, четко маркированного по признаку одушевлённости-неодушевлённости.

В докладе на конкретных примерах показана роль словообразовательных средств в формировании ФСП одушевлённости-неодушевлённости, т.е. тех языковых средств, которым при изучении данного ФСП и всех других ФСП, изучаемых современной функциональной грамматикой, обычно не уделяется должного внимания. Рассматривается функциональное соотношение словообразовательных типов, которые специализируются на образовании а) одушевлённых существительных (*пекарь, пахарь; аптекарь, почтарь; враль* и т.п.), б) неодушевлённых существительных (*договорённость, сработанность; трещина, пробоина* и т.п.), в) как одушевлённых, так и неодушевлённых существительных (*ездок, игрок – каток, росток*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени // СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
2. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001.
3. Володин А.П. О функционально-семантическом поле одушевлённости / неодушевлённости // Исследования по языкознанию. К 70-летию члена-корреспондента РАН Александра Владимировича Бондарко. СПб., 2001.
4. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение М.: Наука, 1967.
5. Кубрякова Е.С., Клобуков Е.В. Теория функциональной грамматики (обзор) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1998. Т. 57, №5.
6. Мамечков С.Г. Функционально-семантическое поле биологического пола в современном русском языке // Дис. ... канд. филолог. наук. М., 2010.
7. Нарушевич А.Г. Категория одушевлённости-неодушевлённости в свете теории поля. Автореф. ... дис. канд. филол. наук. Таганрог. 1996.

8. Нарушевич А.Г. Функционально-семантическое поле одушевлённости-неодушевлённости. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2004.
9. Шакар Р. К вопросу о соотношении лексического и грамматического сегментов в функционально-семантическом поле // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. М.: МАКС Пресс, 2013. Выпуск 9.
10. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Отв. ред. А. В. Бондарко. Л.: Наука, 1987.

FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD ANIMATENESS-INANIMATENESS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Reşat ŞAKAR

resatsakar@hotmail.com

In this article are discussed the general characteristics of functional-semantic field of animateness-inanimateness in the modern Russian language.

Keywords: Functional grammar, functional-semantic field, functional-semantic field of animateness-inanimateness.

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МИГРАНТОВ

Шамне Н.Л.

*докт. филол. наук, директор института филологии и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный университет, Волгоград, Россия
shammenl@gmail.com*

В рамках проблемы адаптации и интеграции мигрантов рассматриваются комплексные учебные программы по русскому языку как иностранному; предлагается возможная наполняемость такого рода программ с учетом различных возрастных категорий и уровня подготовки обучающихся; выделяются необходимые компоненты в структуре программы.

Ключевые слова: русский как иностранный, учебная программа, адаптация мигрантов, полиэтничный регион.

В современной языковой ситуации особое место занимает проблема миграции, поскольку за последнее десятилетие миграционные потоки значительно увеличились во всем мире. Так, практически любой регион современной России является многоязычным, имеющим в своей структуре представителей диаспор различных национальностей. Одной из ведущих проблем языковой ситуации в полиэтническом регионе является социокультурная и языковая адаптация мигрантов. По результатам проведенного эколлингвистического мониторинга Нижневолжского региона РФ отмечено понижение качества лингвистического образования [Шамне 2014]. В связи с этим разработка учебников, учебных пособий, комплексных программ по русскому языку как иностранному для мигрантов приобретает особую актуальность. В качестве возможной учебно-воспитательной программы для различных возрастных категорий может быть предложена программа с условным названием «Толерантность».

Формирование сформулированных навыков и установок может осуществляться в рамках учебной и внеучебной деятельности в ходе специальных мероприятий. Совмещать задачи формирования толерантных установок и навыков поведения с учебными задачами следует прежде всего в рамках гуманитарных дисциплин (например, обществознания, истории, русского языка, литературы и др.), на занятиях по элективным гуманитарным курсам, а также на внеклассных мероприятиях. Рекомендации,

предлагаемые программой, могут найти применение на занятиях и консультациях с родителями (для младшей возрастной категории). Содержание рекомендаций включает в себя формирование толерантных установок и навыков толерантного поведения в области межкультурных взаимодействий; анализ ситуаций межкультурного взаимодействия; правовое воспитание в процессе социокультурной адаптации мигрантов и принимающего общества; формирование речевой, языковой и социокультурной компетенции мигрантов; мониторинг полученных результатов [Милованова 2013].

Целью в данном случае является формирование разделяемой идентичности, которая складывается на основе *знаний* о собственной культуре и культуре другого народа; *представлений об изменчивости традиций* и культурной идентичности человека; осознания *первичности общечеловеческих ценностей в сравнении с этническими*.

Работа с младшими школьниками может строиться в форме беседы, рассуждения, ответа на вопросы «А как поступил бы я на месте героя?»; «Как бы я изменил ход событий, если бы мог вмешаться, или подсказать героям возможный выход из ситуации?» и т.п. Для школьников средней возрастной группы можно предложить работу в форме написания эссе. Для старшей возрастной категории (студенты) можно предложить проектную деятельность и анализ ситуаций межкультурного взаимодействия.

В основу обучения русского языка учащихся начального и среднего уровня подготовки должен быть положен принцип культурологического представления и описания языкового и речевого материала, имеющего своей целью раскрытие не только смысла слова, но и функциональной значимости единиц языка с ярко выраженным культурологическим фоном. На продвинутом этапе наиболее приемлемый метод обучения – использование лучших образцов русской речевой культуры. Каждая речевая тема должна предусматривать введение текстов, принадлежащих к разным функциональным стилям и к разным структурно-композиционным типам, – описанию, повествованию, рассуждению.

Обязательным компонентом образовательного процесса должен быть мониторинг полученных результатов, который может осуществляться с помощью психологических тестов самооценки в начале и в конце реализации программы, социометрических тестов.

Таким образом, такого рода учебные программы будут способствовать более последовательному процессу освоения русского языка и русской (неродной) культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милованова М.В. Интегрированные программы поддерживающего обучения для мигрантов в рамках школьной образовательной среды // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6. Университетское образование. 2013. № 14. С. 100–105.
2. Шамне Н.Л. Социолингвистические аспекты проблемы интеграции мигрантов // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. С. 194–207.

DEVELOPMENT ISSUES OF COMPLEX ACADEMIC PROGRAMS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MIGRANTS

N.L. Shamne

*Institute of Philology and Intercultural Communication,
Volgograd State University, Volgograd, Russia
shammenl@gmail.com*

Complex academic programs of Russian as a foreign language are considered as a part of the problem of adaptation and integration of migrants; possible content of such

programs considering different age categories and the training level of learners is offered; the necessary components in the structure of the program are marked.

Keywords: Russian as a foreign language, academic program, adaptation of migrants, multi-ethnic region.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА РОССИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Шаповалова И. А.

*докт.пед. наук, профессор кафедры довузовского преподавания
русского языка как иностранного. МПГУ, Москва, Россия
ia.shapovalova51@yandex.ru*

Понимание и принятие иностранными студентами позитивного образа России XXI века предполагает постижение ими гуманистических смыслов национальных традиций, тенденций преобразования русского мира. Культурные практики обучения РКИ обогащаются дидактическими ресурсами лингвокультурологического анализа текста.

Ключевые слова: Культурные практики преподавания РКИ, лингвокультурологический подход, стилистическое и жанровое разнообразие текстов, эмоционально-экспрессивные и стилистические коннотации.

Культурно-исторический опыт обучения РКИ отражает особенности функционирования и развития образования, специфику использования русского языка в сложившихся и складывающихся реалиях международного общения. Один из рабочих языков ООН, русский язык сегодня переживает не лучшие времена, как и народ, его создавший, и Российская Федерация, Конституционно закрепившая за русским языком статус государственного.

Анализ современных процессов влияния русского языка в сферах межгосударственного сотрудничества выявляет очевидные риски для укрепления позиций русского языка, устойчивого признания его престижа. Такая ситуация вызрела не одно десятилетие и связана с известными замыслами определенных сил глобализирующегося мирового пространства ослабить (или разрушить) российскую государственность, исказить образ России, представив ее мировому сообществу «империей зла», а ее укорененные народы – варварами, агрессорами, оккупантами. Такая ситуация, считает депутат Государственной Думы РФ А.Ч. Эркенов, стала следствием двадцатилетней неэффективной деятельности по продвижению русского языка и национальной культуры России. В этот же временной период ведущие государства мира активно осуществляли продвижение своих национальных языков, создавали позитивный имидж своим государствам, использовали «мягкую силу» влияния на мышление и мировоззрение граждан других государств, обеспечивая тем самым трансферт инноваций, ценностей своих обществ.

Прецедент мифологизированного образа России XXI века, представляющей якобы угрозу международной безопасности, актуализирует необходимость открывать мировому сообществу действительную Россию, формировать ее реальный образ, мотивировать справедливое понимание гуманной сущности национальных традиций, тенденций признания истинности многополярного мира, устремлений к преобразованию жизни в контексте культуры мира, культуры достоинства.

Самые эффективные ресурсы восприятия и понимания образа новой России сосредоточены в ее языке – русском, о чем убедительно говорит В. Толстой: «Вне русского языка невозможно расширение духовного и интеллектуального влияния России за рубежом, сохранение и развитие того, что мы называем русским миром. Здесь недопустима недооценка значимости русского языка как иностранного, системы его преподавания как в России, так и за рубежом» [Толстой 2015: 4].

Сквозная культурологическая тема постижения иностранными студентами гуманных смыслов внутренней и внешней политики Российского государства обеспечивается психолого-педагогической и социолингвистической поддержкой процессов понимания ими русской национальной личности. «... тема «русской национальной личности», взятая в плане обеспечения языковыми единицами, представляет собой ... лингвокультурологическое поле» [Воробьев 2002: 354]. Опыт творческой реализации лингвокультурологического подхода к анализу русской национальной личности (В.В. Воробьев) получает развитие в образовательных проектах социокультурной направленности. Так, культурные практики обучения РКИ обогащаются возможностями аспектного использования методик и технологий, разработанных авторами крупномасштабного инновационного проекта «Истоки», апробированного в 62 регионах России [Кузьмин 2013: 5]. Практически значимыми признаны методы и приемы работы по усвоению и употреблению многозначных слов, имеющих эмоционально-экспрессивные и стилистические коннотации. Понимание иностранными студентами социокультурного опыта русского народа, запечатленного в лексико-семантической группе слов, отражающих специфику русского мироощущения, создает реальные возможности восприятия образа России, для которой ценностно значимы: надежда, вера, любовь; милосердие, миролюбие, доброта; честь, совесть, достоинство, подвиг и др.

Сущностные характеристики самостояния русского человека раскрываются в смыслах, традициях и ценностях русской семьи, русского слова, родного края, интегрированных в блоки – базовые социокультурные ряды. Например, содержание тематических блоков «Вера», «Надежда», «Любовь», «София» интерпретировано в базовом социокультурном ряду следующим образом: Вера. Верность. Правда. Честь. Надежда. Согласие. Терпение. Послушание. Любовь. Милосердие. Доброта. Истина. Знание. Мудрость. Доверие. Уверенность. Преданность. Надежность. Чувство долга. Правосудие. Единодушие. Сострадание. Совесть. Искренность [Кузьмин 2013: 50].

В традициях русской культуры отражены смыслы поэтизации бытовой стороны жизни человека, совместного труда, переживания событий. Например, бережное отношение к дому, одушевление его сущности запечатлены в словах окно, наличник, крыльцо, конек, кровля и др. Ценностно-смысловая нагрузка таких слов, как жизнь, правда, дружба, свобода понятны в контексте мировой культуры, что отмечено Патриархом Московским и Всея Руси Кириллом: «Нередко приходится слышать, что ... вопросы сохранения целостности России не стоят и единственной человеческой жизни. Но воля народа расположена к другому. Мы – да и не только мы, а большинство наций современного мира – считаем, что лучше погибнуть защищая Родину силой оружия, чем позволить ей распасться на части или быть порабощенной. Значит, в нашем обществе есть ценности, в нравственном отношении превосходящие цену нашей жизни» [Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл 2002: 4].

Необходимость стилистического и жанрового многообразия текстов, включенных в практическую работу по обучению РКИ, сегодня дополняется рекомендациями недопущения к использованию текстов с морально устаревшим содержанием и, напротив предлагается оперативно включать в учебный процесс «свежих текстов актуального содержания, значимых для укрепления позитивного образа

России. Такие тексты целесообразно размещать в тематическом разделе «Имидж современной России» индивидуального дидактического портфолио студента. Так, предлагаем в работе по обучению лингвокультурологическому анализу текста использовать фрагменты беседы Г. Бовта с В. Никоновым.

Г. Бовт:

– На международной арене та же Америка вполне успешно пропагандирует или, если хотите, продает свой образ жизни и ценности. Что может противопоставить этому Русский мир?

В. Никонов:

– Безусловно, Америка пытается продавать свой образ жизни. Не могу сказать, что у нее это здорово получается. Сегодня многие говорят, что у России плохой имидж, но у Америки имидж, по большей части, еще хуже, чем у России. Особенно в последнее время, когда все больше людей замечают, что мировые проблемы во многом созданы самими Соединенными Штатами... Что может предложить Россия? Россия уже предлагает. Россия предлагает свою систему ценностей, которые основаны на общих гуманистических принципах, записанных в Священных Писаниях мировых религий... Россия предлагает приверженность международному праву, причем тому международному праву, которое записано в Уставе ООН... Россия предлагает невмешательство в дела других государств... [Никонов 2015: 11-12].

Понимание и принятие иностранными студентами позитивного образа России XXI века – процесс сложный, многокомпонентный, связанный с постижением смыслов:

- исторически обусловленных национальных традиций социокультурной значимости;
- тенденций преобразования русского мира.

Национальная специфика восприятия иностранными студентами образа новой России, неоднозначность их отношения к вопросам отказа от навязанных стереотипов ее негативного имиджа определяют объективную необходимость развития практики использования лингвокультурологического анализа текста, основания которого базируются на:

- концептуальной идее «Русский язык в диалоге культур»;
- коммуникативно-деятельностном подходе к усвоению русского слова не только как единицы языка и речи, но и как концепта культуры;
- принципах формирования диалогической среды на учебных занятиях [Саяхова 2008; Шаповалова 2012].

ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник российской нации. 2015, №3. 246 с.
2. Воробьев В. В. Практическая лингвокультурология// Уч.монография «Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного»/под общ.ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Бальхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002. 428с.
3. Кузьмин И. А. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки». М.: Изд.дом «Истоки», 2013. 160с.
4. Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл. Выступление на открытии IV всемирного русского народного собора (13–14 декабря 2001 г.): Стенограмма и материалы. М.: АНО РИД «Роман-газет XXI век». 96 с.
5. Муллагалиева Л.К., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур. Уфа: Китап, 2008. 204 с.
6. Шаповалова И. А., Шаповалов М. В. Ценностно-смысловое пространство текста в аспекте лингвокультурологического анализа художественного произведения. Социально-гуманитарные знания, 2012 г. № 9, с. 324-334.

FORMATION OF POSITIVE IMAGE OF RUSSIA AMONG FOREIGN STUDENTS IN STUDYING RUSSIAN LANGUAGE: LINGUOCULTURAL ASPECT

I. A. Shapovalova

*The Department of pre-University teaching Russian as a foreign language. Moscow Pedagogical State University. Moscow, Russia
ia.shapovalova51@yandex.ru*

The understanding and acceptance of foreign students a positive image of Russia of the XXI century implies the cognition of their humanistic meanings of national traditions and tendencies of transformation of the Russian world. The cultural practice of teaching Russian enriched the didactic resources of linguoculturological analysis of the text.

Keywords: cultural practices of teaching, linguocultural approach, stylistic and genre variety of texts, emotionally expressive and stylistic connotations.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СЕМАНТИКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО КОЛИЧЕСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Шаповалова О.И.

*Преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования ВГУ, Воронеж, Россия
shapvalvaksana@rambler.ru*

В статье в русле семантико-функционального синтаксиса в рамках оппозиции «много – мало» анализируются нумеративные предложения, в которых неопределенное количество выражается фразеологическими единицами. Рассматривается структурная организация нумеративных предложений, их семантика и функционирование в художественном тексте.

Ключевые слова: семантико-функциональный синтаксис, нумеративные предложения, неопределенное количество, оппозиция «много–мало», фразеологические единицы, художественный текст.

Речь, или текст как произведение речевой деятельности, отбирает те модели и средства, которыми располагает языковая система для выражения соответствующих смыслов [Золотова 1982: 317].

В художественных текстах используются нумеративные предложения. Это конструкции, в которых признаковый компонент выражен числительным или его «заместителем» с количественным значением. С точки зрения типового значения они относятся к группе «Предмет и его количественный признак» [Копров 2010: 81-84].

По своей номинативной сущности такие предложения восходят к посессивным предложениям с нумеративным распространителем: *У меня много друзей*. При актуализации количественной семантики образуется высказывание: *Друзей у меня много*.

Идея количественности в данных конструкциях может быть обозначена точно или неопределенно. Во многих ситуациях использование нумеративного предложения с точным обозначением количества представляется излишним, и говорящий ограничивается координатами «много – мало». Предметом нашего внимания является анализ выражения неопределенного количества с помощью фразеологических единиц.

Как отмечает Л.Д. Чеснокова, идея неопределенного множества возникает на гносеологическом уровне и представляет собой результат не счёта, а обобщения общего впечатления о каком-то количестве (*много, мало, несколько*) или даже знания о том, что некоторое количество существует (*сколько, столько, который* и др.) [Чеснокова 1997: 219].

Под фразеологической единицей мы понимаем устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы [Копыленко 1978: 5-21].

К фразеологическим единицам с градуальной семой «много» мы можем отнести следующие:

Ведь там выгод-то непочатый край! (В. Конецкий); *Социальных проблем у местных жителей – не меряно* (Д. Красик); *Мостов будь здоров* (М. Гиголашвили); *И внуков – вагон и маленькая тележка* (А. Житков); *А терпения у меня воз и маленькая тележка* (Ю. Домбровский); *Естественно, радости у меня было выше крыши* (М. Поляков); *Знаю, что вопросов у вас осталось два чемадана* (Т. Соломатина); *Смешных странностей у моего старика до черта* (Ф. Искандер); *У моего денег курсы не клюют, всего полно...* (Д. Донцова); *А на фронте этих немок-венгерок пруд пруди* (А. Геласимов); *... а там пароходов – яблоку негде упасть* (Г. Владимов); *Нас в ней как сельдей в бочке!* (Г. Жженов); *Этих гуманитарных университетов сейчас – как собак нерезанных...* (В. Белоусова); *И опять же скажу тебе: приятелей у меня – что песку в море* (А. Амфитеатров); *Грибов там было хоть косой коси* (Е. Парнов); *Войск в Симбирской губернии никогда не было никаких, молодежь большею частью на службе, невест хоть лопатой гребь* (Э. Стогов).

Приведем примеры фразеологизмов с градуальной семой «мало»:

Таких открытий в истории развития человеческого духа – считанное число (Л. Пономарев); *Да и вещей у меня на даче было всего-ничего* (Л. Уварова); *Русских печек осталось считанные единицы* (В. Белов); *Полная беспомощность, гордости и воли – ни на грош...* (А. Дмитриев); *А денег кот наплакал* (М. Баконина); *А тоже корысти не бог знает сколько...* (В. Слепцов); *Женихов теперь не бог весть сколько* (А. Чехов); *Поэтической природы в ней ни на йоту* (И. Бунин); *А гениальных – совсем по пальцам пересчитать* (А. Клейн); *Мальчиков было раз-два и обчелся* (Б. Минаев); *У нас жирной земли, какая по семь на десятину требует, с воробьиный нос!* (М. Шолохов); *Бытовой информации – с гулькин нос* (В. Кожевников).

Как и в собственно посессивных предложениях, носитель количественного признака может быть выражен не только родительным, как во всех предыдущих примерах, но и дательным падежом:

По-видимому, таким людям числа нет (М. Пришвин); *И счета нет твоим врагам* (М. Цветаева).

Иногда возможны два варианта, ср. *Государство огромное, гор в нём, оврагов, пустырей – конца-краю нет!* (М. Горький) и *Горам, оврагам, пустырям – конца-краю нет.*

Использование в художественных текстах широкого круга фразеологических единиц дополняет и расширяет способы выражения неопределенного количества. Обладая ярко выраженной образностью, «заместители» придают речи эмоциональность, экспрессивность, особую стилистическую окрашенность.

Многообразие способов выражения неопределенного количества и обилие примеров функционирования данной конструкции с различными семантическими оттенками требует продолжения исследования данной темы в русле семантико-функционального синтаксиса, который имеет непосредственный выход в практику преподавания русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.

2. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. 328 с.
3. Копыленко М.М. Очерки по общей фразеологии: проблемы, методы, опыт / М.М. Копыленко, З.Д. Попова. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1978. 143 с.
4. Чеснокова Л.Д. Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции. Ростов-на-Дону: Гэфест, 1997. 292 с.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SEMANTICS OF INDEFINITE QUANTITY IN FICTION

O.I.Shapovalova

*The Russian for International Students chair of the Institute of International Education
Voronezh State University, Voronezh, Russia
shapvalvaksana@rambler.ru*

The article deals with the numerical sentences expressing indefinite quantity by phraseological units. Our research is done within the frames of semantic-functional syntax. The analysis of lexical-grammatical of expressing indefinite-quantitative meaning makes it possible to outline its forms from the point of view of opposition «many – a few». We analyze the internal structure, semantics and functioning of these sentences in fiction.

Keywords: the semantic-functional syntax, numerical sentences, indefinite quantity, opposition «many – a few», a phraseological unit, fiction.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Шевцова А.А.

РХТУ им.Д.И.Менделеева, Москва, Россия

Зар Ни Аунг

РХТУ им.Д.И.Менделеева, Москва, Россия

В докладе рассматриваются приемы работы с современными компьютерными средствами обучения. Особое внимание уделяется характеристике интернет-ресурсов и электронных словарей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интернет, киберпространство, электронные словари.

1.В практике обучения РКИ информационные технологии предоставляют педагогам и учащимся новые возможности в работе с информацией на занятиях.

2.ИКТ развиваются, и в современном учебном процессе используются электронные средства обучения. Разграничивая виды средств обучения (технические, компьютерные и электронные) и их функционирование, А.В. Тряпельников отмечает, что электронные средства обучения создают киберпространство, необходимое для современных учебных задач. Термин киберпространство понимается как мир цифровой, информационный, виртуальный. Благодаря правильно выбранным ресурсам интернета мы можем сформировать у учащихся гиперобраз, соединив живописный, текстовый,

музыкальные образы, фрагмент видео и т.д. В этом процессе очень важна роль преподавателя, как создателя нового образовательного материала.

3. В сфере обучения иностранным языкам применяются многие виды ИКТ: электронные учебники, компьютерные презентации, электронные словари и т.д.

4. Исследователи подразделяют электронные словари на две группы: полный электронный вариант печатного словаря или словарь со встроенными дополнительными функциями (озвучивание, поиск различных вариантов объяснения или перевода и др). Электронные словари не только содержат транскрипцию, но и могут произносить слова.

Нами было проведено исследование о пользе электронного словаря в обучении РКИ. В нашем опросе участвовали магистранты из Мьянмы. Сравнив бумажный и электронный словари по нескольким характеристикам (скорость нахождения нужного слова, наличие функции озвучивания, варианты перевода на разные языки, размер и т.д.), мы пришли к выводу, что использование электронного словаря на занятиях эффективнее.

5. На занятиях можно использовать не только готовые ресурсы интернета, но и создавать с помощью интернет-технологий новые учебные материалы.

Например, в youtube можно найти видеосюжеты по любой интересующей теме, можно самим размещать и просматривать видеофайлы. Эти видеофайлы можно показывать и на мобильных устройствах. Многофункциональность этого устройства расширяет возможности учебного процесса. Работа с этим ресурсом может строиться по-разному. Преподаватель выбирает видеосюжет по теме занятия или учащиеся выражают желание больше узнать о конкретной теме. Затем смотрят фрагмент видеосюжета, записывают с преподавателем новые слова, отвечают на вопросы и обсуждают тему. Интерес вызывают темы социокультурного характера: история города, в котором живут и учатся учащиеся; достопримечательности города; театры и музеи города и т.д..

6. Исследователи отмечают, что на сегодняшний день универсального метода обучения студентов РКИ при помощи новейших компьютерных технологий пока не существует. Каждый метод имеет свои достоинства и недостатки и используется для конкретного типа занятия. Использование ИКТ в изучении русского языка как иностранного способствует росту мотивации и энтузиазма у студентов, снижает количество пропущенных уроков, а результат можно увидеть после каждого занятия. Кроме того, ИКТ представляют собой стимул к самообразованию студентов во внеурочное время. Очевидно, что изучение иностранного языка с помощью ИКТ должно получить широкое распространение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы. // Русский язык за рубежом. №6. 2011.
2. Тряпельников А.В. Цифровой формат в преподавании РКИ: новые понятия и термины компьютерной лингводидактики.// Русский язык за рубежом. №1, 2012.
3. *Information and communication technology in teaching Russian as a foreign language in the language environment*

A.A. Shevtsova

*Russian language Department, D.Mendeleev University
of Chemical Technology of Russia
zn-spb@mail.ru*

Zar Ni Aung

*Faculty of Engineering Chemistry, D.Mendeleev University
of Chemical Technology of Russia
rhtu2015@mail.ru*

The theses deals with approaches and techniques in using computer technologies to teach Russian as a foreign language. The special attention is given to the characteristic Internet resources, electronic dictionaries.

Keywords: Russian as foreign language, Internet, cyber environment, electronic dictionaries.

СЛОВА С ОБЩИМ ЗНАЧЕНИЕМ «ДОКУМЕНТЫ» В РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Штетля В.М.

*канд. филол. наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
szetela@mail.ru*

В докладе рассматриваются названия лексико-семантической группы «документы», которые могут вызвать интерес у студентов во время прочтения ими русской художественной литературы XIX века. Эти разные названия, относящиеся к разным по своему назначению официальным бумагам, могут способствовать развитию у студентов интереса к истории русского слова.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лексико-семантическая группа, слово, художественная литература.

Возрастающая заинтересованность русской литературой среди российских читателей, заметна и в среде студентов-иностранцев, обучающихся в московских вузах.

По мере совершенствования коммуникативной компетенции иностранного студента в области русского языка, совершенствования его знаний, умений и навыков, значительно возрастает у него интерес к творчеству А.С.Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и многих других видных писателей того периода.

Употребленные писателями слова, называющие разного рода документы, могут пролить свет на историю слов русского языка.

Например, слово **вид** – «разрешение», «документ», «разновидность паспорта», см., примеры из текстов: «Императорским указом... повелевается всем начальникам Французских эскадров, военным кораблям, Арматорам и Корсерам перенимать все Испанские корабли, которые не имеют при себе вид...» [Санкт-Петербургские ведомости 1808: 1361]; «[Дубровский:] Вы разбогатели под моим начальством, каждый из вас имеет вид, с которым безопасно может пробраться в какую-нибудь отдаленную губернию и там провести остальную жизнь в честных трудах и в изобилии» [Пушкин 1986: 188]; «Софья Саввишна, приехавшая к мужу из Мценска просить отдельного вида на жительство» [Чехов 1985: 55].

Другого рода документом является **абонемент** (франц. *abonnement* от *abonner* – „абонировать”) – «право пользования чем-нибудь...» [БАС 1948: 14]: «[Обломов] абонировался в оперу и до половины абонемента не дослушал» [Гончаров 1969: 384]; «Да нынче что? Четвертый абонемент...» [Толстой 1979: 115]. Подробно об этом слове можно узнать в словарях Фасмера [Фасмер 1986: 56]. Ср.: **абонент** (из нем. *Abonnet* < франц.) – «лицо, имеющее абонемент» [БАС 1948: 15], а также глагол: **абонировать** (нем. *abonnieren* < франц. *abonner* – „абонировать”) – «получать по абонементу; приобрести право пользования чем-л. в течение определенного срока» [МАС 1981: 19]: «[Обломов] абонировался в оперу...» [Гончаров 1969: 384].

Интересной представляется история слова **авизо** (итал. avviso) в значении «извещение, уведомляющее об изменениях в состоянии взаимных расчетов, о переводе денег, посылке товара и пр.» [МАС 1981: 21]. Основное, более старое значение слова – «небольшое военное судно, разносящее приказания» [Гавкин 1912: 7]: «Главные силы противника состояли из четырех броненосцев и восьми броненосных крейсеров. С ними шли еще два быстроходных авизо – „Тацута” и „Чихая”» [Новиков 1986: 344].

И последнее слово из данной группы – **автобиография** (франц. autobiographie) – «документ или литературное произведение, в котором автор кратко описывает основные события своей жизни»: «Моя автобиография пригодится вам для воскресного фельетона или для популярно-научной статьи» [Куприн 1912: 169]; «В своей автобиографии он пишет, что был в Париже после коммуны...» [Короленко 1914: 340].

Приведенные в докладе несколько примеров из данной ЛСГ показывают разнообразие названий данной группы слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. СПб., К., Харьков, 1912.
2. Гончаров И.А. Обломов. Кишинев, 1969.
3. Короленко В.Г. О Глебе Ивановиче Успенском // Короленко В.Г. Полн. собр. соч. СПб., 1914. Т. 1.
4. Куприн А.И. С улицы // Полн. собр. соч. А.И.Куприна. СПб., 1912. Т.4.
5. Новиков-Прибой А.С. Цусима: роман-эпопея. М.: Современник, 1986.
6. Пушкин А.С. Дубровский // Пушкин А.С. Сочинения. В 3-х т. М., 1986. Т. 3. Т. 125 – 188.
7. Санкт-Петербургские ведомости. СПб., 1808, № 93.
8. Словарь русского языка. М., 1981. Т.1 (МАС).
9. Словарь современного русского литературного языка. М., Л., 1948. Т. 1 (БАС).
10. Толстой Л.Н. Анна Каренина: Роман в восьми частях. Части 5 – 8. Л.: Худ. лит., 1979.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1986. Т. 1.
12. Чехов А.П. Житейские невзгоды // Чехов А.П. Собр. соч. в двенадцати томах. М.: Правда, 1985. Т. 6.

WORD WITH A GENERAL MEANING “DOCUMENTS” IN THE RUSSIAN FICTION LITERATURE OF THE XIX-TH CENTURY

Victor Szetela

*Department of Contrastive Linguistics, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
szetela@mail.ru*

The names of lexical-semantic group “documents” that may generate interest among foreign students during their reading the Russian writers` works of the XIX-th century are under consideration in the report. These different names related to the different for its intended purpose official papers, may promote the development of the students` interest in the history of Russian words.

Keywords: the communicative competence, the lexical-semantic group, the fiction.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ СТЕРЕОТИПА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

В данной статье рассмотрена проблема формирования стереотипа представителей Центральной Азии с помощью коммуникативных средств русского языка. Выявлены и обоснованы параметры, характеризующие данный стереотип. На основе проведенного исследования автором предлагается система упражнений.

Ключевые слова: коммуникативный уровень, стереотип, параметры, прецедентный герой, акцент.

В рамках настоящего исследования нами был проведен анализ роли коммуникативных средств русского языка в формировании образа восточного человека. Для описания функциональной нагрузки коммуникативных средств мы использовали метод Марии Геннадьевны Безяевой [Безяева 2002]. Отметим, что в языке существует две системы: *номинативная* и *коммуникативная*. Первая передает информацию о действительности, преломленную в сознании говорящего. Цель же коммуникативной заключается в отражении соотношений позиций говорящего, слушающего, в оценке и квалификации ситуации. Его основные единицы: целеустановки, вариативные ряды конструкций им соответствующие, которые сформированы коммуникативными средствами с инвариантными параметрами, подчиняющимися алгоритмам развертывания. При реализации *инвариантных* параметров какого-либо средства: 1) «ряд из них может иметь антонимическое развертывание, в то время как 2) сами параметры и их реализации могут относиться только к позиции говорящего, только к позиции слушающего или ситуации, быть распределенными между позициями слушающего, говорящего или ситуацией». При этом возможно раскрытие инвариантного параметра по данным конкретной ситуации или по норме.

В качестве материала для анализа в работе использовались мультфильм «Ходжа Насреддин» и фильмы: «Мусульманин», «Белое солнце пустыни», «Джентльмены удачи» и «Три тополя на Плющихе».

Коммуникативный стереотип поведения актуализируется в двух случаях - при коммуникативном поведении *прецедентного героя* или *контрасте с коммуникативной стратегией представителей русского социума*. Конечно, в звучащей речи представителей Центральной Азии мы можем наблюдать проявление *акцента*, нас будут интересовать русские средства, формирующие образ данных героев. Заметим, что *параметры* формируются в русском сознании, образуются русскими коммуникативными средствами, и именно этот стабильный *набор параметров* показывает нам, что перед нами представитель Центральной Азии.

В ходе работы мы выделили следующие характеристики: *Неэмоциональность*, *Компетентность*, *Учет нормы социума с актуализацией иерархии*, *Ориентация на позицию собеседника*.

Неэмоциональность. Основным средством выражения данного параметра является сужение спектра используемых коммуникативных средств. Например, по сравнению с каскадом средств в речи представителей русского социума речь героев востока ограничена одной или двумя интонационными конструкциями и минимальным набором иных коммуникативных средств. Чаще всего мы слышим ИК1 с инвариантным параметром нормы как средство характеризующего подчинение героя нормам другого социума или как следование своей собственной норме.

Так, эксплицитные средства отрицательной оценки действий собеседника комически гасятся ИК1, свойственной данному стереотипу.

- Иди отсюда. /Тебе что сказано,/ ну /уходи давай!

- Нехороший ты человек, /косой, /злой/ как собака.

Компетентность. В отличие от других национальных стереотипов, которым свойственна константность характеристик, в коммуникативном стереотипе представителей Центральной Азии параметр компетентность может раскрываться антонимически. Это в свою очередь может восприниматься как мудрость и хитрость или как глупость и наивность. В некоторых случаях эти характеристики могут совпадать в одном образе.

Интересным является реализация параметра компетентности, который тесно связан с параметром знания нормы социума, сформированный русскими средствами.

Так например в диалоге из фильма «Мусульманин» герой говорит о знании норм в нравственном плане, что отражается с помощью ИК6 как параметр знания того свода норм, которым он следует, и ИК2 с выделением единственно правильного варианта в оппозиции ко всем другим, который реализуется или должен быть реализован.

- Аллах милосерден!

- Аллах – Аллах! /Заколебал своим Аллахом!/ У нас бог – Христос/ и святые всякие,/ понял?

- Алл[о]х – это /имя/ бога./ Понимаешь? /Только имя./ Бог один, /а имен у него много, да.

Следующий параметр – это параметр *Ориентации на позицию собеседника*. Если в русских текстах мы видим активное использование данного параметра в каскаде целеустановок, а также средств, используемых для этого, то в коммуникативном поведении представителей восточного социума мы видим минимальную ориентацию на позицию собеседника, однако степень ее реализации будет различной.

В речевом поведении героев фильма «Белое солнце пустыни» Саид и Сухов явно противопоставлены. У Саида отсутствует ориентация на позицию собеседника (только ИК2, противопоставляющая его «единственно правильный вариант»), а также закрытость личной сферы, что резко противопоставлено речи Сухова, где видим каскад коммуникативных средств – ориентация на позицию собеседника: извинение (*Ну* - несоответствие ожидание говорящим, ИК3, А), оценка (*Совсем, И так* маркирует результат ситуации, несоответствующей норме, ироничное замечание (*Ну вот* со значением соответствия целям и интересам слушающего); открытость личной сферы: *Уж, Больно* говорящее о недостижении порога бенефактивности, ИК6, ИК2\/, сетование с ИК7, говорящее о расхождении норм.

- Вот тебе сухари,/ пшена на дорогу. /Подзадержался я здесь./ Полгода как отслужил,/ а всё мотаюсь по пескам этим!/ Сколько/ лет дома не был! Ну вот,/пока хватит./ В Педжете еще че-нибудь раздобудешь. /А я, извини,/ не могу./ И та к большой круг дал./ Теперь напрямую пойду,/ вот так!/ До Волги доберусь, /а там и до Сама рырукой подать.

1 1 4
- Не будет покоя, /пока жив Джавде т. /Зачем вы копал?

6 3 37 1 3
- Мертвому, конечно, / хм, споко йней. /Но уж больно/ скучно! /А что у тебя с
2
этим, / Джавде том?

3 1 1 2 1
- Отца /убил, / меня закопал, /четырех баранов взял. /Больше у нас не было.

Ядром коммуникативного обучения являются упражнения и задания. В работе мы представили систему упражнений, использование которой возможно, если учащийся находится на продвинутом уровне и уже знаком с системой коммуникативных единиц и их значений. В качестве *материала* использовался неадаптированный текст реплик из художественных фильмов. *Практическая значимость* учебных упражнений состоит в применении данной методики комментирования, которое увеличивает объем восприятия лингвострановедческого материала, развивает навыки и умения, необходимые для адекватного восприятия и понимания русской речи. На данный момент единицы коммуникативного уровня даются на занятиях в ограниченном количестве, с небольшим комментарием, а техника их усвоения - запоминание (например, синтаксические фразеологизмы). В нашем случае понимание семантики коммуникативного уровня русского языка происходит с помощью логики использования тех или иных средств, а также их функционирование в художественном тексте.

Таким образом, с одной стороны, мы видим, что коммуникативные параметры, существующие в русском языковом сознании и сформированные средствами коммуникативного уровня русского языка, могут создать портрет представителя любой нации, в данном случае представителя Центральной Азии, как наряду с наличием, так и при полном отсутствии акцента. С другой стороны, противопоставление речевого поведения представителей Центральной Азии и русского социума подчеркивает необходимость использование средств коммуникативного уровня языка в русской речи, так как их отсутствие или сокращение создает эффект ее нерусскости, что особенно важно осознавать студентам-иностранцам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балдова М.А. Проблема национального коммуникативного стереотипа в звучащей интерпретации переводного фильма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2014. - № 7, ч. - с. 38-43.
2. Безяева М.Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка: Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге. М., 2002.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонации русской речи. – 1-е изд. - М., 1969.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.

THE FUNCTIONAL ROLE OF RUSSIAN COMMUNICATIVE MEANS IN FORMING OF SPEECH STEREOTYPE OF CENTRAL ASIAN REPRESENTATIVES

T.G. Shikhalkina

*Department of didactic linguistics and theory of teaching Russian as a foreign language,
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
lyubisheva.t@yandex.ru*

The article is devoted to the problem of forming of Central Asian representatives' stereotype with use of communicative means of the Russian language. There are some parameters of the stereotype as well as the system of exercises.

Keywords: communicative level, stereotype, parameters, precedential character, accent.

МЕДИАТЕКСТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шматко Н.А.

*магистрант, кафедра журналистики ГрГУ им. Янки Купалы, Гродно, Беларусь
shmatko@tut.by*

В статье рассматриваются положительные аспекты использования радиотекстов (на примере «Радио Гродно») при изучении русского языка как иностранного, описываются особенности поведения ведущих в эфире и даются рекомендации, которые иностранным студентам следует учитывать, чтобы не допускать ошибок и неточностей в собственной речи.

Ключевые слова: медиатекст, радиоэфир, культура речи, речевые ошибки.

В учебниках для студентов, изучающих русский язык как иностранный, присутствуют задания для контроля и повторения, которые нередко подготовлены по материалам периодической печати. Информация для самостоятельного изучения может быть представлена в виде газетной статьи или заметки [Лебединский 2011: 5]. Однако в повседневной жизни иностранцы гораздо чаще сталкиваются со звучащим словом, чем с печатным. Разговор в общественном транспорте, интерактивное шоу по радио, новости на региональном телеканале – всё это формирует новое информационное поле вокруг иностранного студента.

Рассмотрим радиотексты как предмет языкового осмысления. «Радиобудильники» поднимают нас по утрам. За завтраком мы слушаем утренние новости. Радио развлекает и информирует нас, когда мы едем на службу, занимаемся хозяйством. Аудиальная информация, как правило, носит доверительный, неофициальный характер, является ненавязчивой, а значит, такого рода сообщения легче воспринимаются и усваиваются аудиторией. Иностранные студенты, владеющие русским языком на базовом (коммуникативно необходимом и коммуникативно достаточном) уровне, при прослушивании радиопрограмм получают возможность:

- 1) познакомиться с фонетикой, акцентологией и грамматической структурой изучаемого языка;
- 2) запомнить особенности согласования и употребления лексических единиц;
- 3) понять стилистическую обусловленность функционирования слов и выражений в различных контекстах и ситуациях;
- 4) сформировать собственную систему русскоязычных общеречевых и коммуникативных стереотипов;
- 5) удовлетворить коммуникативно-познавательные потребности и интересы (художественные и развлекательные программы);
- 6) получить оперативную информацию о жизни страны и конкретного региона в концентрированном виде (информационные выпуски);
- 7) сориентироваться в быстро меняющемся мире товаров и услуг (рекламный блок);
- 8) выявить общие для себя и местной аудитории ценности – общечеловеческие, общегородские (авторские программы и интерактивные шоу);
- 9) изучить образцы мнений по актуальным проблемам, которые дают представление об общественном настроении данного региона (аналитические передачи) [Шерель 2000: 124].

И, хоть для радиожурналистики на современном этапе характерны упрощение речи ведущих и переход от публицистических жанров к разговорным, важную роль в общении по-прежнему играют речевой этикет, культура речи и риторическое мастерство. Особенно важно для журналистов знать и уметь применять нормы литературного языка при вещании «on air», поскольку прямой эфир не дает возможности впоследствии исправить ошибки и неточности и перемонтировать передачу (выпуск).

Практика показывает, что поведение ведущего в прямом эфире зависит от общего уровня развития диктора и его личностных качеств, формата радиостанции и психологической обстановки.

При прослушивании радиопрограмм как учебных текстов следует учитывать такие особенности поведения ведущего в эфире.

- 1) Дикторы региональных радиостанций не уделяют должного внимания технике речи. В связи с этим голос ведущего не всегда чистый и фактурный, что затрудняет понимание и восприятие текста.
- 2) Речь в развлекательных шоу часто нелогична и слаба с точки зрения грамматического выражения мысли.
- 3) Ди-джеи подчас нарушают акцентологическую норму.
- 4) Программы, предполагающие интерактив, то есть прямое общение со слушателями, содержат «мысленные скачки» и пропуск слов. Имеются в виду эллиптические структуры, недосказанность.
- 5) Из-за физиологических и психологических особенностей некоторые радиоведущие нечетко проговаривают слова. Чтобы быстрее озвучить нужную информацию, зачастую неоправданно увеличивается темп речи, звуки редуцируются (*сушатели* вместо *слушатели*; *сення* вместо *сегодня*).
- 6) Молодые, неопытные радиоведущие из-за боязни пауз в речи удваивают звуки, стараются растягивать слова: *поэ-этому*, *госуда-арственный*, *та-акже*. Такую манеру произношения слов не следует считать нормой и повторять её в повседневном общении. Таким образом, радиотекст в практике обучения РКИ имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными медиатекстами, но в то же время имеет ряд особенностей, которые иностранным студентам следует учитывать, чтобы не допускать ошибок и неточностей в собственной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакуров В.Н. О языке радио- и телепередач. М., 1960.
2. Гальперин Ю.М. Человек с микрофоном. М., 1971.
3. Лебединский С. И. Русский язык как иностранный: Учебник / С.И. Лебединский, Г. Г. Гончар. 2-е изд., доп. и перераб. – Мн., 2011. 402 с.
4. Ляшенко Б.П. Радио без тайн. М., 1985.
5. Радиожурналистика / Под ред. А.А. Шереля. М., 2000.

MEDIA TEXTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Shmatko Natallia

Department of journalism Yanka Kupala state University, Grodno, Belarus

shmatko@tut.by

The article deals with the positive aspects of using radio text in the study of Russian as a foreign language, describes the features of the behavior of leading broadcast and recommends that foreign students should take into account, in order to avoid mistakes and precision in his speech.

Keywords: media texts, radio broadcasts, speech culture, speech errors.

ДРЕВНЕРУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ФРАНЦУЗСКОЙ АУДИТОРИИ

Шмит О.

магистрант, Тюменский Государственный Университет, Тюмень, Россия

auroreschmitt@hotmail.fr

Работа посвящена вопросам преподавания древнерусского языка во французской аудитории. Обосновывается необходимость включения курса древнерусского языка во французские гуманитарные программы не только магистратуры, но и бакалавриата, освещаются аспекты изучения древнерусского языка как системы иерархически организованных грамматических и лексических уровней, как лингвокультурной сущности.

Ключевые слова: древнерусский язык, древнерусская лингвокультура, берестяные грамоты, уровни владения древнерусским языком.

Россия и Франция – страны, которые имеют глубокие, прочные культурные и языковые связи, насчитывающие не одно столетие. Закономерным можно считать тот факт, что изучение языка Средневековой Франции продолжается в России, языка Древней Руси – во Франции. В Тюменском госуниверситете, например, изучаются проблемы древнерусского языка, древнерусской литературы, исследуются вопросы генезиса языка права на материале французских документов X–XV веков, в университете Лотарингии активно изучается и преподается древнерусский язык.

Настоящая статья, посвященная обучению древнерусскому языку французской аудитории, состоит из трех частей: первая часть отвечает на вопрос, «Кому надо преподавать древнерусский язык»; во второй – рассматриваются проблемы, связанные с обучением древнерусскому языку во Франции; третья часть посвящена проблеме «Древнерусский язык как черта русской культуры».

1. Изучение древнерусского языка, конечно, нужно далеко не всем гуманитариям не только во Франции, но и в России. Оно важно в обучении узким специальностям, связанным с русским языком: лингвистам, филологам, культурологам, историкам, посвятившим свои исследования России.

Длительное время во Франции ведутся споры вокруг вопроса, нужно ли учить неживой язык. Разумеется, никто не должен говорить по-древнерусски, но, чтобы понять современный русский язык или русские диалекты, нужно учить историческую грамматику. По моему мнению, знать и понимать только современную грамматику недостаточно, чтобы понять истоки того или иного языка, его лингвокультурную сущность. Для этого необходимо знать происхождение этого языка, его историю, историю и этимологию некоторых слов. Лингвисты, обучающиеся во Франции, чтобы иметь право считаться специалистами русского языка, также должны знать о нем все, в том числе и древнерусский язык как важнейшую часть языка русского.

Важным и значимым, на мой взгляд, является уровеньный вопрос. На каком уровне обучения современного русского языка во французской аудитории надо учить древнерусский язык? Укажем, что во Франции продолжительность обучения в бакалавриате составляет три года. В этой связи, считаю, что изучать древнерусский следует только на последнем курсе, потому что на начальном этапе происходит знакомство с современным русским языком; далее, на втором году, студенты совершенствуются в нем, приобретают практические навыки, необходимые компетенции; и только на третьем курсе обучающиеся готовы расширить познания русского языка, понять его нюансы, лингвокультурную специфику. Таковую модель изучения мы наблюдаем в университете Лотарингии: обучение древнерусскому языку осуществляется на третьем курсе, при этом в первом семестре изучается историческая грамматика, решаются вопросы происхождения древнерусского языка, и только потом – изучение алфавита и фонологии. Во втором семестре изучение исторической грамматики опирается на использование древнейших исторических текстов, что служит познанию особенностей флексий существительных, глаголов и др.

2. В аспекте преподавания древнерусского языка во французской аудитории также встречаются различные проблемы. Первая связана с тем, что обучение происходит в аудитории «неносителей» русского языка, поэтому преподаватель должен быть уверен

в том, что студент хорошо знает и понимает современный русский язык, владеет богатой лексической базой, хорошо знает современную русскую грамматику, чтобы понять эволюционные изменения.

Вторая проблема заключается в том, что не во всех французских университетах есть возможность изучать древнерусский язык, поэтому среди выпускников «знатоков» древнерусского языка немного. И, как следствие, во Франции мало ученых, занимающихся древнерусским периодом.

Третья проблема – результат двух предыдущих. Низкий уровень владения русским языком среди студентов и выпускников, немногочисленность французских ученых, специализирующихся на древнерусском, – все это в конце концов приводит к недостатку учебных материалов на французском языке. Обучение на основе современного русского языка затруднительно, так как аудитория недостаточно владеет этим языком. К сожалению, когда студенту многое непонятно, он становится невнимательным и быстро теряет интерес к предмету.

С этими тремя проблемами есть риск потерять будущих ученых в этой области науки. Я вижу два варианта решения проблемы: либо предлагать переводить русские учебники по древнерусскому языку на французский, либо создавать новые пособия на русском языке, но адаптированные для французской аудитории.

3. В этой части я хочу обосновать необходимость изучения древнерусского языка специалистами во Франции. Во-первых, древнерусский язык представляет неотъемлемую часть современного русского. Он показывает, почему в наше время русский язык выглядит именно так. Это возможность понять спряжения глаголов, процессы редуцирования и так далее. По моему мнению, лингвистам необходимо знать эти факты. Во-вторых, древнерусский язык является частью истории и культуры России. История русского языка не просто история народной речи, но отражение истории русской жизни, эволюции русского быта, культуры.

Особый интерес не только русских, но и европейских исследователей представляют берестяные грамоты, изучая которые можно узнать о живой русской речи, культуре того времени. Этот корпус древнейших русских источников оценен и французскими учеными (Клэр Ле Февр, Владимир Водов и др.). Ученая Клэр Ле Февр интересовалась берестяными грамотами с точки зрения лингвиста, рассмотрела влияние финно-угорских языков на формирование древнерусского языка, изучила различные лингвистические нюансы новгородского диалекта. Ее исследования достаточно новы, свежи потому, что она даже смогла учесть последние новгородские открытия. Другой французский ученый, Владимир Водов, писал о Новгородских берестяных грамотах почти в одно время с открытиями Арциховского, и это были одни из первых лингвистических работ по новгородским грамотам. Благодаря Владимиру Водову Франция смогла продолжить новые лингвистические исследования по языку новгородских грамот, о которых французы еще мало знают. Однако французские ученые внимательно следят за новыми достижениями российских коллег. Так, статью Янина переводили на французский язык в 2009 г. Все это свидетельствует о том, что древнерусские источники – важная часть культуры России, о которой нужно помнить и во Франции, в этой связи полезно знать и древнерусский язык, чтобы понимать, о чем идет речь в древних текстах, чтобы понять эволюцию другого языка, чтобы сравнить, сопоставить древнейшие черты русского и французского языков.

В заключение хочу сказать, что во французской аудитории всем студентам-лингвистам нет необходимости глубоко изучать древнерусский язык. Но ученых, владеющих древнерусским языком, во Франции должно быть больше, чтобы, например, работать с широким корпусом берестяных грамот с целью сравнения качества жизни,

образования, распространения книжной культуры и т.д., проявляющихся по-разному в одну и ту же древнюю эпоху, но в разных странах – в России и во Франции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Le Feuvre Claire. Le développement de la phrase nominale dans les écorces de bouleau de Novgorod : copule, auxiliaire et marque personnelle. Revue des études slaves. Tome 75. fascicule 3–4, 2004. Pp. 381-401.
2. Niviere Antoine. Traduction du slavon en français de l' Euchologe (требник), rituel de l' Eglise orthodoxe, paix (monastere orthodoxe français saint-Nicolas de la Dalmerie), 1979.
3. Valentin L. Janin. Les récentes découvertes archéologiques à Novgorod, Annales. Histoire, Sciences Sociales 2009/3 (64e année). p. 615-630.
4. Vodoff Wladimir. Les documents sur écorce de bouleau de Novgorod. Découvertes et travaux récents, le Journal des savants. 1981. pp. 229-281.

OLD RUSSIAN LANGUAGE FOR THE FRENCH AUDIENCE

A. Schmitt

*Russian language for foreigners Department, Tyumen State University, Tyumen, Russia
auroreschmitt@hotmail.fr*

The work is dedicated to the Old Russian teaching to a French audience. The need to register the Old Russian in french humanitarian programs not only at Master Degree level but also at Degree level. Underlines the aspects of Old Russian as a grammatical and lexical system hierarchically organized, but also the linguistic and cultural essence. This approach matters for students to understand the Russian, Ukrainian, Belarusian relationships, which is important in the current socio-cultural situation.

Keywords: Old Russian language, Old Russian as a linguistic and cultural essence, birch bark manuscript, level of possession's Old Russian

УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС ПО РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

Шустикова Т.В.

*докт.пед. наук, профессор кафедры русского языка №2,
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
shoustikova@yandex.ru*

В статье рассматриваются вопросы повышения качества обучения русскому языку иностранных студентов медико-биологического профиля на основе многокомпонентного учебно-методического комплекса, предназначенного для предвузовского этапа. Данный комплекс обеспечивает развитие коммуникативно- речевой компетентности иностранных учащихся и успешность их речевого общения в учебно-научной сфере в соответствии с требованиями указанного этапа обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, предвузовский этап обучения, учебно-методический комплекс, коммуникативно-речевая компетенция, учебно-научная сфера.

Проблемы совершенствования процесса преподавания русского языка в российской системе подготовки иностранных специалистов в высшей школе традиционно привлекают в себе внимание лингводидактов. Целью обучения на предвузовском этапе является качественная подготовка иностранных студентов по русскому языку (РКИ) для совершения учебной деятельности в соответствии с их будущей специальностью. Иными словами, формирование коммуникативно-речевой и предметной компетентности неразрывно связаны в учебном процессе. Комплексность и

аспектность в преподавании РКИ, т.е. обучение общему владению языком и изучение РКИ в специальных целях (обучение научному стилю речи – НСР), – основополагающие принципы отечественной методики преподавания РКИ [Шустикова 2010].

Идея многокомпонентных учебно-методических комплексов (УМК) для обоих обучения русскому языку разрабатывается в нашей стране с середины 70-х гг. прошлого века. Широкими авторскими коллективами для обучения общему владению языком были созданы УМК «Русский язык для всех» и УМК для подготовительных факультетов вузов СССР «Старт-1», «Старт-2» и «Старт-3». Необходимо особо подчеркнуть значение этой работы и потому, что в ней был обобщен огромный опыт многих преподавателей РКИ разных вузов страны, в первую очередь Института русского языка им. А.С. Пушкина и Университета дружбы народов им. П.Лумумбы (ныне РУДН). Многие из того, что является привычным для современной практики РКИ, было предложено в названных УМК.

В связи с произошедшими экономическими и социально-политическими изменениями в жизни нашей страны, изменениями в условиях обучения иностранных студентов возникла необходимость создания новых учебников для иностранных учащихся. Этого требовали и новые походы к преподаванию иностранных языков и РКИ, в частности. В связи с вышесказанным в начале 2000-х гг. для такого особого контингента как студенты вузов, для элементарного и базового уровней создаются учебники «Прогресс» (в РУДН) и «Дорога в Россию» (в МГУ). На кафедре русского языка №2 РУДН с 2004 г. создан *многокомпонентный* учебный комплекс для всего предвузовского этапа обучения, основой которого являются 2 учебника: «Русский язык – мой друг» и «Русский язык для вас». Как видим, традиция использования УМК в обучении общему владению РКИ продолжается.

Для обучения НСР студентов-медиков и аграриев *первые учебно-методические комплексы* начали создаваться на рубеже 70-х и 80-х гг. на кафедре русского языка подготовительного факультета Университета дружбы народов (ныне РУДН) под руководством Е.С. Кузьминой. Этот опыт широко распространялся среди преподавателей, работавших со студентами указанных специальностей: вышло несколько изданий книги для студента, на факультете повышения квалификации УДН читались лекции по данной проблематике. Каждый их указанных учебно-методических комплексов для медиков и аграриев состоял из следующих частей: а) книга для студента с учебными текстами и упражнениями; б) словарь с переводом специальной лексики на английский, французский и испанский языки; в) учебные пособия с текстами для чтения и аудирования.

Важно подчеркнуть, что с 1980 г. в учебный процесс было включено «Пособие по русскому языку. Вводный предметный курс», созданный под руководством Н.Н. Ковачевой преподавателями той же кафедры и преподавателем-предметником подготовительного факультета УДН. Как видим, было реализовано одно из принципиально значимых требований при создании учебных пособий по формированию лингвопредметной компетенции – межпредметная координация и соавторство русистов и преподавателей общеобразовательных дисциплин. Данное пособие вышло в центральном профессиональном издательстве «Русский язык». Долгие годы указанное пособие использовалось как пропедевтический курс при обучении НСР и подготовке студентов к первым занятиям по предметам (математике, химии, физике и биологии).

Новые условия и требования к подготовке иностранных специалистов, развитие и внедрение в практику обучения иностранным языкам и РКИ, в частности, компетентностного подхода потребовали создания новых учебников и учебных пособий, в том числе для формирования учебно-научной профессионально ориентированной компетентности учащихся.

На кафедре русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН создается инновационный УМК по обучению общению в учебно-научной сфере общения. В 2008 году в рамках реализации Государственного проекта «Образование» коллективом преподавателей под руководством автора настоящей статьи была создана первая часть многокомпонентного УМК для всего предвузовского этапа обучения, имеющего общее название «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль». В настоящее время данный комплекс имеет следующие компоненты:

- книга для студента «Вводный лингвопредметный курс», где содержатся тексты, упражнения, поурочный грамматический материал, обобщение грамматического материала [Шустикова и др. 2014];
- «Рабочая тетрадь», содержащая лексико-грамматические тренировочные упражнения (вводный лингвопредметный курс) [Шустикова и др. 2015];
- электронный курс к данному учебному пособию;
- словарь с переводом на 4 языка;
- учебное пособие из 2 частей для базового и первого сертификационного уровней, которое также включает методические рекомендации для преподавателя [Шустикова и др. 2011; 2015];
- «Рабочая тетрадь», содержащая лексико-грамматические тренировочные упражнения [Шустикова и др. 2004–2014];
- «Ключи к упражнениям» указанного выше пособия по НСР;
- учебные планы по НСР;
- материалы докладов на студенческой конференции «Я открываю мир» – учебное пособие, которое используется для развития навыков аудирования и говорения.

Закрытыми материалами являются контрольные работы (для текущего, рубежного и итогового контроля уровня лингвопредметной компетенции и владения такими видами речевой деятельности, как чтение и говорение, аудирование и письмо (запись и восстановление учебной лекции).

В данном УМК, начиная с вводного лингвопредметного курса, большое внимание уделяется фонетическому аспекту – от автоматизации артикуляционно-перцептивных навыков до овладения навыками синтагматического членения предложений, сложных по своему синтаксическому составу и лексико-грамматическому наполнению. Формирование умения слитного произнесения синтагм, имеющих значительную степень распространения, и умения восприятия в связном тексте таких синтагм требует самого пристального внимания преподавателя и системно организованной работы в течение всего курса обучения на предвузовском этапе.

Отметим, что языковой материал изучается и обобщается согласно функционально-семантическому подходу к обучению языку. Так как грамматической корректности высказывания придается важнейшее значение, в данном УМК имеется большое количество тренировочных упражнений. Развитие речевых навыков и умений осуществляется в процессе выполнения разнообразных упражнений на базе текста. В системе упражнений формируются также навыки работы с информацией, содержащейся в тексте. Используются задания на компрессию текста, на составление планов разных типов, на пересказ/рассказ текста с использованием синонимических конструкций и т.д.

Представленный УМК соответствует требованиям к уровню владения лингвопредметной (как базовой составляющей) и в целом – коммуникативно-речевой компетенции иностранных учащихся предвузовского этапа обучения [Соболева 2013].

Отметим, что указанные базовые компоненты УМК (учебные пособия) имеют Гриф УМО по направлению 050100 *Педагогическое образование* и переизданы, что

свидетельствует об их оценке специалистами. Пособия переиздаются, так как являются востребованными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соболева Н.И., Шустикова Т.В., Гапочка И.К., Куриленко В.Б. и др. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I и II сертификационные уровни владения РКИ. Учебно-методическое пособие. М.: РУДН, 2013. 313 с.
2. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного. Монография. М.: РУДН, 2010. 316 с.
3. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль. Вводный лингвопредметный курс. Базовый этап обучения. Учебное пособие. 4-е издание, исправленное и дополненное. М.: РУДН, 2014. 163с.
4. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А. Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Учебное пособие Часть I. Изд. 2, испр. и доп. М.: РУДН, 2015. 176 с.
5. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А. Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Учебное пособие Часть II. М.: РУДН, 2011. 201 с.

EDUCATIONAL COMPLEX ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS (FIRST CERTIFICATION LEVEL)

T.V. Shustikova

Russian Language Department №2

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

shustikova@yandex.ru

This article deals with the issues of improving the quality of learning Russian language for foreign students of medico-biological profile through the use of educational and methodical complex for phases A-1, A-2, B-1. This complex provides the development of communicative competence and success of their verbal communication in the educational-scientific sphere.

Keywords: Russian as a foreign language for students of medico-biological profile, communicative speech competence, scientific sphere of communication, pre-university level.

ЗВУЧАЩИЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ

Шутова М.Н.

докт.пед. наук, декан факультета обучения РКИ,

Гос. ИРЯ имени А.С. Пушкина, Москва, Россия

marina.shu@mail.ru

В докладе рассматриваются проблемы работы со звучащим текстом при обучении иностранцев русской интонации.

Ключевые слова: звучащий текст, иностранные студенты, обучение русской интонации.

Известно, что русская речь студентов-иностранцев даже при более или менее правильном произнесении звуков, звукосочетаний в слове, все-таки оставляет впечатление какой-то неправильности, невыразительности, что затрудняет общение. Это происходит оттого, что иностранные учащиеся не владеют интонационными нормами русского языка: неверно расставляют фразовые ударения и паузы, неправильно

выбирают мелодические средства, перенося на русскую речь особенности родного языка [Седун 1961:13].

Обучение интонации является наиболее сложным аспектом преподавания русского языка нерусским. Интонация является эмоционально-логической основой звучащей речи. Без интонации нет ни предложения, ни речи. Одной из проблем обучения интонации, как считает Ю.Г. Лебедева, является «выбор критериев ее различения и восприятия при аккумулярованном воплощении всех показателей: мелодики, словесного, логического, эмфатического, синтагматического и фразового ударения, пауз, темпа и тембра [Лебедева 1981:105]. Необходимо познакомить учащихся с такими понятиями как синтагма, синтагматическое членение, интонационная конструкция (ИК), центр ИК, движение тона в предударной, ударной и заударной частях предложения. Исходя из практического опыта, следует сказать, что достаточно убедительна система обучения интонации на базе интонационных конструкций Е.А. Брызгуновой [Брызгунова 1977]. Если на начальном этапе обучения студенты знакомятся с основными значениями ИК при нейтральном употреблении, то студенты, владеющие определенным произносительно-речевым уровнем, должны научиться использовать в речи стилистически и экспрессивно окрашенные высказывания, правильно интонационно оформленные.

Основной метод работы над интонацией на продвинутом этапе обучения (уровень В1-В2) –метод коммуникативного анализа звучащего предложения, текста, так как «значение звучащего предложения (высказывания) является результатом взаимодействия значений, выражаемых синтаксической конструкцией, лексическим составом, интонацией, а также смысловым взаимодействием предложения с одним из последующих или предшествующих» [Брызгунова 1979]. Коммуникативный анализ текста основывается на следующих принципах: 1) основная единица обучения – предложение (высказывание); 2) анализируемое высказывание комментируется со стороны всех его составляющих: синтаксической конструкции, интонации, смысловых связей с контекстом; 3) высказывание рассматривается в динамическом аспекте с учетом возможных ситуативно обусловленных трансформаций как лексико-грамматических, так и интонационных, при этом учитываются смысловые и эмоционально-стилистические оттенки; 4) конечной целью работы над высказыванием является активное его усвоение в единстве лексико-грамматического и интонационного оформления. Такой анализ высказывания превращает работу над интонацией по сути дела в работу по развитию речи, что является конечной целью обучения иностранных учащихся русскому языку [Муханов 1989].

Обучение интонации должно проводиться с опорой на живую разговорную речь. Трудности овладения интонацией живой речи связаны с ее модальной функцией, которая отображает многообразный мир человеческих эмоций и волеизъявлений. Учитывая возможности языковой среды, необходимо использовать средства массовой коммуникации – радио, телевидение, кино, театр. Звучащий текст из пьесы, например, анализируется с точки зрения интонации: деление на синтагмы, оформление произношения каждой синтагмы определенным типом ИК, выделение главного слова – интонационного центра. Далее следует отработка техники чтения с учетом интонационного анализа текста. Для иностранных учащихся необходимо не только понимание, как надо воспроизвести интонацию, но и умение имитировать, подражать. Необходимо, чтобы обучение интонации было максимально приближено к условиям естественной коммуникации. Для этого следует работать над интонацией разных звучащих текстов. Вслед за Г.Н. Ивановой-Лукьяновой, исходим из того, что «звучащий текст – это любой текст, прочитанный или произнесенный вслух, в противоположность

незвучающему (печатному, написанному, представленному в письменном виде)» [Иванова-Лукьянова 2003:168].

На основании общности ритмико-интонационных характеристик следующие группы звучащих текстов выделяются в отдельные функционально-стилистические типы: 1) тексты официально-делового стиля и информационных жанров публицистического и научного стилей; 2) тексты аналитических жанров публицистического и научного стилей с подразделением на спонтанные и неспонтанные; 3) тексты литературно-художественной речи с подразделением на прозаические и стихотворные; 4) тексты разговорной речи [Иванова-Лукьянова 2003:175]. На занятиях с иностранными студентами-филологами мы работаем с литературно-художественными текстами и текстами разговорной речи, используя магнитофонные записи. Нами разработана определенная методика по освоению интонации звучащих текстов, которая дает возможность отработанное интонационное оформление высказываний переносить в устную речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. Для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык, 1977. 279с.
2. Брызгунова Е.А. Смысловое взаимодействие предложений. // Синтаксис текста/ Под ред. Г.А. Золотовой. М.:1979. С.58-64.
3. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: Учебное пособие.- 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2003.200с.
4. Лебедева Ю.Г. Пособие по фонетике русского языка. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1981. 128с.
5. Муханов И.Л. Пособие по интонации для иностранных студентов-филологов старших курсов. Учебное пособие. М.: Русский язык, 1989. 400с.
6. Седун Е.П. Обучение ритмическому фразовому ударению как средству интонационного членения в русском языке // Русский язык для студентов-иностранцев. Сб. методических статей/ Под ред. А.А. Реформатского. М.: Высшая школа, 1961. С.13-27.

SOUNDING TEXT IN TRAINING OF FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN INTONATION

M.N. Shutova

*The Department of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language
Institute, Moscow, Russia
marina.shu@mail.ru*

Abstracts reflect the content of speech, which is like sounding texts used in teaching Russian intonation of foreign students-philologists.

Keywords: sounding lyrics, foreign students, training of Russian intonation.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ КОНЦЕПТА РУСЬ – РОССИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Щипанская Н.П.

*канд.наук, доцент, Прешовский университет, г. Прешов, Словакия
shchipanskaya@yandex.ru*

Саболова Д.

*Аспирант, Прешовский университет, г. Прешов, Словакия
d_s@centrum.sk*

Авторами рассматривается концепт Русь – Россия в современном русском языке, частотность и продуктивность лексических единиц данного концепта в преподавании русского языка, адекватность перевода на иностранные языки.

Ключевые слова: русский язык, Русь, Россия, адекватность перевода

1. Актуальность темы Русь – Россия: С возникновением Советского Союза, как государства нового и многонационального, частотность нами рассматриваемых единиц значительно снизилась. Русь и Россия ассоциировались с прошлым страны. Но с распадом Советского Союза и возникновением Российского федеративного государства их актуальность значительно повысилась, а, соответственно, и частотность их употребления в современном русском языке. Этот факт требует особого внимания, когда речь идёт о преподавании русского языка в разных типах образовательных учреждений не только в России, но и за её пределами. Лексическая и культурологическая ценность наших исходных единиц Русь – Россия и производных от них слов и устойчивых словосочетаний возрастает с каждым днём.

2. Варианты перевода лексических единиц данного концепта в иных языках: встаёт проблема разграничения значений исходных единиц Русь с её историческим, этническим значением и Россия - в значении государство. Часто в повседневном употреблении наблюдается отождествление значения и их взаимная замена не нарушает коммуникации, но исторически предопределено и культурологически необходимо их различение в официальном, научно-терминологическом дискурсе и, тем более, при обучении русскому языку. Это осложняется тем, что в иных языках оба слова переводятся одним и тем же словом. Например, в словацком и чешском это Rusko, а Rus это и русский, и россиянин, хотя не каждый русский – россиянин, и не каждый россиянин - русский. Неадекватность перевода очевидна. Данное обстоятельство надо иметь в виду, тем более, при изучении производных слов и словосочетаний данного концепта.

3. Производные лексические единицы от Русь и Россия: повышенная частотность исходных единиц в современном русском языке вызывает активизацию уже существующих производных и появление новых. Например, *Российская империя*, *Российское царство* – в прошлом, а в настоящем вместо СССР и Советская Россия – *Российское государство*. Есть *Зарубежная Россия*, но – не *Русь*. Сравним, *Русский народ*, но – *Народы России*. Из новых, например, – *политика России*, *российский бизнес*...

4. При обучении русскому языку целесообразно знакомить учащихся с пословицами и поговорками – не только с их юмором, ритмом и рифмами, но и историей их возникновения. Например, пословица времён Войны 1812г. – «*Летит гусь на Святую Русь, не трусь, это не гусь, а вор –воробей, вора бей – не робей!*» Или со времён Второй мировой войны – «*Что для русского здорово,то для немца смерть*».

5. Активизация сложносокращённых единиц: в связи с появлением Российского государства на карте мира значительно возрос интерес к освоению русского языка. Среди трудностей на этом пути оказались и сложносокращённые слова данного концепта. При чтении публицистики, газет и журналов, а также в устной речи в СМИ их расшифровка представляет затруднения не только для иностранцев, но и самих русских. Именно поэтому в Прешовском университете Словакии один из преподавателей Кафедры русского языка и переводоведения Марек Хованец издал в помощь студентам «Краткий тематический словарь сокращений современного русского языка» – с их переводом на словацкий язык. Автор Словаря приводит около 1500 сокращений, наиболее актуальных с т.з. обучения современному русскому языку иностранных студентов. Например, *Роскосмос*, *Роспотребнадзор*. Из общего количества около 280 сокращений включают единицы нашего концепта. Преобладают Россия, российский,

значительно реже – русский, тогда как в переводе это всегда Rusko, Ruský. Подобный перевод находим и в иных языках.

6. Статус современного русского языка: Россия, будучи федеративным, многонациональным государством, последовательно соблюдает право каждой нации и национальных меньшинств на развитие своих традиций и своего языка. Но русский язык необходим для взаимообщения и функционирования всех составляющих исторически сложившегося Российского государства и поэтому он является языком государственным и обязательным во всех национальных школах России. В отличие от предмета Русский язык как родной (РКР) – в русских школах, в национальных школах России принят статус – Русский язык как не родной, но обязательный (РКН). Иной статус русского языка при обучении иностранцев (РКИ). В настоящее время поднята проблема обучения русскому языку в условиях многоязычия, например, на Кавказе. Таким образом, в пределах Российского государства Русский язык – это средство межнационального общения, и средство международного общения – за его рубежом.

7. Методика преподавания и учебные пособия: в силу вышесказанного универсальные методы и учебные пособия по русскому языку себя не оправдывают в практике преподавания РКИ. Необходимо пользоваться только пособиями, ориентированными специально на ту или иную аудиторию. А при обучении нерусских в одноязычной аудитории, преподавателю необходимо знание родного языка учащихся и реалий их страны для реализации сопоставительного обучения РКИ. Для этого необходимы соответствующие специальные учебные пособия и для учащихся, и для преподавателя.

8. Одним из испытанных эффективных методов обучения является работа с целым текстом и чтение наизусть художественного текста:

В нашем концепте Русь – Россия находятся прекрасные высказывания классиков Русской литературы, поэтов и писателей – Тютчева, Пушкина, Тургенева, Некрасова, Есенина, Блока и др. Они должны быть представлены в наших учебных пособиях для работы с целым текстом и чтения наизусть.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилёв Л.Н. От Руси к России. Москва. 1994, 334 с.
2. Материалы 11 Международной научно-практической конференции «Культура русской речи в условиях многоязычия» Махачкала 2015, 330 с. 3.«Мир русского слова». Учебно-методическая ЛИТЕРАТУРА. №(15) 2, Российское общество преподавателей русского языка и литературы. М., 2003, 144 с.
4. Русский язык в центре Европы. №13. АРС Братислава. 2010, 224 с.
5. Сосновски В., Тульская-Будзяк М. «С Россией на «ты»! Сценарий уроков по русскому языку как иностранному. РЯ. Москва, 2014
6. «Сб. статей Международной научной конференции преподавателей русского языка «В поисках эквивалентности 2». Прешовский университет, 2004, 607 с.
7. Хованец М. Краткий тематический словарь сокращений. Прешовский университет, 2013, 189 с.
8. Энциклопедические и переводные словари словацко-русские и чешско-русские.

LEXICAL AND CULTURAL VALUE OF CONCEPT RUS´- RUSSIA IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

*N .P. Shchipanskaya
Presov University, Slovakia
shchipanskaya@yandex.ru*

*Dragomira Sabolova
Presov University, Slovakia
d_s@centrum.sk*

The authors consider the concept Rus'- Russia in the modern Russian language, frequency and productivity of lexical units presenting the concept in teaching the Russian language, the adequacy of the translation into other languages.

Keywords: Russian language, Rus' – Russia, transaction adequacy.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕСТОИМЕНИЙ В ТЕКСТЕ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Юсупова З.Ф.

канд.филол. наук, доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Usupova.Z.F@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов текстового функционирования местоимений, которые обладают богатым функционально-прагматическим и коммуникативным потенциалом, специфическими свойствами, которые позволяют им сыграть особую роль в создании связного высказывания на содержательном или структурном уровне. Автор считает, что при обучении русскому языку как иностранному целесообразно знакомить учащихся с некоторыми особенностями употребления местоимений в тексте.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, местоимения, текст, функциональный аспект, лингводидактика.

В лингвистической науке второй половины XX века наблюдается смена акцентов в выборе подходов к изучению языковых единиц, в том числе и частей речи: переход от формально-грамматического к системно-структурному, функционально-семантическому, этнолингвистическому, лингвокультурологическому, когнитивному, ономазиологическому подходам (см. исследования М.В. Всеволодовой, Е.В. Клобукова, Е.С. Кубряковой, Е.В. Падучевой, Н.Ю. Шведовой, А.С. Белоусовой, Н.Д. Арутюновой, М.А. Шелякина, В.В. Бабайцевой и др.). Перспективным и результативным является изучение частей речи в аспекте их функционирования в процессе коммуникации, выявления и описания функциональных характеристик слов. В связи с этим актуальным является функциональный подход к изучению местоимений, которые обладают богатым функционально-прагматическим и коммуникативным потенциалом, специфическими свойствами, которые позволяют им сыграть особую роль в создании связного высказывания на содержательном или структурном уровне. Необходимость рассмотрения грамматических единиц с точки зрения текстового функционирования подтверждается целым рядом исследований как лингвистов, так и лингвометодистов. В научной литературе последних десятилетий местоимения рассматриваются «как лексико-семантический класс знаменательных слов, в значение которых входит либо отсылка к данному речевому акту (к его участникам, речевой ситуации или к самому высказыванию), либо указание на тип речевой соотнесённости слова с внеязыковой действительностью (его денотативный статус)» [Падучева 1985: 265]. В монографических исследованиях Н.Ю. Шведовой и В.С. Белоусовой [Шведова, Белоусова 1995] и Н.Ю. Шведовой [Шведова 1998] местоимения описаны с точки зрения порождаемого ими языкового смыслового пространства. По мнению Н.Ю. Шведовой, «местоимения ничего не называют (не именуют): они означают смыслы, восходящие к глобальным понятиям материального и духовного мира, углубляют, дифференцируют, сопоставляют и сочленяют эти смыслы» [Шведова 1998: 6]. Как отмечают Н.Ю.Шведова и В.С.Белоусова, в современном русском языке выделяется около 200 местоимений,

которые объединяются вокруг исходных (вопросительных) местоимений [Шведова, Белоусова 1995; Шведова 1998]. В монографии В.В. Бабайцевой отмечается, что в «особую часть речи местоименные слова выделяются по основной функции – функции замещения, которая обуславливает и другие, более частные» [Бабайцева 2015:163].

Особенность местоименной семантики, раскрывающаяся в тексте, делает эту часть речи очень важным средством выражения категории функциональной грамматики, что обуславливает необходимость изучения местоимений в иноязычной аудитории в плане текстового функционирования, обеспечивающего формирование умений и навыков правильного употребления местоимений в устной и письменной речи. Иностранцам учащимся важно осознать, что структура местоименной системы и роль местоимений в тексте определяются их основной функциональной характеристикой – местоимения являются дейктическими словами, словами-указателями. В связи с дейктическим характером местоимений их значение всегда уточняется в ситуации или контексте.

Рассмотрим некоторые аспекты знакомства иностранных учащихся с употреблением личных местоимений в речи. По мнению А.А. Леонтьева, «личные местоимения выражают не только наш «личный» взгляд на мир, не только наше собственное отношение к другому источнику беседы, личные местоимения еще являются как бы крохотным зеркалом, в котором отражается система общественных отношений» [Леонтьев 1963:107].

Среди всех личных местоимений местоимение 3-го лица требует к себе наиболее пристального внимания в силу своих функционально-семантических особенностей. Так, Л.И. Величко считает, что «изучение местоимений целесообразно строить на синтаксической основе, причем не только на уровне синтаксиса словосочетания или предложения, но и на уровне синтаксиса текста» [Величко 1983: 42]. Личные местоимения 3-го лица некоторые лингвисты считают «универсальными заместителями» (см. работы Т.А. Папенковой, М.И. Откупщиковой). Как известно, замещение предполагает передачу одних языковых фактов через повторное упоминание предмета речи. Наиболее употребительно в этой функции личное местоимение 3-го лица. В тексте оно указывает на отрезок текста, содержанием которого наполняется, осуществляя при этом смысловую и грамматическую соотнесенность. Личное местоимение 3-го лица, выступая в функции замещения, сохраняет значение указательности. В тексте оно указывает на отрезок текста (антецедент), содержанием которого наполняется. Основным критерием связи субститута (замещающий) и антецедента (замещаемый) служит семантическая и грамматическая соотнесенность. Например:

Старый скрипач-музыкант любил играть у подножия памятника Пушкину. ...Обыкновенно старик выходил играть под вечер, по первому сумраку. Для его музыки было полезней, чтобы в мире стало тише и темней. Беды от своей старости он не знал, потому что получал от государства пенсию и кормился достаточно. Но старик скучал от мысли, что он не приносит людям никакого добра, поэтому добровольно ходил играть на бульвар. Там звуки его скрипки раздавались в воздухе, и хоть изредка они доходили до глубины человеческого сердца, трогая его нежной мужественной силой [Платонов 1992: 68].

В цепи номинаций *старик – он; звуки – они; сердце – его* заместителями являются личные местоимения 3-го лица. Употребление местоимений позволяет избежать повтора номинативных слов.

Иностранцы учащиеся должны понять, что морфологические признаки личных местоимений 3-го лица характеризуются тем, что в них, во-первых, представлена категория числа: *он (она, оно)*– ед. число, *они*–мн. число. Во-вторых, склонению

местоимения 3-го лица присущ супплетивизм: И.п. – *он*, Р.п. – *его*, Д.п. – *ему* и т.д. В косвенных падежах у этих местоимений в сочетании с предлогом появляется начальное *н*: *у него, к нему, к ней, о ней* и т.д. В-третьих, местоимение 3-го лица, в отличие от других личных, изменяется по родам: *он, она, оно*. Например: *Дом разохся от старости. А может быть, и от того, что он стоял на поляне в сосновом лесу и от сосен все лето тянуло жаром.* (К.Паустовский.) – (*дом - он*); *Голос Дуняшки вздрагивал. Она села к столу, перебирая пальцами оборки занавески.* (М.Шолохов.) – (*Дуняшка - она*); *И дерево можно считать существом разумным, если оно улыбается тебе весной, когда одето листьями. <...> Но и без листьев оно было прекрасно.* (Р. Фраерман.) – (*дерево – оно*).

Данные примеры показывают, что личные местоимения 3-го лица, употребляясь в тексте, соотносятся с тем словом, на которое они указывают. Изучение коммуникативно значимой морфологической категории русского языка – местоимений – в аспекте их функционирования в тексте является актуальным для совершенствования методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории. Это позволяет органично соединять процесс приобретения знаний о местоимениях и формирования навыков их употребления в речи с концентрацией внимания на одной из существенных функций языка – функции общения.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Бабайцева В.В. Местоимение *это* и его функциональные омонимы: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 168 с.
- 2.Величко Л.И. Работа над текстом при изучении русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 128с.
- 3.Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. М.: Изд-во АПН СССР, 1963. 138с.
- 4.Платонов А.Н. Солдат и царица. Народные сказки в пересказе А.Н Платонова // Сокровища русской сказки. М.: ГИФ, 1992. 272 с.
- 5.Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальный аспект семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 272с.
- 6.Шведова Н.Ю., Белоусова А.С. Система местоимений как исход смыслового строения языка и его смысловых категорий. – М.: Ин-т русского языка РАН, 1995. 120с.
- 7.Шведова Н.Ю. Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М.: Азбуковник, 1998. 176 с.
- 8.Юсупова З.Ф. Традиция изучения именных частей речи в научных грамматиках // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. Серия «Русская филология» / www.evestnik-mgou.ru. 2014. № 2 (статья размещена на сайте: 19.06.14)

THE FUNCTIONING OF THE PRONOUNS IN THE TEXT: LINGUOMETHODOLOGICAL ASPECT

Z.F. Yusupova

*Department of Russian Language and Applied Linguistics,
Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

Usupova.Z.F@mail.ru

The article considers some aspects of the functioning of the pronouns in the text that have rich functional - pragmatic and communicative potential, have specific properties that allow them to play a special role in creating a coherent expression on a content or structural level. The author considers that teaching Russian as a foreign language it is advisable to acquaint students with some features of the use of pronouns in the text.

Keywords: Russian as a foreign language, pronouns, text, functional aspect, Linguodidactics.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ МЕСТОИМЕНИЙ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Юсупова З.Ф.

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
Usupova.Z.F@mail.ru

Ю Люй

Аспирант кафедры русского языка и прикладной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия
www.tony.ok@mail.ru

Авторы рассматривают некоторые вопросы изучения местоимений русского языка на занятиях по русскому языку как иностранному, употребление которых может вызвать определенные трудности у китайских учащихся, обусловленные расхождениями в системе русского и китайского языков. Авторы убеждены, что уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному можно знакомить китайских учащихся с функциональными особенностями русских местоимений.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, русский язык как иностранный, местоимения, интерференция.

Изучение грамматики русского языка в китайской аудитории имеет свою специфику, о которой пишут многие исследователи (см.: [Балыхина 2000], [Воронкова 1959], [Золотых 2012], [Чжан 2015] и др.). Наиболее разработаны методические аспекты изучения глаголов, категории падежа, рода, числа именных частей речи. В меньшей степени лингвометодическое освещение получили местоимения и трудности, с которыми сталкиваются китайские учащиеся на занятиях по русскому языку как иностранному. В связи с этим считаем актуальным рассмотрение вопроса о некоторых особенностях изучения русских местоимений в китайской аудитории, поскольку специфика функционирования русских местоимений нередко становится причиной лексико-грамматических ошибок китайских учащихся, которые изучают русский язык как иностранный (речь идет о китайских студентах-филологах, которая учатся на первом курсе). Следует отметить, что знакомство иностранных учащихся с местоимениями начинается уже на первых занятиях. Анализ многих действующих учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, предназначенных для начального этапа обучения русскому языку как иностранному, показал, что уже на первых занятиях учащиеся узнают о личных местоимениях, особенностях их произношения и употребления. В ходе дальнейшего изучения русского языка вводятся и другие разряды местоимений. Например, в содержание языковой компетенции на базовом уровне владения русским языком входят значение, формы изменения и употребление личных (я, ты, он, она, оно, мы, вы, они), вопросительных (кто, что, какой, чей, сколько...), притяжательных (мой, твой, наш, ваш, ...), указательных (этот), определительных (каждый) и отрицательных (никто, ничто) местоимений.

В процессе изучения русского языка как иностранного у китайских студентов появляются интерферентные ошибки, обусловленные тем, что родной язык учащихся (китайский) и изучаемый язык (русский) относятся к разным типам языков по морфологической типологии языков: китайский – аморфный, русский язык – флективный. Сопоставительное изучение особенностей местоимений в русском и китайском языках показывает, что встречаются в языках сходные явления и расхождения, обусловленные морфологическими особенностями языков. Кроме того, имеются некоторые особенности в употреблении местоимений как в русском, так и в

китайском языке. Как известно, результаты сопоставления создают надежную лингвистическую базу для построения методики преподавания русского языка как иностранного, так как в процессе сопоставления двух неродственных языков раскрываются как сходства, так и различия, выявляются причины транспозиции и интерференции, которые следует учитывать при обучении грамматике русского языка в китайской аудитории. В китайском языке слова не изменяются, нет категорий рода, числа, падежа, которые актуальны для русских местоимений. Однако есть и сходства: например, 1) наблюдается наличие местоимений (代词 Dàicí) вообще как знаменательной части речи в обоих языках: они обладают прономинальным способом отображения объективной действительности и этим признаком очень четко отграничиваются от остальных знаменательных частей речи; 2) одинаково выделение разрядов местоимений; (наблюдаются расхождения в образовании и функционировании некоторых местоимений: например, в китайском языке иногда к личным местоимениям относят еще и 自己 («сам», «сама»), оно употребляется вместе с другими местоимениями, например 我自己... («я сам...») При употреблении с существительными в единственном числе, после указательного местоимения перед существительным должно стоять счетное слово. Притяжательные местоимения в китайском языке образуются путем прибавления к исходному местоимению служебного слова 的 (de). Однако есть случаи, когда слово 的 (de) можно и не ставить: например, если существительное обозначает родственные связи (我妈妈 – моя мама), учителя (我老师 – мой учитель), соседа (我邻居 – мой сосед), друга (我朋友 – мой друг). В данных случаях постановка 的 не будет считаться ошибкой, а будет подчеркивать принадлежность (усиление). Также слово 的 не употребляется с существительным 国 – страна (когда китаец говорит 我国, то это чаще всего переводят как «Китай», т.е. дословно «моя страна»); 3) имеет место активное использование в сопоставляемых языках местоимений в указательной и заместительной функциях в зависимости от речевой ситуации; 4) местоимения употребляются вместо имени существительного, прилагательного, числительного, наречия или его характеристики и указывают на них, их отношение к иным предметам, явлениям и т. д.

Анализ устной речи и письменных работ китайских студентов показал, что чаще всего встречаются ошибки на нарушение согласования местоимения - заместителя и замещаемого слова; употребление местоимения при отсутствии замещаемого слова; нарушение порядка следования номинативного слова и местоимения; неумение формулировать предложения с прямой и косвенной речью и т.д. Для преодоления подобных ошибок рекомендуем уже на начальном этапе изучения русского языка и знакомства с местоимениями показывать учащимся грамматическую и смысловую связь слов-указателей и номинативных слов, на которые они указывают в контексте. Особого отношения требуют к себе вопросы речевого этикета, например, специфика употребления местоимений ты и Вы в современном речевом этикете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Евстигнеева И.Ф., Масрова К.В. и др. Учебник русского языка для говорящих по-китайски: Базовый курс М.: Русский язык. Курсы, 2000. 352 с.
2. Воронкова О.Г. Учебник русского языка для студентов-китайцев 6 пособие по развитию устной и письменной речи / В.Д. Толмачева, Сяо Минь, Цзун Юй-цай. М.: Сов. Наука, 1959. 225 с.
3. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: Учебное пособие / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова, Т. К. Бардина; под общ.ред. М. Л. Лаптевой. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. 91с.

4. Чжан Юй-пин. Об обучении письменной русской речи учащихся в Китае: проблемы и перспективы их решения / Юй-пин Чжан, Т.Е. Лишманова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2015. № 1 (43): в 2-х ч. Ч.1.С. 197-201.
5. Yusupova, Z.F. Ways to overcome the cross-language interference at teaching Turkic-speaking attendance in Russian language // *Life Science Journal*. 2014. Vol. 11. No 7. Pp. 366-369. DOI:10.7537/j.issn.11.7.097-8135.

SOME FEATURES OF THE STUDY OF RUSSIAN PRONOUNS IN CHINESE AUDIENCE

Z.F. Yusupova

*Department of Russian Language and Applied Linguistics,
Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia
Usupova.Z.F@mail.ru*

Lu You

*Department of Russian Language and Applied Linguistics,
Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia
www.tony.ok@mail.ru*

The authors examine some of the issues the study of the Russian language pronouns on employment on Russian as a foreign language, the use of which may cause difficulties for Chinese students due to differences in the Russian and Chinese languages. The authors are convinced that at the initial stage of learning Russian as a foreign language can introduce Chinese students with functional features of Russian pronouns.

Keywords: Russian, Chinese, Russian as a foreign language, pronouns, interference.

ЦИКЛ «СИВИЛЛА» М. ЦВЕТАЕВОЙ. СТРУКТУРА ТЕКСТА

Якимчик Г.Б.

*ст.преподаватель кафедры русского языка, Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева, Москва, Россия
galki53@yandex.ru*

В статье рассматривается синтаксическая структура поэтического цикла «Сивилла» М. Цветаевой, дается описание синтаксических средств языка поэта. Материал статьи может быть использован при изучении языка поэзии в русской и иностранной аудитории. Предназначается для студентов продвинутого этапа обучения.

Ключевые слова: поэтический синтаксис, синтаксическая форма, определение, структурная схема, неполная конструкция.

Цикл «Сивилла» [Цветаева 1988: 187-189] включает в себя два стихотворения 1922 г. и одно стихотворение 1923 г. Тематически стихи разделены следующим образом: превращение в Сивиллу, бытие Сивиллы, пророчество Сивиллы. Сивилла – прорицательница, и ее образ трактуется Цветаевой вслед за Овидием [Там же: 483-484]: «Мои жилы иссякнут, мои кости высохнут, но ГОЛОС, ГОЛОС оставит мне судьба». Напрашивается аналогия, что этот дивный голос сродни поэтическому дару, а природа поэта всегда особенно занимала Цветаеву.

Структура поэтического текста Цветаевой определяется ее поэтическим синтаксисом.

1. Первое стихотворение цикла содержит большое количество определений Сивиллы, данных в характерной синтаксической форме: «Сивилла: выжжена, сивилла –

ствол./ Сивилла: выпита, сивилла сушь./ Сивилла: выбыла, сивилла: зев.../Сивилла: вещая! Сивилла: свод!/ Сивилла: выбывшая из живых». Здесь представлена реализация структурной схемы N1–N1. Предмет и его признаки (включая глагольные образования) даны не через привычное тире, а при помощи двоеточия, которое оказывается более сильным синтаксическим знаком, выявляющим суть понятия.

Выше приведенные экстравагантные определения ниже обязательно поясняются: «Все птицы вымерли.../ Все жилы высохли.../ ...зев Доли и гибели!.../ Сначала деревом шумел огонь». К ним примыкают номинативные отточенные формулировки: «Древо меж дев». Или величественные в своей неполноте конструкции: «Державным деревом в лесу нагом».

Объясняя, как в сивиллу «бог вошел», Цветаева пользуется деепричастными оборотами, опускает глаголы речи, своеобразно вводит прямую речь. Совершается неожиданная смена личных местоимений «она – я» и изменяется регистр повествования: «Потом, под веками – вразбег, врасплох,/ Сухими реками взметнулся Бог./ И вдруг, отчаявшись искать извне./ Сердцем и голосом упав: во мне!»

Благодаря стихотворной форме, тесноте стихового ряда и синтаксическому приему анжамбемана, достигается многозначность выражений: «Так благовещение свершилось в тот/ Час нестареющий, так в седость трав». Сравните: благовещение – час нестареющий; в седость трав – значение направления заменяется временным значением.

Неполные конструкции, оборванные, недосказанные, состоящие только из деепричастного оборота, обладают большой эмоциональной силой: «...так в седость трав/ Бренная девственность, пещерой став Дивному голосу...».

По-видимому, значение времени приобретает и выражение «так в звездный вихрь Сивилла: выбывшая из живых».

2. Второе стихотворение цикла развивает уже намеченную тему. Его можно сравнить с фотографией с надписями «Каменной глыбой серой,/ С веком порвав родство» и «Недрами – в ночь, сквозь слепость/ Век, слепотой бойниц». Надписи сделаны в излюбленной форме неполных предложений с одиноким деепричастным оборотом и пропуском глаголов состояния и движения: «чем? – как?» и «чем? – куда?» и обладающих эффектом присутствия и сильного воздействия на смотрящего/читающего.

Некоторые фрагменты можно сравнить с фильмом: «Кутают ливни плечи/ В плащ, плесневет гриб./ Тысячелетья плещут/ У столбняковых глыб».

Описание Цветаевой неконкретно, неререферентно. Опускаются все ссылки на принадлежность. Из абстрагирования возникает эпичность повествования. Появляются интересные образы: ливни-плащ, стены, покрытые плесневелым грибом, волны – тысячелетья у крепости, застывшие, как в столбняке, каменные глыбы.

На смену емким определениям первого стихотворения приходят более традиционные по форме, но яркие по смыслу афористические выражения: «Тело твое – пещера/ Голоса твоего» – с изменением регистра, ср.: «твоего».

Цветаева любит делать обобщающие формулировки: «Глухонемая крепость/ Над пестротой жриц». Как правило, они выражаются номинативными и безглагольными конструкциями и относительно автономны. Их можно сравнить с мгновенной фотографией.

3. В третьем стихотворении цикла Сивилла объясняет младенцу, что такое жизнь, а главное, что такое смерть.

В основу синтаксической структуры стиха положена найденная поэтом ключевая формула: «Рождение – паденье в дни». Ключевая формула лексически поразному наполняется. Неоднократный повтор данной синтаксической формы позволяет вводить туда все новые окказиональные распространители, невозможные в обычном языковом употреблении: « падение в кровь, и в прах и в час; рождение в вес, в счет, в

кровь, в пот». В силу своей новизны, основанной на нарушении лексическо-грамматической связи, данные конструкции приобретают неполноту и требуют интерпретации.

Цветаева продолжает лексические замены и получает в итоге: «То, что в мире смертью/ Названо – паденье в твердь» «...То, что в мире – век/ Смежение – рождение в свет».

Присутствие наречий в позиции существительных, различного рода отклонения от языковых норм наделяют высказывание особой эмоциональной силой: «Из днесь/ – В навек», поскольку статические формы внедрены, вставлены в конструкцию движения: «откуда? – куда?...».

Ключевая формула может меняться. Место имени может заменять инфинитив в характерной конструкции «не...то, а... то; не... то, а ...это»: «Смерть, маленький, не спать, а встать. Не спать, а вспять», с включением на основе аллитерации в этот глагольный ряд наречия движения «вспять».

В стихотворении, адресованном младенцу, наличествует пять бессоюзных сложноподчиненных предложений, т. е. пять обращений, в форме императива, которые предваряют через двоеточие ключевую формулу: « К груди моей,/ Младенец, льни:/ Рождение – паденье в дни». Пояснительные отношения в этом сложной бессоюзной конструкции даны авансом и раскрываются впоследствии всем контекстом стиха. Четыре следующих императивных выражения начинаются с повтора: «Плачь, маленький». Два из них имеют распространители: «Плачь, маленький, о них и нас», «Плачь, маленький, и впредь, и вновь» и заканчиваются ключевыми формулами, звучащими как рефрен («Рождение – паденье в час!», Рождение – паденье в кровь,/ И в прах,/ И в час...»). В последующих повторах происходит сокращение распространителей и усечение ключевой формулы: «Плачь, маленький: рождение в вес!», «Плачь, маленький: рождение в счет,/ И в кровь,/ И в пот...», где отношения пояснения «в бессоюзном предложении» еще более затемняются.

Цветаева создала свой поэтический синтаксис, неповторимый набор выразительных средств. Она хотела передать суть явления. Стремилась добиться точности определений, даже если для этого приходилось давать новые названия явлениям и предметам. Ей свойственна потребность образно, лаконично, афористично формулировать свои мысли. Необходимо воздействовать на читателя, смоделировать эффект его присутствия в атмосфере текста. Тема обычно дается в неожиданном ракурсе, чтобы парадоксальностью образов и формы их подачи «встряхнуть» читателя и заставить его взглянуть на мир новыми глазами. Ее язык на первый взгляд сложный. При усвоении его он становится логичным, понятным и способным передавать яркие, незабываемые образы и сильные эмоции. Это обогащающий читателя язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. М. Цветаева. Сочинения. В двух томах. «Художественная ЛИТЕРАТУРА», 1988, М.

THE CYCLE OF «THE SIBYL» BY M. TSVETAEVA. THE STRUCTURE OF THE TEXT

G. B. Yakimchik

*Russian language Department, Mendeleev Russian
chemical-technological University, Moscow, Russia
galki53@yandex.ru*

The article examines the syntactic structure of the poetic cycle «The Sibyl» by M. Tsvetaeva, describes the syntactic means of the language of the poet. The article can be used in the study of

the language of poetry in Russian and foreign audience. Is aimed at students advanced stage of training.

Keywords: poetic syntax, form, definition, block diagram, incomplete design.

РУССКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В СОПОСТАВЛЕНИИ С СЕРБСКОЙ

Якушкина Е.И.

*канд. филол. наук, доцент кафедры славянской филологии,
филологический факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
jkatia@yandex.ru*

Русская социальная терминология характеризуется негативной оценочностью, в отличие от сербского языка, в котором социальные обозначения являются нейтральными словами. По мнению автора, это отражает элитарную основу русской культуры и лексической номинации и традиционную основу сербской культуры и номинации.

Ключевые слова: русский язык, сербский язык, лексическая семантика, лингвокультурология

Наблюдая за русской лексикой на фоне лексики сербского языка, можно обратить внимание на существенные различия в семантическом устройстве близких по денотативному содержанию лексем и лексических групп. Русские названия зачастую семантически устроены более сложно, и на их употребление накладываются различные ограничения, обусловленные русским культурным контекстом. Это было показано на примере русского слова *девушка*, которое, в отличие от сербского эквивалента *девојка*, употребляемого без каких-либо ограничений для всех лиц женского пола определенного возраста, используется в этом значении не всеми носителями русского языка и не во всех ситуациях (ср. частую замену на слово *девочка*) [Якушкина 2014].

В настоящей работе высказывается предположение, что подобная семантическая сложность свойственна русским социальным терминам, таким как *простонародье*, *обыватель*, *бомж*, и некоторым другим. Помимо собственно денотативного содержания – обозначения низших и средних слоев общества – эти лексемы включают в себя разные дополнительные смыслы. Для этих слов характерна отрицательная коннотация, которая из разряда нейтральных социальных терминов переводит эти лексемы в оценки, нередко этические, что заставляет вспомнить постулат А.Вежбицкой о любви русских к моральным суждениям.

Слово *простонародье* и близкое к нему сочетание *простой народ* в языке XIX века употреблялось, как правило, в нейтральном значении, указывая на «людей, принадлежавших к непривилегированным сословиям» [МАС 3: 527]. Однако негативная оценка, присущая самому обозначаемому этим словом сословию, в текстах 20-го в., особенно поэтических, передается и слову: *Поступью сановнически-гордой прохожу сквозь строй простонародья* (НКРЯ, М.Цветаева). Экспрессивность прочих номинаций простого народа, использовавшихся XIX в. (*подлый народ*, *хамы*), проявляется уже на уровне мотивации. Примечательна устойчивая связь обозначений простого народа с этической оценкой: ср. сочетания *подлый народ*, *подлое сословие* и *подлый предатель*, *Хам* – сын Ноя – и *хам* ‘дворовый человек, лакей’, ‘безнравственный человек’, ‘некультурный человек’. Слово *чернь* – ‘простой народ, люди, принадлежащие к низшим слоям общества; духовно ограниченная, невежественная среда, толпа’ [МАС 4: 668] также характеризуется яркой негативной окраской.

Еще один термин – *обыватель* первоначально употреблялся с нейтральным значением ‘житель’ (Даль): *Сообщил мне это изречение один здешний обыватель*, у

коего много обретаются старинных книг (НКРЯ, Н.Тургенев). Это значение характерно и для современного газетного стиля. С конца XIX в. у слова начинает нарастать негативная оценочность, которая со всей очевидностью проявляется к 20-м гг. XX в.: *Всякий обыватель на весь мир смотрит ... sub specie интересов своего живота* (НКРЯ, П. Сорокин). Таким образом формируется единственное фиксируемое словарем МАС значение ‘человек... с косными, мещанскими взглядами, живущий мелкими, личными интересами’ (2: 580), широко отраженное в русской литературе 20-го в.: *Обыватель вылезит из норы кротовой, готовится махровой розой расцвести* (НКРЯ, В.Маяковский).

Семантическую трансформацию, подобную слову *обыватель*, пережили слова *мещане* и *бомж*. Изначально терминологические в современном языке они обладают яркой негативной окраской, ср.: *мещанство, мещанский, как бомж, бомжить. Мещане превратились в негативную оценку примерно в то же время, что и обыватель, и к середине 20-го в. употреблялись уже преимущественно в оценочном значении: Если родители карьеристы, мещане, корыстные люди, они сумеют скрыть это от всех, но не от ребенка* (НКРЯ, Г.Е.Николаева). В основе истории этих слов лежит конфликт части интеллигенции (и романтически настроенной части общества) с простым народом, который оформился к началу XX в., когда появляется много примеров на экспрессивное употребление ранее нейтральных терминов: ср. *торжествующий хам* (Д. Мережковский).

Семантическое своеобразие русской социальной терминологии подчеркивает сопоставление с сербским материалом. В отличие от русского языка и русской культуры, имеющих элитарную (вначале церковную, позднее дворянскую и интеллигентскую) природу, сербский язык и сербская культура носят исключительно народный характер. Следствием этого является иная основа номинации рассматриваемых нами понятий. Социальная терминология в сербском языке, созданная не элитой, а самим простым народом, совершенно нейтральна, не маркирована и безоценочна. Нейтральное, широко используемое и очень удобное сербское слово *грађанин* ‘житель города’ не имеет эквивалента в русском языке. Вне контекстов, где речь идет о гражданских обязанностях и где оно пересекается с русским *гражданин*, чаще всего оно будет передано на русском просто как *человек*. Зато демократичной сербской культуре оказывается сложным передать дворянское по происхождению мировидение русских, отраженное в литературном языке (ср. отсутствие у сербов слова со значением ‘вежливый’ и использование в его функции семантического русизма *љубазан* ‘любезный’ и народного сербского *људан*, исходно ‘приветливый’ (Караџић 1818)). Кроме того, ни за одним из перечисленных сербских терминов, в отличие от русских эквивалентов, не стоит важный культурный текст. На наш взгляд это свидетельствует о сильной поляризации русского общества во все периоды его истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караџић В.С. Српски рјечник. У Бечу, 1818.
2. МАС – Словарь русского языка. Т. 1–4. Москва, 1985–1988.
3. НКРЯ – Национальный корпус русского языка <<http://ruscorpora.ru>>.
4. Якушкина Е.И. О русском слове девушка // *Slavica Svetlanica. Язык и картина мира*. М., 2013. С. 84–89.

RUSSIAN SOCIAL TERMINOLOGY IN COMPARISON WITH SERBIAN

E.I. Yakushkina

Russian social terminology (простонародье, чернь, обыватель, мещане, бомж etc.) has negative connotation, in contrast to the Serbian language, where social terms are neutral words. According to the author, this reflects the elitist basis of Russian culture and the lexical nomination and the traditional basis of Serbian culture and the nomination.

Keywords: Russian, Serbian, lexical semantics, culturology.

ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ «КУЛЬТУРА ВОРОНЕЖСКОГО КРАЯ»

Яровая Т.Ю.

*канд.филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования, Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия
yarovaya_tatiana@mail.ru*

Данная статья посвящена актуальному направлению в преподавании РКИ – лингвострановедению и его составляющей – лингвокраеведению, а также проблеме обеспечения спецкурсов данного направления необходимой учебно-методической литературой. В качестве примера автор презентует вышедшее в 2015 году пособие по «Культуре Воронежского края».

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвокраеведение, учебное пособие, Воронежский край, межкультурная коммуникация, языковая личность.

Современная методика обучения РКИ разработана и развивается в русле тесного взаимодействия понятий языка и культуры, рассмотренных в трудах основоположников данного направления (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров), а также их многочисленных последователей.

Данный подход в лингвокультурологии связывает эффективность обучения с формированием компетенции межкультурного общения, что особенно важно в условиях интеграции, возможности сближения культур разных стран. Тенденция к диалогу культур по-прежнему сильна во всём мире, о чём свидетельствуют многочисленные международные конференции и форумы, в частности прошедший в сентябре в испанской Гранаде XIII Конгресс МАПРЯЛ.

Основной целью иностранцев, приезжающих на обучение в Россию является повышение уровня владения русским языком на базе изучения различных дисциплин. Стимулом к освоению нового языкового пространства часто служит интерес к русской культуре, истории, постперестроечным переменам. Удовлетворить данный интерес во многом помогают лингвострановедческие курсы.

Термин «Лингвострановедение» прочно закрепился во многих научных трудах, его определяют как «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата. Причём методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится посредством русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров 1990 : 49].

«Аккультурация адресата» приводит порой к изменениям самой языковой личности обучающегося. Из работ учёных школы Ю.Н. Караулова, следует, что понятие «языковая личность» многогранно и включает в себя психологические, социальные, этические, мировоззренческие компоненты, образ жизни и формы поведения индивидуальности, реализуемые в сфере языка и области его употребления [Караулов 1992]. В ходе работы преподаватели РКИ нередко замечают тот факт, что у студентов, активно и целенаправленно изучающих российскую действительность, положительно принимающих её, часто меняется стиль поведения, они начинают «копировать» на вербальном и невербальном уровнях национальные особенности русского этикета. В таких случаях можно говорить о формировании вторичной языковой личности у иностранного учащегося, о создании новой (русской) картины мира за счёт усвоения неизвестных ранее понятий и представлений.

Помимо интереса к России в глобальном смысле, у студента-иностранца возникает потребность в знаниях и о том локальном географическом пространстве, где ему предстоит жить и учиться. Данная проблема породила и новое ответвление в лингвострановедении – лингвокраеведение. Цели и задачи данных дисциплин по сути идентичны. Результат работы в данном направлении должен выработать у иностранца «систему знаний о локальной культуре и совокупность лингвокраеведческих умений, позволяющих осуществить речевую деятельность на иностранном языке применительно к культурному пространству города, края, региона, что будет формировать готовность обучаемых к международной коммуникации, к участию в диалоге культур» [Отменитова 1996 : 32].

Лингвокраеведение в системе РКИ имеет хорошие перспективы в исследованиях, актуальность которых, по мнению Г.О. Некипеловой, обусловлена недостаточной разработанностью в преподавании РКИ лингвокраеведческого подхода, реализация которого может повысить эффективность обучения в условиях языковой среды, усилить мотивационный фактор в процессе усвоения языка, активизировать познавательные интересы обучаемых [Некипелова 2001].

На наш взгляд, это совершенно необходимое направление для иностранных студентов и стажёров в каждом вузе страны.

На кафедре русского языка по обучению иностранных учащихся основных факультетов Воронежского государственного университета (ИМО ВГУ) лингвокраеведческий спецкурс разработан и введён в 2000 году с целью получения иностранными учащимися страноведческих сведений о городе, где они живут и учатся, а также углубления фоновых знаний о России вообще. С тех пор планомерно идёт накопление научно-теоретического, наглядно-методического материала, решается задача по обеспечению курса учебно-методической литературой. Подготовка и закрепление нового материала проходят через посредство русского языка и в процессе его изучения в различных аспектах (лексическом, лексико-фразеологическом, грамматическом, стилистическом).

Тематический диапазон курса включает в себя материал, посвящённый культурному наследию Воронежского края от древности до наших дней. В нём представлены основные этапы русской истории, на которых появлялись имена и события, имевшие особую значимость для региона и страны в целом.. Наряду с локальными реалиями (южно-русский диалект, воронежский герб, национальный костюм, фольклор, местные промыслы и т.д.) представлены знаковые имена и события (Пётр Первый, строительство русского военного флота, А.В. Кольцов, И.С. Никитин, И.А. Бунин, И.Н. Крамской, А. Платонов и т.п.).

Краеведение в Черноземье имеет давние исторические корни и огромный потенциал [Воронежская энциклопедия 2008]. Однако долгое время не было

адаптированного материала, рассчитанного на иностранных учащихся. Небольшие по объёму методические разработки не могли представить полной картины исторического развития Чернозёмного края и его вклада в историю всей страны. В 2004-2005 гг. появились два выпуска пособия по «Культуре Воронежского края», а в 2015 году вышел новый сборник под тем же названием, дополненный и тематически обновлённый [Яровая 2015].

В Предисловии к пособию говорится об основной цели обучения русскому языку в рамках лингвокраеведения, а также подчёркивается мысль о том, что Воронежский край, как частица большой России, всегда был вместе со своей страной, и каждая эпоха нашла отражение на страницах его истории. В Предисловии автор знакомит учащихся с основными темами и направлениями в работе по данному курсу. Карта Воронежской области помогает зрительно ориентироваться в новом географическом пространстве.

В содержании пособия «Культура Воронежского края» отразилась многогранность жизненных реалий Воронежской земли: исторические сведения о крае, особенности географического положения, природные условия, традиции народов, населяющих данную территорию, достижения воронежцев в различных областях жизни. Весь материал представлен в пособии 22 темами. В каждой теме даны тексты, раскрывающие своеобразие культуры Воронежского края на данном временном срезе. Тексты информативны, в меру объёмны, написаны языком, доступным для иностранных студентов продвинутого этапа обучения.

Каждый текст предваряет лексический минимум, расширяющий языковой запас учащихся и способствующий быстрому усвоению содержания текста. Вопросы и задания в конце темы активизируют разговорные навыки и расширяют фоновые знания иностранных учащихся о России, задания для самостоятельной работы «приглашают» к диалогу, дают возможность студентам-иностранцам применить на практике свои умения и навыки. Тексты содержат интересные исторические факты, комментарии к ним, а также много иллюстративного материала.

Пособие завершается Приложением, в котором даны исторические справки в виде таблиц, список используемой литературы и предлагаемых экскурсий, а также общий резерв новой лексики с переводом на английский язык. Спецкурс рассчитан на 34 часа лекционно-семинарских занятий (по 2 часа в неделю) и 2-4 часов в месяц экскурсионной практики в течение учебного года.

Важным направлением в работе спецкурса является организация и проведение экскурсий. Экскурсионная работа с иностранной аудиторией требует тщательной предварительной подготовки (чтение текста, перевод новых слов и выражений, разбор грамматических конструкций), иначе диалог с экскурсоводом может не состояться. Для реализации экскурсионной работы используется богатый культурный потенциал: налажены связи кафедры со всеми основными музеями, театрами, природными заповедниками, спортивными комплексами, школами, вузами и т.д. Успешная экскурсионная практика значительно расширяет лингвокраеведческую компетенцию иностранных учащихся.

И лекции, и практические занятия, и экскурсии направлены, в первую очередь, на повышение языкового потенциала учащихся. Это главная задача для всех лингвокультурологических дисциплин кафедры русского языка ИМО ВГУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М.: Изд-во Русский язык, 1990. 233 с.

2. Воронежская энциклопедия : в 2т. / Гл. ред. М.Д. Карпачёв. – Воронеж : Центр духовного возрождения Чернозёмного края, 2008. – Т1 : А-М. 524 с.
3. Воронежская энциклопедия : в 2т. / Гл. ред. М.Д. Карпачёв. – Воронеж : Центр духовного возрождения Чернозёмного края, 2008. – Т2 : Н-Я. 524 с.
4. Караулов Ю.Н.Русский язык и языковая личность. 1-е изд. М.: «Наука», 1987. 264 с.
5. Некипелова Г.О. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного. Дис. канд. пед. наук. / Г.О. Некипелова: дис.канд. пед.наук. СПб, 2001. 237 с.
6. Отменитова О. М. Формирование лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе их самостоятельной работы : Тех. ВУЗ : диссертация...канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Отменитова: дис... канд. пед. наук. СПб., 1996. 226 с.
7. Яровая Т.Ю. Культура Воронежского края : учебное пособие для занятий с иностранными учащимися по спецкурсу «Культура Воронежского края». Воронеж : Институт международного образования ВГУ, 2015. 148 с.

REGIONAL STUDIES IN A REGIONAL UNIVERSITY (from experience in creating the text-book on Voronezh regional culture)

T.Yu. Yarovaya

*Russian for international students department, Voronezh State University, Voronezh,
Russian Federation
yarovaya_tatiana@mail.ru*

The article deals with the problem of today in teaching Russian as a foreign language – the regional studies and with creating text-books for learning this subject. The author presents her text-book on “Voronezh regional culture” printed in 2015.

Keywords: regional studies, text-book, Voronezh region, cross-cultural communication, language personality.

ОТ РЕЦЕПЦИИ – К ПРОДУКЦИИ (ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ)

Яценко И.И.

*канд.пед. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся
гуманитарных факультетов, филологический факультет,
МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия
irinayat@mail.ru*

Доклад посвящен проблеме взаимосвязанного обучения чтению/пониманию художественного текста и письменной речи иностранных студентов, изучающих русский язык. Показано, как умения студентов в рецептивной деятельности могут стать опорой в развитии навыков продуцирования собственного текста на основе текста прочитанного.

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, обучение чтению и письму.

Перед преподавателем, обучающим иностранному языку, стоит так много задач, что вопрос о комплексном подходе к организации учебного процесса (иными словами – о взаимосвязанном обучении разным видам речевой деятельности) не вызывает дискуссий в современной лингводидактике. Разделить процессы чтения, слушания, письма и говорения в аудитории так же сложно, как и в естественной речевой коммуникации. Данные утверждения актуальны и при обращении в преподавании русского языка как иностранного к художественному тексту.

Основная задача учебного анализа данного типа текста состоит в формировании у обучающихся читательских навыков, которые могли бы обеспечить их приближение к адекватному восприятию авторского замысла. Именно это и имеется в виду, когда говорят об «обучении чтению»: не техника чтения, состоящая в более или менее успешном складывании букв в слова и «озвучивании» зафиксированного графически содержания текста, а понимание смыслов, закодированных автором с помощью разного рода языковых средств. Именно эти смыслы определяют интенциональность художественного текста [Текст 2011: 16-37]. Следовательно, обучение чтению – это прежде всего внимание к языку текста: к авторскому отбору лексики разных стилей речи, к лексической сочетаемости, к синтаксическим структурам, использованным автором, к разного рода средствам художественной выразительности. Все это достижимо в процессе интерпретации текста, основанной на скрупулезном внимании к авторским «подсказкам» читателю на разных уровнях текста, от звука (звукопись) или графона (термин В.А. Кухаренко [Кухаренко 1988: 17-22]) до композиции целого текста.

После того, как интерпретация текста состоялась, возникает вопрос о проверке степени, глубины и адекватности его понимания учащимися. В пособиях по обучению чтению контроль понимания прочитанного обычно сводится к заданиям тестового или вопросно-ответного типа. Однако, как нам представляется, посредством тестовых заданий можно проверить только, в терминологии И.Р. Гальперина [Азимов, Щукин 2009: 326], содержательно-фактуальную информацию, а вопросы, связанные с концептуальной информацией текста, во-первых, не позволяют оценить глубину постижения читателем авторского замысла, а во-вторых, выглядят довольно странно и их трудно мотивировать после того, как разговор по тексту уже состоялся. В заданиях такого типа просматривается некоторая формализованность, искусственность процесса обучения, хотя все сказанное выше не отрицает возможности использования и таких способов контроля обученности студентов.

Тем не менее можно использовать и другие типы заданий, которые не только позволят выявить степень осмысления читателями задач автора и того, какими средствами автор эти задачи реализует, но и будут способствовать развитию умений и навыков обучаемых в продуцировании письменных текстов. Особенно привлекательны письменные задания по прочитанному художественному тексту, если автор текста не является повествователем. При чтении такого текста выстраивается иерархическая цепочка «производитель речи – субъект повествования – образ автора» [Текст 2011: 27], т.е. путь читателя к постижению образа автора усложняется. Причем концептуально производитель речи может быть достаточно далек от авторской позиции. А субъект повествования (обычно повествователь рассказывает о самом себе) – плод оценки повествователем описываемых событий и своей роли в них. Как учащийся во всем этом ориентируется, можно определить, предложив письменное задание творческого характера: например, описать ситуацию, изложенную рассказчиком, глазами другого участника событий. Оригинальный (исходный) текст в данном случае выполняет мотивационно-побуждающую функцию, которая стимулирует переход замысла пишущего в смысловые структуры, преобразуемые затем в языковые знаки.

Предлагая письменное задание на основе прочитанного и интерпретированного художественного текста, можно достичь следующих целей: 1) создание обучаемым собственного речевого произведения на основе образцового художественного текста (допустимы заимствования из текста-оригинала, которые органично «монтируются» с продуцируемым текстом); 2) выполнение пишущим «обязательств» перед художественной манерой автора (использование лексики, не конфликтной по отношению к лексике оригинального текста; ориентация на архитектонику исходного текста); 3) передача психологического состояния героя как показатель адекватности

понимания прочитанного текста; 4) экспликация в продуцируемом тексте смыслообразующих мотивов текста писателя; 5) сюжетное достраивание пишущим исходного текста.

В докладе все изложенное выше будет проиллюстрировано примером работы с рассказом И.А. Бунина «Холодная осень» в аудитории иностранных студентов-гуманитариев и анализом сочинений студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / учеб пособие. – 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
3. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К.А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.
4. Художественный текст: Структура. Язык. Стил / Под ред. К.А. Роговой. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1993. 182 с.

FROM RECEPTIVE TO PRODUCTIVE ACTIVITIES (LITERARY TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

I.I. Yatsenko

*Lomonosov Moscow State University, Russia
irinayat@mail.ru*

Report is devoted to the issue of interconnected teaching reading of a literature text and writing for foreign students who studies Russian. In the article we discuss how the students' habits of reception of literature text can become a basis for creating their own text.

Keywords: literature text, Russian as a foreign language, teaching of reading and writing.

Научное издание

СЛОВО. ГРАММАТИКА. РЕЧЬ

Вып. XVI

Материалы VI Международной научно-практической конференции
«Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания
русского языка как иностранного»

Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова,
26–28 ноября 2015 г.

Зав. редакционно-издательским отделом
филологического факультета *Е. Г. Домогацкая*
edit@philol.msu.ru

Напечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 11.11.2015.
Формат 70x100 1/16. Усл.печ.л. 59,15. Тираж 500 экз. Изд. № 273.
Отпечатано в ООО «МАКС Пресс»
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы, МГУ им. М.В. Ломоносова,
2-й учебный корпус, 527 к.
Тел. 939-3890, 939-3891. Тел./Факс 939-3891.

Отпечатано в ППП «Типография «Наука»
121099, Москва, Шубинский пер., 6.
Заказ №