

**ВСЕМИРНЫЙ ВИРТУАЛЬНЫЙ КОНГРЕСС**  
*по русистике и культуре*

**ПЛАНЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»**  
**В ВИРТУАЛЬНОМ**  
**ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОМ**  
**ПРОСТРАНСТВЕ**



*Италия, Форли, Лингвистический центр Болонского университета*

*Армения, Ереван, ЕФ МЭСИ*

*Южная Корея, Чонан, Государственный университет Санг Мёнг*

*США, Вермонт, Мидлбери Колледж*

*Казахстан, Алматы, Национальный университет имени аль-Фараби*

*3-5 октября 2012 года*

*Лингвистический центр Болонского университета CLA*

*Форли, Италия* | 

УДК 811.161.1

ББК 81.2 Р

П 372

ISBN 978-9939-64-133-1

*Автор и руководитель проекта «Создание виртуально - образовательного пространства мирового сообщества» Минасян Светлана Михайловна, Заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, к.п.н., доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ и доцент кафедры гуманитарных наук ЕФ МЭСИ*

*Координаторы:*

*Симона Берарди – Италия*

*Томас Байер - США*

*Раиса Кулькова – Южная Корея*

*Сергей Хромов – Россия*

*Тамара Куприна - Россия*

*Екатерина Кудрявцева-Хентшел - ФРГ*

*Жанар Нуршаихова – Республика Казахстан*

*Всемирный Виртуальный Конгресс по русскому языку и русской культуре  
«ПЛАНЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»*

*В ВИРТУАЛЬНОМ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»*

*International Virtual Congress on Russian Studies and Culture  
THE PLANET “RUSSIAN LANGUAGE” IN VIRTUAL LINGUISTIC-COMMUNICATIVE  
SPACE, 2012*

*University of Bologna, Italy - MESI-Moscow, Russia, MESI YB-Yerevan, Armenia-  
Middlebury College, Vermont, USA-Sangmyung University, Cheonan, South Korea, Al-  
Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

*3-5 октября 2012 года в Лингвистическом Центре CLA Болонского университета прошел Всемирный виртуальный конгресс по русскому языку и русской культуре, в котором приняли участие 36 государств и 5 ведущих вузов мира. Программа конгресса осуществлялась в режиме STREAMING and ADOBE CONNECT PRO MEETING*

*Цель конгресса: объединить русистов, литераторов, научных работников и работников образования из разных государств, выявить актуальность проблем в русистике, лингводидактике и, в целом, в гуманитарной сфере, повысить эффективность международного сотрудничества, культуру электронного общения.*

*Сборник научных трудов рекомендован к печати Международным Координационным Советом (Армения-Италия – Казахстан - Россия - США- Южная Корея от 13 ноября 2012г., протокол №13)*

*Электронный журнал: <http://mesi.cliro.unibo.it>*

*Материалы статей публикуются без изменений, в авторской редакции*

*Затраты на проведение и организацию Всемирного виртуального конгресса, публикацию его материалов покрыты за счет оргвзносов участников конгресса.*

*Всемирный виртуальный конгресс по русскому языку и русской культуре «Планета «Русский Язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве»- Сборник научных докладов. Изд. «Limush», 2012 - 619 с.*



*Уважаемые друзья, коллеги!*

*В этом году состоялась юбилейная, пятая Всемирная виртуальная конференция, которая переросла в конгресс по русистике и русской культуре «Планета «Русский Язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве». Идея заключалась в том, чтобы создать инновационную педагогическую, образовательную среду, мобильную форму обмена опытом работы, создать виртуально-образовательное пространство мирового сообщества «Network».*

*Цель работы конгресса: объединить русистов, литераторов, работников образования из разных государств, выявить актуальность проблем в русистике, в лингводидактике и, в целом, в гуманитарной сфере, представить последние достижения филологической, методической науки и новейшие информационные разработки. Повысить культуру международного сотрудничества, электронного общения, где можно было бы открыто обсуждаться проблемы продвижения и обучения русскому языку.*

*Мы всегда обращали внимание на то, чтобы сочетать мнения российских и зарубежных преподавателей, которые получали возможность совместно работать в виртуальном пространстве. На конгрессе присутствовали докладчики из Армении, России, Латвии, Молдовы, Дагестана, Беларуси, Грузии, Казахстана, Ингушетии, Израиля, Японии, Тайвани, Южной Кореи, Республики Кореи, Монголии, Танзании, Чехии, Германии, Словакии, Франции, Македонии, США – в целом, 36 государств включились в работу виртуального конгресса, среди них преподаватели вузов, школ,*

*магистранты, аспиранты и даже студенты. Но это не все: интерес к работе конгресса проявили и представители общественности и бизнеса.*

*За это время существования проекта на виртуальных конференциях выступили известные ученые, общественные деятели и передовые преподаватели, чей энтузиазм невозможно не оценить. Сегодня особо хотелось отметить работу координаторов проекта Симоны Берарди-Италия, Раисы Кульковой-Южная Корея, Сергея Хромова-Россия, Жанары Нуршаиховой-Казахстан, сетевых администраторов Ванио Прети-Италия и Дмитрия Ефимова-Россия, членов Международного Координационного Совета.*

*Всемирный виртуальный конгресс «Планета «Русский Язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве» проходил в режиме Streaming, что позволило многим следить за работой конгресса, Adobe Connect Pro Meeting дал возможность выступить докладчикам и дискуссировать участникам.*

*В заключение хотелось бы подчеркнуть важность виртуальных конференций, которые, несомненно, станут одним из основных трендов современного образования. Новая модель концепции становится необходимостью для информационной культуры и для трансформации образовательной модели с использованием ИКТ в виртуальном пространстве.*

*Минасян Светлана Михайловна,*

*Заслуженный работник науки и образования,*

*професср РАЕ, к.п.н., доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ и кафедры гуманитарных наук ЕФ МЭСИ*



*Фонд «Русский мир» был создан указом Президента Российской Федерации в июне 2007 г. в целях популяризации русского языка, являющегося национальным достоянием России и важным элементом российской и мировой культуры, и поддержки программ изучения русского языка в Российской Федерации и за рубежом. Первые годы существования Фонда были периодом становления и поиска форм работы, и мы с удовлетворением констатируем, что к*

*настоящему моменту Фонд прочно стал на ноги и системно и последовательно осуществляет свою работу, оказывая содействие всем, кто неравнодушен к судьбам русского языка, русской культуры, русского мира.*

*В настоящее время можно говорить о том, что в Фонде сформировалось три основных направления работы. Это образовательные проекты (в частности, повышение квалификации зарубежных преподавателей-русистов), Русские центры и кабинеты Русского мира и Грантовые программы. Однако мы всеми силами стремимся расширять свою деятельность и внимательно следим за всеми новыми формами работы, которые возникают в мировой системе образования.*

*По этой причине мы с огромной благодарностью встретили приглашение автора и руководителя проекта Светланы Михайловны Минасян принять участие во Всемирном Виртуальном Конгрессе «Планета "Русский Язык" в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве», поскольку это дает уникальную возможность на собственном опыте оценить возможности самых передовых технологий и обменяться взглядами на перспективы их применения в образовании. Успех мероприятия свидетельствует о жизнеспособности концепции и заставляет нас задуматься о переходе нашего до сей поры теоретического интереса к предмету в практическую плоскость. Мы убеждены, что за подобными проектами будущее, а потому Фонд в настоящее время ищет и разрабатывает правовые и технические схемы реализации дистанционных образовательных проектов.*

*Успех этой работы имеет для нас огромное значение. Фонд «Русский мир» по своей сути является финансирующей организацией, и как для всякой подобной организации для нас важны масштаб мероприятий и их экономическая эффективность. С этой точки зрения образовательные проекты в области виртуального коммуникативного пространства практически снимают границы в вопросе охвата целевой аудитории, а экономия средств при их реализации (в частности, на командировочных расходах) позволит использовать высвобождающиеся ресурсы на новые и новые мероприятия.*

*Очевидно, уже в следующем году Фонд «Русский мир» постарается реализовать как минимум пилотные проекты в сфере образования, а в целом данная форма работы имеет все шансы на то, чтобы стать в дальнейшем ведущей в Фонде. И нет сомнения, что опыт, накопленный участниками и организаторами Всемирного Виртуального Конгресса «Планета "Русский Язык" в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве» окажется в этой работе очень и очень востребован.*

*Буянов Виктор Борисович,  
советник Исполнительного директора  
Правления Фонда «Русский Мир» В.А.Никонова*



*Глубокоуважаемые, дорогие коллеги!*

*Разрешите мне, как Председателю Ассоциации Итальянских Русистов, сердечно приветствовать Вас с открытием Всемирного виртуального конгресса по русистике и культуре Планета «Русский язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве. Действительно, конгресс всемирный: и не столько по внушительному количеству участников из ближнего и дальнего зарубежья: сколько по эффективности человеческого взаимодействия и взаимодействия межкультурной коммуникации. Даже бегло посмотрев тематики и подходы, которые отражаются в самих названиях выступлений участников, можно убедиться в том, что виртуальное образовательное пространство мирового масштаба уже существует и работает. В частности, спектр учебно-методических, социолингвистических и культурологических аспектов, представленных в сообщениях 13 представителей моей страны, маленькой Италии, по-своему поражает: чисто лингвистические проблемы, таких как глаголы движения, чередуются с изучением констант русской культуры, с эффективным использованием ИКТ в среднеобразовательной школе, с описанием университетской студенческой итальянской и русскоязычной аудитории и соответствующих учебно-методических проблем, с соотношением в современном русском литературном языке русской и церковнославянской стихии и необходимым привлечением широкого историко-лингвистического подхода в общеевропейском образовательном пространстве. И многое другое, в частности относительно социокультурных и этнолингвистических аспектов обучения.*

*В рамках Года Русского языка и культуры в Италии и Итальянского языка и культуры в России (2011) реализовались многочисленные плодотворные встречи и научные мероприятия. Напомним лишь некоторые из них, прямо соотносящиеся со спецификой положения преподавания русского языка в Италии по линии государственной политики по образованию: это Круглый стол Развитие и перспективы преподавания русского языка в Италии (в г. Фазнца, 24 сентября 2011, в связи с V Ассамблеей Ассоциации Итальянских Славистов, под председательством Проф. М. Гардзанини - труды и материалы которого в ближайшее время появятся в электронном варианте на сайте: <http://epress.unifi.it>, в серии *Biblioteca di studi slavistici*); Итальянско-Русский Форум в Государственном Университете Милана, 29-30 ноября 2011, под названием Университетское сотрудничество между Россией и Италией в области гуманитарных и социальных наук; Научно-методический семинар в Гос. Университете Падуи, 2 апреля 2012, Методика преподавания русского языка: сравнение опытов и подходов. Кроме того, Министерство Образования, Университета и Науки Италии (MIUR) предприняло конкретные шаги по интернационализации среднеобразовательного и высшего научно-технического и профессионального образования и конкретной реализации договора, подписанного уже в 2003 г. между Италией и РФ; а также по формированию кадров будущих преподавателей русского языка в среднеобразовательной государственной школе через специальные курсы активной учебно-методической преподавательской практики. Другими словами, продвижение русского языка в итальянском обществе идёт.*

*Тем более отрадно признать активное присутствие и дальновидную предприимчивость Болонского Университета, и в особенности Председателя филиала города Форли Проф. Ф. Сан Висенте, Проф. Р. Bayley, заведующего учебно-методической частью Лингвистического Центра Болонского Университета CLA; и в первую очередь благодарить Организационный Комитет нашего Всемирного Виртуального Конгресса, Проф. С.М. Минасян и к.п.н. С. Берарди за их неустанные усилия и примерную похвальную настойчивость, и исполняющего главную роль виртуальности Всемирного Конгресса Синьор Ванио Прети, без высоко компетентной профессиональной помощи и душевной отдачи которого трансляция нашего Конгресса не состоялась бы.*

*Желаю всем участникам успешной и плодотворной работы!*

*Клаудия Ласорса Съедина,*

*Председатель Ассоциации Итальянских Русистов (A.I.R.)*



*S. Bianchini*

*Studying languages is a vital need for our globalized and interdependent world. Combining language skills with in-depth knowledge of politics, economics, history and culture of a country or a macro-region is a tremendous added value for job careers in our world of today where internationalization is a key for developing successful multilateral and bilateral*

*contacts between public administrations, enterprises, consulting companies, banks, research institutes. Thanks to this approach it is possible to increase the know-how and innovation particularly in the globalised world where people need to reinforce crossborder cooperation and crossborder contacts to the benefit of political, economic, social and cultural relationships.*

*Following this rationale, the University of Bologna together with St. Petersburg State University, the Vytautas Magnus University of Kaunas and the Corvinus University of Budapest have created a joint program for international students, aimed to offer a very advanced interdisciplinary knowledge on East and Central Europe together with strong language skills.*

*This program, called MIREES (MA in Interdisciplinary Research and Studies on Eastern Europe) is also awarding a joint diploma of the four aforementioned Universities, therefore with the full participation of St. Petersburg State University and in particular of its School of International Relations.*

*Within the program, Russian is one of the most popular and key languages of our students: currently they have the opportunity to attend 3 levels of Russian language (according to their knowledge when enrolled). Furthermore, they are expected to spend a compulsory mobility period in one of the partner universities, which means in particular in Saint Petersburg (for those who are advanced in Russian). We believe this is the most effective way to increase their own language skills and, at the same time, to allow them to connect these skills with an in-depth understanding of economics, social and political sciences, and humanities. Having a clear perception of the political and cultural dimension of the existing literature is very important for them. Actually they can learn a lot about local mindsets, strengthen their empathy with the area and the people of their scientific interest: methodologically, this approach will have a tremendous impact in their ability of communication, cultural mediation, forging them for new jobs and careers where only apparently technical knowledge is far away from the study of languages and cultures. On the contrary, a comprehensive education will offer lots of opportunities to young generations, preparing them effectively for the needs of the international market, for the international relations and public administration contacts giving an added value that no others can claim.*

*In this perspective, MIREES is a really sophisticated project, jointly elaborated here in Bologna (at the Forlì Campus) together with our Russian, Lithuanian and Hungarian colleagues. We deeply believe that an innovative multidisciplinary and interdisciplinary education will play a crucial role and generate fruitful impacts in the next future to the benefit of the EU-Russian relations.*

**Бианкини Стефано**

**Профессор Болонского университета факультета политологии «Роберто Руффилли» филиала города Форли, председатель международной магистерской программы MIREES, Болонский университет – Форли, Италия**



*Уважаемые коллеги!*

*От имени ректора Мидлбери колледжа разрешите мне приветствовать Вас на этом, нашем пятом, юбилейном Всемирном Виртуальном Конгрессе "Планета "Русский Язык" в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве. "*

*Наше общее дело – это общение передовых ученых и преподавателей, специалистов, интересующихся в применении самых новых средств информационной технологии в учебном процессе. Все наши усилия должны быть направлены на улучшение обучения и умение учащихся говорить, понимать, читать и писать по-русски. А зачем? Мы, дорогие коллеги, прекрасно понимаем, что общение на общем языке является и в 21-ом веке главной мерой для взаимопонимания. Задачи нашего века для новых поколений будут решены только путем коопераций в общих интересах наших народов.*

*В нашей деятельности мы обращаем внимание на вопросы "Что делать?", "Как мы можем более эффективно educate (образовывать) наших учащихся?" В прямом, коренном значении этого английского слова находятся латинские корни, которые обозначают вы-водить из незнания к знанию и умению. Наша задача велика и наша работа на конференции имеет большое значение. Мы являемся первооткрывателями, а потом передадим наш опыт работы нашим наставникам — лучшее обещание - это на практике все увидеть, тогда они, наши студенты, ученики, будут в руках квалифицированных специалистов.*

*Желаю всем участникам, коллегам, со всех стран нашей планеты успеха в нашей общей работе.*

*Thomas R. Beyer, Jr.*

*C.V. Starr Professor of Russian and East European Studies  
Middlebury College*

*Оценка:*

*Всемирный Виртуальный Конгресс "Планета "Русский Язык" в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве» начал работу днем в солнечной Италии, поздно ночью в США, вечером на Дальнем Востоке, иногда в разные дни и время для*

*участников и несмотря на все это ,конгресс успешно объединял нас за пару дней. Как коллеги мы смогли игнорировать и границы времени и пространства. Наш мир стал действительно виртуальным. Технология была не только предметом, но и способом для общих разговоров между коллегами. Наши встречи происходили в атмосфере уважения и искреннего интереса к работе друг друга. За эти дни мы слушали, обсуждали важнейшие темы. И каждый из нас вернется домой с новыми впечатлениями, знаниями, и более того, с новыми контактами с партнерами в нашей работе.*

*Все было хорошо организовано, идея осуществления опередило время, очень легко все воспринималось в виртуальном пространстве. Все это “обыкновенное” и “нормальное” проявление было невообразимо десять лет назад, а сейчас – это действительность. Сегодня виртуальное пространство наше будущее, неотделимое друг от друга. Разрешите мне как один из участников выразить благодарность всем организаторам и организациям, которые поддерживают и одобряют нашу работу. Выразить благодарность автору инновационного проекта, который был утвержден 2007 году и казался невероятным, но сегодня стал очевидным.*

*Thomas R. Beyer, Jr.*

*C.V. Starr Professor of Russian and East European Studies  
Middlebury College*

***Уважаемый оргкомитет конференции,  
уважаемые участники и гости конференции!***

*Разрешите мне горячо приветствовать вас из Южной Кореи, от имени администрации университета Санг-Мёнг (чонанский кампус). В этом году наш университет принимает участие в международной виртуальной конференции как коллективное лицо: вы видите лого нашего университета на программе конференции.*

*Как вы, наверное, знаете, дипломатические отношения между Республикой Южная Корея и Российской Федерацией были установлены совсем недавно, в 1990 году, но сейчас у нас уже есть более 20 отделений русского языка и литературы в разных городах нашего небольшого полуострова. Университет, который я представляю, Санг-Мёнг, находится в городе Чонан, в часе езды от Сеула. Чонан – город знаменитый, это самый студенческий город в Корее: он занесен в книгу рекордов Гиннеса как город, в котором находится самое большое число университетов на «душу населения». В нескольких из чонанских университетов есть русские кафедры.*

*В нашем университете кафедра русской литературы появилась в 1996 году на факультете иностранных языков и литературы, через 6 лет после начала*

дипломатических отношений. В 2002 у нас уже заработала система летней стажировки корейских учащихся в России: лучшие из лучших имеют возможность увидеть Россию своими глазами. А в 2003 году кафедра была переименована в кафедру русского языка и литературы в связи с расширением и углублением ее программы.

Кафедра готовит специалистов в области русского языка и литературы, которые могут работать как на родине, так и в России. Мы добиваемся от учащихся практического владения языком, но основной упор делается на получение глубоких знаний о культуре России, о ее месте в мировой культуре. Основная цель кафедры в эпоху информационных технологий и глобализации – не только расширение и углубление знаний о России, обмен информацией, но и обмен человеческими ресурсами. Поэтому в 2003 году начала функционировать система обмена студентами с Московским государственным университетом, через три года - с Владивостокским государственным университетом, а еще через год мы начали обмениваться студентами с Техническим университетом города Находка.

Курс обучения на кафедре включает самые разнообразные предметы: история, политика, экономика, культура России, теория русского языка, комплексные практические занятия по русскому языку. Учащиеся могут выбирать предметы в соответствии со своими интересами, что говорит о демократичности нашего образования. По окончании университета учащиеся получают звание бакалавра и могут работать переводчиками, преподавателями двуязычных школ, дипломатами, регионоведами, сотрудниками разных компаний в области добычи ископаемых или в области культурного обмена и туризма. Кроме этого студенты, окончившие нашу, смогут продолжить учебу в аспирантуре по специальности переводчик-синхронист.

Сотрудники русской кафедры – заметные ученые в области РКИ. Они ведут большую научную и методическую работу: пишут в разных жанрах – это методические и научные статьи, учебники. Сфера интересов членов кафедры очень широка и разнообразна: это фонетика и интонация (Пак Хе Ок), фразеология (Хан Ман Чун), русско-корейская сопоставительная лексикология и сопоставительная грамматика (Пак Хе Ок, Хан Ман Чун, Кулькова), переводы русской классики (Че Чжон Суль сделал переводы Набокова, Блока), комментированное чтение - Бэк Чун Хён, развитие речи (Бэк Чун Хен, Пак Хе ОК, Кулькова) и др. В 2003 и 2004 году наша кафедра была признана лучшей среди аналогичных кафедр в Корее.

От имени нашей кафедры и всего факультета иностранных языков университета Санг-Мёнг я желаю участникам плодотворной, интересной, захватывающей работы на конференции и новых интересных контактов со специалистами в области РКИ из разных стран.

Спасибо за внимание.

Хан Ман Чун, к.ф.н., профессор,

заместитель декана факультета иностранных языков и литературы по учебной работе

Сайт университета:

<http://club.cyworld.com/smu-russia>

## СОДЕРЖАНИЕ

*Адамович Ольга Владимировна, Камышева Ирина Владимировна, педагоги дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение, Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения «На Королева» - «Роль игрового фольклора в формировании социокультурных связей поколений». Москва, Россия*

*Адскова Татьяна Павловн, канд.филол.наук, профессор, Павлова Татьяна Васильева, канд.пед.наук, доцент, Казахский национальный технический университет имени К.И. Сатпаева – «Из опыта разработки учебно-методического комплекса дисциплины «Профессиональный русский язык»». Алматы, Казахстан*

*Акберди Мадина Ильясовна, канд.филол.наук, и.о.доцента, Раимбекова Алия Ануархановна - Казахский национальный университет им.аль-Фараби, факультет довузовского образования, кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев - «Внутреннее проговаривание как стратегия лексического доступа». Алматы, Казахстан*

*Ахмедова Айжан Калешевна, старший преподаватель, кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби - «Трудности в процессе формирования навыков употребления глаголов несовершенного и совершенного видов». Алматы, Казахстан*

*Баласанян Марианна Альбертовна, канд. филол. наук, ассоциированный профессор, руководитель направления «Русский язык и литература» гуманитарного факультета Ахалцихского государственного университета – «Язык и культура духоворцев Самцхе-Джавахетского региона Грузии». Ахалцих, Грузия*

*Балыхина Татьяна Михайловна, доктор пед. наук, профессор, декан ФПК, Российский университета дружбы народов (РУДН) - «Искусство и наука обучать и обучаться (языкам): персонологическая стратегия». Москва, Россия*

*Бегалиева Сауле Баязовна, доктор пед. наук, зав. кафедрой русской филологии для иностранцев, Казахский национальный педагогический университет имени Абая – "Технологизация казахстанского обучения в современной школе". Алматы, Казахстан*

*Берарди Симона/Simona Berardi, канд. пед. наук, преподаватель русского языка, Болонский университет; Буглакова Людмила/Ludmila Buglakova, канд. пед. наук, преподаватель русского языка, Болонский университет- «Обучение чтению в итальянской аудитории с помощью авторского мультимедийного курса «Краски-А2». Болонья, Италия*

*Бобохидзе Нона Гурамовна, Чикваидзе Анна Алимовна, доктора филологии, ассоциированные профессора департамента славистики, преподаватели центра иностранных языков, Государственный университет им. Ак. Церетели – «Confusion of Languages as Confusion of Cultures». Кутаиси, Грузия*

*Богданова-Бегларян Наталья Викторовна, доктор филол. наук, профессор, филологический факультет СПбГУ – «Хезитационные конструкции русской спонтанной речи как один из типов речевых автоматизмов: опыт лексикографического описания». Санкт-Петербург, Россия*

*Богомоллов Андрей Николаевич, доктор пед. наук, профессор, директор центра дистанционного обучения, Центр международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, МЭСИ – «Современная педагогическая реальность и Я.А.Коменский», «Моделирование курса обучения русскому языку как иностранному в виртуальной языковой среде». Москва, Россия*

*Ботева-Каракулева Лилия Ивановна, управитель «Центр за консултации – МСИ» ООД – «Влияние межкультурных коммуникации в современной образовательной политики. Проблемы и перспективы». София, Болгария*

*Бондарева Вероника Валерьевна, – магистр филологического факультета, Российский университет дружбы народов – «Современные орфоэпические нормы и их учет в преподавании русского языка как иностранного». Москва, Россия*

*Бурая Мария Анатольевна, ассистент кафедры русского языка и литературы, Дальневосточный федеральный университет, Школа региональных и международных исследований, кафедра русского языка и литературы - «Идейное своеобразие «внутреннего» цикла в лирике О.Мандельштама 1930-х гг.». Владивосток, Россия*

*Бэсүд Туяа Шагдарын, доктор философии, староста профессорской группы по языкознанию, Монгольский государственный университет, институт иностранных языков и страноведения, кафедра славистики – «Обучение русскому языку как средству межкультурной коммуникации в Монголии». Улаанбаатар, Монголия*

*Васильева Анна Анатольевна, канд. филол. наук, доцент кафедры современного русского языка и стилистики, Томский государственный педагогический университет – «Информативно-интерпретационный потенциал ассоциативных методик в современных дискурсивных практиках». Томск, Россия*

*Верещагин Евгений Михайлович, доктор филол. наук, главный научный специалист, Институт русского языка РАН – «Православные богослужебные тексты как свидетельства о духовной близости Востока и Запада». Москва, Россия*

*Воронова Александра Владимировна, магистр филологического факультета, Российский университет дружбы народов (РУДН) – «Элементы разговорной речи в научно-популярном медиатексте как компонент при обучении иностранных студентов языку русской газеты». Москва, Россия*

*Гавриленко Наталия Николаевна, доктор пед. наук, профессор кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов (РУДН) – «Компетентностный подход к обучению переводу». Москва, Россия*

*Гареева Кристина Юрьевна, студентка 4 курса, кафедра государственного и муниципального управления, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Кулькова Раиса Александровна, канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, университет Санг-Мёнг - Чонан, Южная Корея, – «Российская политическая культура в свете межкультурной коммуникации». Владивосток, Россия*

*Гренарова Ренее /Renee Grenarová, докторпедагогике, доктор филологических наук, PaedDr., Ph.D, кафедра русского языка и литературы, кафедра специальной педагогики, педагогический факультет, Университет имени Масарика – «ResearchinRussianLanguage asForeignLanguageInstructiontoLearnerswithDysgraphiaintheCzechSchool». Брно, Чехия*

*Гуляева Надежда Алексеевна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Зеленецкая Ирина Сергеевна, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, МЭСИ – «Учебная работа с сервисом сетевых опросов в практике преподавания русского языка как иностранного». Москва, Россия*

*Данильченко Камилла Федоровна/Katilla Danilcenko, научный сотрудник - «Некоторые вопросы взаимодействия семантических компонентов в тексте». Римини, Италия*

*Денисова-Шмидт Елена/Elena Denisova-Schmidt, канд. пед. наук, доктор философии, научный сотрудник университета Санкт-Галлена - «Модель лакун в практике межкультурной коммуникации». Санкт-Галлен, Швейцария*

*Депонян Кариэ Александровна/Karine Deronian, ст. преподаватель русского языка, Университет Сувон - «Особенности восприятия русской системы именования человека носителями русской культуры». Сувон, Республика Корея*

*Думитраш Оксана Владимировна, канд. пед. наук, руководитель филологических проектов, Русский интеллектуальный центр –«Иррационально-компьютерные технологии на занятиях по русскому языку и литературе как средство формирования культурно-языковой компетенции». Кишинев, Молдова*

*Дюсетаева Роза Кенесхановна, магистр филологии, кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби - «Гендерные стереотипы как проблема социокультурной идентификации». Алматы, Казахстан*

*Дюсенова Динара Сагимжанова, Скляренко Ксения Сергеевна, магистры гуманитарных наук, филология, преподаватель кафедры русской филологии, русской и мировой литературы, Казахский национальный университет им. аль-Фараби – «Ключевые идеи евразийства в русском языке Казахстана». Алматы, Казахстан*

*Екшембеева Людмила Владимировна, доктор филол.наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби – «Гипертекстовая презентация учебного материала». Алматы, Казахстан*

*Жеребило Татьяна Васильевна, доктор пед.наук, профессор кафедры русского языка, Ингушский государственный университет – «Серия терминологических словарей как средство формирования профессиональной компетенции студентов-билингвов». Назрань, Ингушетия*

*Жукова Елена Алексеевна/Elena Zhukova, преподаватель Университета Константина Философа в Нитре – «Межкультурная коммуникация в процессе обучения РКИ». Нитра, Словакия*

*Жунусова Маржан Караповна, заместитель директора по УВР, учитель русского языка и литературы, КГУ «СОШ №19», Нургалиева Кульзия Жолдасовна – учитель русского языка и литературы, КГУ «СОШ №19» - «Применение инновационных технологий в изучении орфограмм по русскому языку в начальной школе». Семей, Казахстан*

*Идрисова Эльмира Танибергеновна, канд.филол.наук, старший преподаватель кафедры русской филологии, Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова – "А. Ахматова и А. Пушкин: диалог как репрезентация и жанр". Актобе, Казахста*

*Ихсангалиева Гульнара Куанышевна, доктор филол.наук, Нуржанова Жанна Советхановна, канд.фил.наук, Казахский национальный университет им.аль-Фараби, факультет довузовского образования, кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев - «Текст по специальности как средство формирования лингвокультурной компетенции у иностранных студентов при преподавании РКИ». Алматы, Казахстан*

*Кадорин Елиза/Eliza Cadorin, преподаватель русского языка, Университет г. Удине – «Глаголы движения: много пробелов, много частичных объяснений: стремление к действенной дидактике». Удине,Италия*

*Кадырова Галина Рабиковна, канд. филол.наук, доцент кафедры практического русского языка, Маймакова Алмагуль Дильдинова, канд.филол.наук, доцент кафедры практического русского языка, Казахский национальный педагогический университет имени Абая – «Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения русскому языку и культуре». Алматы, Казахстан*

*Казабеева Виталия Алексеевна, кандидат филол.наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая –«Компьютерные технологии в обучении иностранцев грамматике русского языка». Алматы, Казахстан*

*Казмагамбетова Алма Садуакасовна, старший преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби –«Специфика речевого общения в иноязычной аудитории». Алматы, Казахстан*

*Калдыбаева Ботагоз Мустафаевна, старший преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби -«Использование информационных технологий при изучении грамматики на начальном этапе изучения РКИ». Алматы, Казахстан*

*Калымбетова Нурсауле Парымбековна, Асанкулова Ботагоз Сарсеналиевна – канд. пед. наук, доцент, Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати – «Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения русскому языку как неродному». Тараз, Казахстан*

*Касьянова Лариса Григорьевна, учитель русского языка и литературы, ГБОУ СОШ №1266 - «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык...». Москва, Россия*

*Кашкина Александра Вячеславовна, преподаватель, Воронежский государственный университет – «Язык русской поэзии конца XIX века с точки зрения маркемологии». Воронеж, Россия*

*Кильдюшова Ирина Васильевна, старший преподаватель, Якубаева Клара Сабыржановна, канд. пед. наук, факультет довузовского образования, кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, Казахский национальный университет имени аль-Фараби – «Учет лингвистических особенностей научного стиля при обучении студентов-иностранцев». Алматы, Казахстан*

*Китадзё Мицуси, доктор философии, профессор, Факультет иностранных языков университета Киото Сангё (Kyoto Sangyo University, Faculty of Foreign Languages) – «Текст-лингвистический подход к анализу синонимичных форм русских и японских деепричастий». Япония*

*Киуру Константин Вальеревич – доктор филол. наук, заведующий кафедрой социальной коммуникации, Уральский государственный университет физической культуры – «Медиадискурс в сфере спорта: жанровая типология». Челябинск, Россия*

*Койшыбаева Гульмира Сайлаубаевна, старший преподаватель, кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби -«Квантитативные параметры межпоколенной языковой трансмиссии». Алматы, Казахстан*

*Конти Фабио/Fabio Conti, кандидат филол. наук, доцент Славянской Филологии и Русской культуры, Университет в Сассари (Сардиния), факультет иностранных языков и литератур – «Константы русской культуры как средство формирования лингвистического самосознания». Сицилия, Италия*

*Краснова Людмила Сергеевна, канд. филол. наук, доцент МГУ им. М.В.Ломоносова – «Оценка компетенций иностранных учащихся при использовании компьютерных обучающих курсов РКИ». Москва, Россия*

*Крашевская Наталья Валентиновна, канд. филол. наук, Университет Аньянг, Кулькова Раиса Александровна, канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Университет Сан-Мёнг - «Лингвометодические возможности видеоаудиокурса: презентация новой книги». Южная Корея*

*Кудрова Татьяна Ивановна, аспирант, АНО «Академическая гимназия» - «Развитие фонематических процессов у двуязычных дошкольников в игре». Москва, Россия*

*Кудрявцева-Хентшел Екатерина Львовна/Ekaterina Koudrjajtseva-Hentschel, канд. пед. наук, научный сотрудник Университета Грайфсвальда – «Тандем-обучение русскому языку на продвинутом этапе обучения (B2)». Грайфсвальд, ФРГ*

*Куприна Тамара Владимировна, профессор РАЕ, Уральский Федеральный университет – «Современные направления транскультурного образования». Екатеринбург, Россия*

*Ласорса Съедина Клаудия, профессор университета «Рим Три» департамента лингвистики, Президент Ассоциации Итальянских русистов (A.I.R) - «Роль церковнославянской традиции в современном русском языке. Аспекты преподавания». Рим, Италия.*

*Лавренченко Юлия Сергеевна, магистрант кафедры русского языка и речевой коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского – «Роль коммуникативного контакта в просветительских телепередачах». Саратов, Россия*

*Ли Валентин Сергеевич, доктор филол. наук, профессор кафедры русской филологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби - «Лингводидактические проблемы описания наивной семантики и ее национально-культурной специфики в курсе русского языка как иностранного». Алматы, Казахстан*

*Ляпун Светлана Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Адыгейский государственный университет – «Заимствованные слова в речевой практике современной прессы». Майкоп, Россия*

*Мацко Ирина Васильевна, Айтпаева Аида Садыковна, старшие преподаватели кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби - «Организация самостоятельной работы студентов-иностранцев – проблемы и решения». Алматы, Казахстан*

*Минасян Светлана Михайловна, профессор, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики – «Из циклов педагогических историй о современных методах». Ереван, Армения*

*Михайлова Елена Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры языков, УО Белорусская государственная академия музыки – «Образный потенциал понятия «музыка» в процессе преподавания РКИ в музыкальном вузе». Минск, Беларусь*

*Мусаева Гульбагиза Абласимовна, канд.филол. наук,и.о.доцента, Машинбаева Гулназ Абеновна, канд. филол. наук, и.о.доцента кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, Казахский национальный университет имени аль-Фараби – «Интенсивное обучение казахскому языку». Алматы, Казахстан*

*Нистратова Светлана Леонидовна, к. филол. наук, доцент, Венецианский университет «Ка Фоскари» - «Проблемы межкультурной коммуникации в обучении русскому языку. Современные задачи и тенденции». Венеция, Италия*

*Нурғалиева Жанат Кайролловна, старший преподаватель, кафедра общего и переводческого дела, Казахский гуманитарно-юридический университет – «Использование некоторых возможностей ИКТ в практике преподавания русского языка». Астана, Казахстан*

*Нурмаханова Маржан Калжановна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского и казахского языков, Алматинский университет энергетики и связи – «Художественный перевод и проблемы культурной коммуникации 50-60 годы XX столетия (по материалам творчества казахского критика К. Нурмаханова)». Алматы, Казахстан*

*Ныязбекова Куланда Сарсенкуловна, канд. пед наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая – «Обучения работе со словарями учащихся старших классов (психологический аспект)». Алматы, Казахстан*

*Нуршаихова Жанар Азильхановна, доктор филол. наук, Казахского национального университета имени аль-Фараби, заведующая кафедрой языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев –«Научный дайджест педагогических новаций». Алматы, Казахстан*

*Павловская Лариса Георгиевна, доктор пед. наук, ассоциированный профессор, Лиенайский университет – «Усвоение иноязычных реалий через песню». Лиеная, Латвия*

*Перотто Моника/Monika Perotto, исследователь, профессор Болонского университета, Импости Габриелла /Gabriella Imposti, канд. филол. наук, профессор Болонского университета – «Преподавание русского языка в Болонском университете итальянской и русскоязычной аудитории». Болонья, Италия*

*Попов Андрей Владимирович, инженер контрольно – измерительных приборов и автоматики, ТОО "Казкомпрессормаш" - "Перспективы развития проекта универсального алфавита для решения проблем межкультурной коммуникации". Темиртау, Казахстан*

*Ратнер Дина, доктор философии, писатель – «Небом единым жив человек», «Иудаизм и евреи в творчестве Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, А.П. Чехова». Иерусалим, Израиль*

*Руда Ольга Васильевна, канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии университета имени Константина Философа в Нитре –«Особенности преподавания невербальной коммуникации в поликультурной аудитории». Нитра, Словакия*

*Сабитова Зинаида Какбаевна, доктор филол. наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби -«Виртуальное лингво-коммуникативное пространство и языковая личность как носитель новой, интерфейсной, культуры». Алматы, Казахстан*

*Савчиц Наталья Евгеньевна, канд. филол. наук, старший преподаватель, Туребаева Баян Зарлыковна, канд.пед.наук, старший преподаватель, Казахский национальный аграрный университет - «Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания русского языка студентам казахского отделения аграрного вуза». Алматы, Казахстан*

*Саденова Айгул Ескермесовна – доктор филол. наук, доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби -«Преподавание иностранного языка в студенческой аудитории: теория и практика». Алматы, Казахстан*

*Сапронова Ирина Ивановна, Курманова Таусия Витальевна – старшие преподаватели кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им. аль-Фараби - «Обучение РКИ на материалах текстов социально-экономического характера». Алматы, Казахстан*

*Седова-Хоталинг Елена Юрьевна/Elena Sedova-Hotaling , associate professor at Defense Language Institute -«The Role and Value of Technology in Teaching Colloquialisms».Monterey, California,USA*

*Сичинава Нелли Гарриевна, доктор филологии, Государственный университет Акакия Церетели, департамент славистики – «Сравнения в повести К. Г. Паустовского «Золотая роза». Кутаиси, Грузия*

*Смирнова Юлия Георгиевна, кад. пед. наук, доцент кафедры русского и казахского языков, Алматинский университет энергетики и связи – «О некоторых нюансах языковой самоидентификации личности в контексте реализации европейского языкового портфеля в обучении русскому языку в высшей школе Казахстана». Алматы, Казахстан*

*СужаеффНаталья/SOUJAEFF NATALIA – PhD (Paris IV-Sorbonne), Candidate of science (Kazan, Russia), Institute of Eastern languages and Civilization INALCO (PARIS)- "To the problem of the written speech training (when teaching Russian as a foreign language)". Париж, Франция*

*Сыздыкова Гульнара Кузановна, канд.филол.наук, доцент кафедры русской филологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева - «Номинативный аспект предложений русского языка с обобщенно-личным значением». Астана, Казахста*

*Торохтий Людмила Семеновна, Есбулатова Раушан Макановна, канд.филол.наук, доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, факультет довузовского образования, Казахский национальный университет им.аль-Фараби -«Решение коммуникативных задач в работе с учебным текстом при обучении РКИ». Алматы, Казахстан*

*Турикова Елизавета Александровна, аспирант кафедры иностранных языков МГОУ – «Основные показатели качественно составленного теста». Москва, Россия*

*Уразаева Куралай Бибиталыевна, доктор филол. наук, профессор кафедры русской филологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва – «Проектирование элективного курса «современный литературный процесс» и его место в системе филологического образования». Астана, Казахстан*

*Урханова Римма Алексеевна/Rimma Urkhanova, канд. философ. наук, доцент русского языка, Свободный Университет Больцано – «Экспрессивные средства в переводном литературном тексте». Тренто, Италия*

*Утебалиева Гульнара Ергазиевна, доктор филол.наук, профессор кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, Каскабасова Хорлан Сеитовна – старший преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, Казахский национальный университет имени аль-Фараби –«Влияние факта межкультурной коммуникации на формирование языкового сознания в полиэтническом пространстве». Алматы, Казахстан*

*Ушакова Наталья Игоревна, доктор пед. наук, заведующая кафедрой языковой подготовки иностранных учащихся, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина - «Стратегический аспект учебника по русскому языку для иностранцев». Харьков, Украина*

*Федорова Елена Алексеевна - канд. филол. наук, доцент, Нестерова Елена Николаевна – доцент, ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ» - «Методы проектов при изучении речеведческих дисциплин в вузе финансово-экономического профиля». Москва, Россия*

*Федотова Виктория Олеговна, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, МЭСИ – «Проблема коммуникации в дистопии на материале художественной литературы XX века». Москва, Россия*

*Федяева Елена Владимировна, канд. пед наук, профессор кафедры иностранных языков гуманитарного факультета UDOM – «О лингвистической манипуляции в дискурсе: взаимодействие лингвокультурных концептов и символического уровня когнитивной структуры текста». Додома, Танзания*

*Философова Татьяна Владимировна/Tatjana Filosofova, Ph.D, Lecture in Russian, Department of Modern and Classical Languages, Literatures and Cultures, University of Kentucky – «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного и других иностранных языков / Theory and Practice of Teaching Russian and Other Languages as a Second Language». Lexington, USA*

*Хавронина Серафима Алексеевна, канд. пед. наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (РУДН) - «Русский язык в профессионально-деловой сфере». Москва, Россия*

*Халупо Ольга Ивановна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, Челябинская государственная агроинженерная академия – «Межкультурная компетенция как основа межкультурной коммуникации». Челябинск, Россия*

*Хромов Сергей Сергеевич, доктор филол. наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации, МЭСИ – «Русский язык как иностранный в информационной образовательной парадигме в России в 10-ые годы XXI века». Москва, Россия*

*Chen Po-yi - Master, MA, MA student, National Chiao Tung University (NCTU) - «Turgenev and the Formation of Nationality». Hsinchu, Taiwan (R.O.C.) – Тайвань*

*Чернышов Станислав Иванович, академический директор, НОУДО «Экстра-Класс» - «Об актуальности национальной специфики в курсе РКИ в свете межкультурной коммуникации». Санкт-Петербург, Россия*

*Шаклеин Виктор Михайлович, доктор филол. наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) – «Личностная мотивация обучения в вузе в условиях современного языкового и образовательного пространства». Москва, Россия*

*Шоманова Гульнар, старший преподаватель Павлодарского государственного педагогического института – «Курсив как форма выражения авторской позиции у А. Битова (на материале романа «Пушкинский дом»). Павлодар, Казахстан*

*Эглит Лариса Викторовна, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая - «Особенности языковой игры во фразеологизмах-сленгизмах». Алматы, Казахстан*

*Элиасберг Галина Аркадьевна, канд. филол. наук, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, МЭСИ, Кузнецова Елена Александровна, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, МЭСИ – «Использование Интернет - ресурсов в изучении лексических тем «Спорт» и «Экономика спорта» в системе обучения РКИ студентов экономических специальностей (из опыта работы со студентами-иностранцами МЭСИ)». Москва, Россия*

**ФОТОГРАФИИ КОНГРЕССА**



*Адамович Ольга,  
педагог дополнительного образования,  
ГБОУ Центр лечебной педагогики и дифференцированного  
образования «На Королева»  
Москва, Россия*



*Камышева Ирина,  
педагог дополнительного образования,  
ГБОУ Центр лечебной педагогики и дифференцированного  
образования «На Королева»  
Москва, Россия*

*О.Адамович, И.Камышева*

## **РОЛЬ ИГРОВОГО ФОЛЬКЛОРА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ ПОКОЛЕНИЙ.**

*Для развития и существования любого государства, уважаемого мировым сообществом, необходимо, чтобы растущие поколения, развиваясь и становясь субъектами собственной жизнедеятельности, не теряли связующую нить с самобытным прошлым своего народа, своей истории. Утрата духовных и социокультурных корней человечества приводит к разрыву межэтнических связей и отношений, порождая агрессию и нетерпимость. В связи с этим актуальным становится использование в обучении и воспитании этнокультурного материала, как ничто другое позволяющего гармонизировать духовное и нравственное развитие человека и гражданина, способствовать формированию его мировоззрения, обеспечивающего понимание всей мировой культуры.*

*«Из явлений, прямо и непосредственно связанных с воспитанием, ближе всего к природе стоит игра» (2, с. 133).*

*Как часто ранние игры маленького человека напоминают естественное поведение его четвероногих собратьев. Те же неуверенные движения, недоумевающий взгляд, удивление... Это естественно, ведь игра – путь в новый мир – мир, полный неожиданностей и опасности, слез и радости, мир природы. И одним, чтобы на удачной охоте одолеть сильного соперника, сначала надо научиться не бояться жука-носорога или ёжика..., а другим, чтобы не потеряться в многоуровневом социуме и*

найти свою стезю, надо повозиться с тряпичной куклой или поскакать на деревянной лошадке...

*Игра для ребенка является, по сути, репетицией общественной деятельности, входя в состав народных традиций, обрядов и повседневной жизни. Это «удивительно разнообразная и богатая сфера деятельности детей. Вместе с игрой в их жизнь приходит искусство, прекрасное. Игра связана с песней, танцем, пляской, загадками, сказкой, скороговорками, речитативами, жеребьевками и другими видами народного творчества как средствами народной педагогики. «Игры – это уроки жизни, которые учат ребенка общению с другими людьми» (2, с. 133).*

*У разных народов понятие «игра» имеет некоторую разницу. Так, у древних греков слово «игра» означало собой действия, свойственные детям, выражая, главным образом то, что теперь называется «предаваться ребячеству». У евреев слово «игра» соответствовало понятию о шутке, смехе. У римлян это понятие означало радость, веселье. У немцев древнегерманское слово «игра» означало легкое плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словом «игра» стали обозначать обширный круг человеческих действий, с одной стороны претендующих на тяжелую работу, с другой – доставляющих людям веселье и удовольствие. Таким образом, в этот многообъемлющий круг, соответственно современным понятиям, стало входить все: от детской игры в солдатики до трагического воспроизведения героев на сцене театра, от детской игры на орехи до биржевой игры на червонцы, от бегания на палочке верхом до высшего искусства скрипача и т.д.*

*Известный педагог XIX века, один из основоположников этнографии детства Е. А. Покровский цитирует определение детской игры немецких авторов: «Детская игра, по характеру своему, составляет один из видов деятельности организма, впрочем, деятельности такой, которая существенным образом отличается от серьезной работы, так как всякая серьезная работа имеет целью удовлетворение каких-либо практических задач жизни, между тем как всякая игра, а в том числе и детская, не задается никакой предвзятой целью, а, наоборот, сама по себе составляет и цель, и действие, и наслаждение; кроме же того в данном случае деятельность, выражающаяся в игре, является ещё как бы специально приспособленной и совершающейся в силу внутренних, физиолого-психических потребностей и побуждений, наиболее свойственных молодому организму» (11, с. 3 – 4).*

*Кроме этого, игру можно определить как один из методов, посредством которого ребенок мало-помалу вступает в общение с внешним миром. Этот метод наиболее удобен для юного организма, так как является самым ранним и доступным для него. Ведь дети начинают играть очень рано, задолго до того, как в их жизнь придет слово. А благодаря играм, шаг за шагом ребенок узнает не только окружающий мир, но и самого себя.*

*Многое из того, что делает ребенок, он повторяет за взрослыми из любопытства. Он хочет узнать, как научиться делать то или другое, понять, как и почему ведут себя так, а не иначе различные предметы. В этом случае игра становится способом развития у малыша тех или иных навыков. А любые навыки лучше всего постигаются на практике. Так «перечень моторных навыков, которыми должен овладеть ребенок, практически безграничен. Зрение, восприятие, речь, социальное поведение – все усваивается особенно прочно, методом проб и ошибок, в первые пять лет жизни. Это не может быть понято иначе, потому что ребенок не может перейти к косвенному обучению с помощью родителей или учителей, прежде чем не усвоит сам самые простые, жизненно необходимые вещи. Игра – это единственный путь обучения, который доступен в младшем детском возрасте» (17, с. 10).*

*Игра, в том числе и выполняет особую роль как социокультурное явление. «Игры настолько значимы в человеческой судьбе, что по ним можно судить о личности, характере, интересах, склонностях, способностях, установках человека и целых народов» (2, с. 134).*

*Что же касается этнографических подробностей происхождения игры, то о детских играх первобытных народов вообще чрезвычайно мало сведений. «Древние летописцы, увлекаясь более строем жизни взрослых людей, описанием их войн и характером предводителей, детям обыкновенно уделяли слишком мало внимания, а игры их представляли себе, едва дозволенными детскими шалостями, человеческими заблуждениями и даже, пожалуй, некоторого рода погрешностями против серьезной стороны жизни, а потому и сведений в этом отношении вообще оставили нам крайне мало. Судя, однако, по тем отрывкам, которые на этот счет все-таки существуют, можно допустить, что: игры во все времена и у всех народов, во всяком случае, были непременно; многие из игр представляли собой большую оригинальность, смотря по свойствам и образу жизни народа; множество игр разных народов, наоборот, представляли между собой и большое сходство, каковы, например, игры в мяч, кости, обручи, и т.д. <...>*

*Характер народа, бесспорно, кладет свой заметный отпечаток на многих проявлениях общественной и частной жизни людей. Этот характер сказывается и на детских играх. Однако многие игры, песни и своеобразные отсчитывания детей иногда до поразительного сходства повторяются у разных народов или же изменяются лишь от части в подробностях, смотря по местности и столетиям. Все эти сходства указывают на существовавшую когда-то весьма близкую связь и даже родственность многих народов, и на то, что главнейшие потребности детей всех народов одни и те же: ребенок чувствует потребность упражнять свои органы, чувства и члены, стремиться всеми силами к удовлетворению этой потребности, а отсюда понятно, что многие из детских игр имеют так много сходства между собой, несмотря на различие национальностей, стоящих теперь иногда очень далеко друг от друга, как по культурному развитию, так и по географическому положению. Так, эскимосский мальчик, закутанный в мех, играет в мяч с таким же удовольствием, как это делали ещё дети древних египтян, греков и т.д., как это делают современные европейские дети и т.д. Вот эти-то стороны игр, в которых передается из рода в род, из века в век, от одного народа к другому что-то общее, свойственное, занимательное и поучительное для детей всех времен, всех рас и племен, всех религий и ступеней культурного развития, – и носят на себе признаки общечеловеческого, историко-образовательного значения детских игр» (11, с. 22 – 26).*

*Бесспорно, что к историко-образовательной стороне детских игр, имеющей важное культурологическое значение, относится и игровой фольклор, который занимает ведущее положение в устном поэтическом творчестве детей в связи с их возрастными особенностями и характером времяпрепровождения.*

*В большинстве игр органичными и неотъемлемыми компонентами являются различные фольклорные произведения. Причем зачастую их создателями выступают сами дети. Игровой фольклор можно условно разделить на несколько жанров (10, с. 276 – 280).*

*Первый из них - жеребёвые приговорки – это коротенькие рифмованные стишки, которыми начинаются игры, когда играющих нужно поделить на две партии. Они сопровождают такие детские игры как «Прятки», «Салки», «Лапта», «Городки» и др.*

*Простейшая форма жеребьёвых приговорок состоит из вопроса к водящим («маткам»): двое ребят, отойдя в сторону, договариваются, что один будет называться тем-то, а другой – иначе. Затем, подойдя к маткам, они выкрикивают:*

*Матки, кого надо:*

*Коня вороного,*

*Или барабана золотого?*

*Одна из маток выбирает коня, а другая – барабан. После этого к маткам подходит другая пара играющих и, к примеру, спрашивает:*

*Матки, кого надо:*

*Наливное яблочко,*

*Или золотое блюдечко?*

*И так постепенно все играющие делятся на две партии.*

*Несколько усложненную форму имеют жеребьёвые приговорки, в которых вопросу, обращенному к маткам, предшествует небольшая описательно-повествовательная картина:*

*Конь вороной остался под горой,*

*Какого коня: сивого или златогривого?*

*Темы и образы жеребьёвых приговорок всецело обусловлены бытовой обстановкой, в которой жили крестьянские дети.*

*Второе направление представлено считалками – рифмованными стихотворениями, но несколько большими по своим размерам, чем жеребьёвая приговорка. С помощью считалки пересчитываются участники игры, определяются их роли или очередность участия в игре:*

*Шёл, прошёл,*

*Не нашёл;*

*Шишел вышел,*

*Вон пошел!*

*Считалка не только преследует определенные практические цели (устанавливает очередность играющих), она нередко имеет и несомненное поэтическое значение. В неё могут входить различные забавные повествования:*

*Заяц вырвал травку,*

*Положил на лавку,*

*Кто возьмет,*

*Тот вон пойдет!*

*Отличительной особенностью считалки является использование так называемого «заумного языка». Это прежде всего распространяется на числительные. В искаженной форме в считалках могут выступать не только числительные, но и другие части речи:*

*Ази, двази,*

*Тризи, изи,*

*Пятам, латам,*

*Шума, рума,  
Дуба крест...*

*Особенности заумного языка считалок объясняется с одной стороны генетической связью с древним обычаем (табу в счете), а с другой – стремлением детей позабавиться игрой слов. Так, слово во многих считалках выступает не столько выразителем определенного смысла, сколько носителем определенной ритмической единицы и рифмы. Считалка может представлять собой просто набор не имеющих никакого смысла и потому непонятных слов.*

*Жеребьёвые приговорки и считалки относятся к так называемому зачину игры. После того как посредством их использования все играющие распределены по партиям или ролям, начинается сама игра.*

*На этом этапе проявляется третье направление игрового фольклора – песенки, рифмованные стишки с мелодией или без. В отличие от считалок и жеребьёвых приговорок их место в игре и композиционные функции разнообразны.*

*Исследовавший этот вопрос Г. С. Виноградов писал: «Игровые песни имеют различное целевое назначение: одни полагают начин в игре, другие служат связи её частей, третьи несут службу концовок; иные вводятся для замедления действия игры или в целях отвлечения внимания участников от ответственного момента игры и т.д.»*

*Последняя функция хорошо прослеживается в известной игре «Горелки», когда «горящий» речитативно произносит песенку, стремясь отвлечь внимание играющих:*

*Гори, гори ясно,  
Чтобы не погасло.  
Стой подоле –  
Гляди в поле.  
Едут там трубачи  
Да едят калачи.  
Погляди на небо –  
Звезды горят,  
Журавли кричат –  
Гу, гу, гу, убегу.*

*После такой песенки участники рассеянно смотрят кто в поле, кто на небо, а в это время «горящий» быстро выкрикивает:*

*Раз, два, не воронь,  
Беги, как огонь!*

*Замешкавшегося ловят, и он становится горящим. Игра продолжается. В большинстве случаев игровые песенки исполняются хором, во время вождения хоровода, в таких играх как «Лён», «Заинька», «Коршун» и др.*

*Игровые песенки довольно разнообразны в жанровом отношении, например, голосянки. В них излагаются условия игры.*

*Давайте, ребята  
Голосянку тянуть;  
Кто не вытянет,  
Того за волосы рв-а-а-ть!*

*Прекративший первым тянуть голосянку подвергается названному в песенке наказанию. А вот ситуация наоборот - молчанки. Исполняются после шумных игр, для отдыха.*

*Кошка сдохла,  
Хвост облез,  
Кто промолвит,  
Тот и съест...  
Чок, чок,  
Двери на крючок,  
И молчок!*

*Особое место занимали песенки сказочного содержания и песенки-небылицы:*

*Кукурику, петушок!  
Золотой гребешок,  
Масляна головка,  
Шелкова борода!...  
Ехали бояры,  
Кони под коврами:  
Пшеничку-то сыплют,  
Петушка-то кормят.*

*Пример песенок – небылиц:*

*Таракан дрова рубил,  
Комар по воду ходил,  
В грязи ноги завязил.  
Блоха поднимала –  
Живот надрывала.  
Вошка баню топила,  
Гнида целок варила,  
Вошка париться ходила,  
Со угару-то упала,  
На лохань ребром попала,  
Слава Богу, околела,  
Всеми миру надоела!*

*Значение игрового фольклора неразрывно связано с воспитательным значением самой игры и особенностях народного воспитания в игре (2, с.133 – 134). Говоря о значении игр в воспитании детей, можно утверждать, что:*

*В играх тесно связаны слово, мелодия, действие;*

*Игры развивают ловкость, сметку, проворство, художественно-драматические способности;*

*Посредством игр детям прививается уважение к существующему порядку вещей, народным обычаям;*

*Игры способствуют приучению детей к правилам поведения, к труду, ко взрослой жизни.*

*Особенности народного воспитания в игре: естественность, непрерывность, массовость, комплексность, завершенность, стихийность самовоспитания.*

*Педагогическая ценность игрового фольклора:*

- 1. Игровой фольклор является частью устного народного творчества, которое передается из поколения в поколение, способствуя сохранению народных традиций.*
- 2. Игровой фольклор является синтезом творчества детей и взрослых.*
- 3. Игровой фольклор дает ярко выраженную эмоциональную окраску той или иной игре.*
- 4. Игровой фольклор способствует более активному развитию психических процессов (восприятия, мышления, памяти, речи...).*
- 5. Игровой фольклор регулирует физическое состояние детей во время игр (дыхание, кровообращение, напряжение...).*
- 6. Игровой фольклор способствует эстетическому воспитанию детей, являясь носителем народной культуры.*
- 7. Игровой фольклор способствует развитию словотворческих способностей детей.*

*Итак, педагогическая ценность игрового фольклора очевидна.*

*Насколько это будет использоваться в практике зависит от многих факторов. В том числе и от того, какое место в новой классификации детских игр занимает народная игра, как главная носительница игрового фольклора. Изучение современными теоретиками педагогической науки отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблеме детских игр, показывает, что их многообразие требует пристального внимания, в том числе и с точки зрения классификации. «За всю историю человеческой цивилизации сложились многие виды игр. Каждый из них имеет свое значение для развития психики и социальной адаптации ребенка, а в целом они обеспечивают всестороннее развитие личности, создают предпосылки для её дальнейшего формирования в иных, неигровых формах деятельности. В игре развивается то, что будет нужно ребенку в его взрослой жизни. Приобретение социального опыта, представленного в богатейшем и разнообразнейшем содержании игр, дает ребенку возможность для более полной ориентировки в мире. Игра не является «способом» получения новых знаний, она, скорее, служит механизмом перевода знаний с уровня поверхностного ознакомления на уровень обогащения опыта ребенка. Знание и игра не противоречат друг другу. Наоборот: нет знаний – нет игры, нет игры – нет знаний. Это обеспечивается различными функциями и содержанием игр, сложившимися исторически и представляющими систему, охватывающую практически все потребности развития ребенка» (21, с.85).*

*Особый интерес представляют архаические народные игры: они позволяют оценить процесс становления игр, приобщиться к универсальному общечеловеческому опыту и соответствующим ему механизмам деятельности. Среди народных игр в педагогическом процессе образовательного учреждения также особое значение имеют и тренинговые игры, формирующие сенсомоторную культуру ребенка и позволяющие сформировать у него необходимые социальные качества, являющиеся базисными характеристиками личности.*

*Все классы игр исторически связаны между собой. Наиболее древними являются игры-экспериментирования и примитивные символические сюжетные игры. За ними следуют архаические народные игры, на основе которых складывались обучающие и досуговые игры. Игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой.*

*Народные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость, волю и стремление к победе.*

*Народные игры являются частью интернационального, художественного и физического воспитания детей. У них формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создается эмоционально-положительная основа для развития патриотических чувств.*

*В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора; они часто сопровождаются неожиданными веселыми моментами, заманчивыми и любимыми детьми считалками, жеребьевками, песенками, потешками, что является художественной ценностью игр, имеет большое эстетическое значение и составляет ценнейший и неповторимый игровой фольклор.*

*И его основные носители – народные игры – в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.*

*Работая с детьми, педагогу надо помнить, что впечатления детства глубоки и неизгладимы в памяти взрослого человека. Они образуют фундамент для развития его нравственных чувств, сознания и дальнейшего их проявления в социально значимой творческой деятельности.*

### **Список литературы:**

- 1. Будаев Ц. Б. Адекватные пословицы и поговорки разных народов. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1969. – 201с.*
- 2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: Уч-к для студ. – М.: Академия, 1999. – с. 133 – 136.*
- 3. Гилярова Н. Н. Фрумкин А. К. Детский фольклор Рязанской области. – Рязань: Этнографический вестник, 1994. – с. 21 – 81.*
- 4. Гой еси вы, добры молодцы: Русское народно-поэтическое творчество/ Сост. П. С. Выходцев, Е. П. Холодова. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 399 с.*
- 5. Голоса Америки: Из народного творчества США: Баллады, легенды, сказки, притчи, песни, стихи / Пер. с англ. – М.: Молодая гвардия, 1976. – 366 с.*

6. *Греческие народные песни / Пер. с греч. – М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1957. – 291 с.*
7. *Даль В. И. Пословицы русского народа. – М.: «ННН», 1994. – 616 с.*
8. *Детские подвижные игры народов СССР: Пособие для восп. дет. сада/ Сост. А. В. Кенеман; Под ред. Т. И. Осокиной. – М.: Просвещение, 1988.- 239 с.*
9. *Еврейская народная песня: Антология / Сост. М. Гольдин. – СПб: Композитор, 1994. – с. 25 – 55.*
10. *Кравцов Н. И., Лазутин С. Г. Русское устное народное творчество: Учебн. для фил. спец. ун-тов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1983. – с. 272 – 286.*
11. *Покровский Е. А. Детские игры: Преимущественно русские. – М.: ТЕРРА; «Книжная лавка – РТР», 1997. – 416 с. – (Русский дом).*
12. *Про рязаночек – святых, мудрых, достославных: Сборник: были, предания, легенды, древнерусские повести. – Рязань: Русское слово, 1995. – 176 с.*
13. *Русский дом / Сост. К. Е. Корепова. – Н. Новгород: «Нижний Новгород», 1993. – с. 123 – 210.*
14. *Русские народные загадки, пословицы, поговорки / Сост. Ю. Г. Круглов. – М.: Просвещение, 1990. – с. 100 – 328.*
15. *Финские народные пословицы и поговорки / Пер. с фин. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. – 43 с.*
16. *Чеченские и ингушские народные сказки / Лит. обраб. для детей и пер. В. Гацака; Сост. М. Кибиев, А. Мальсагов. – 3-е изд. – М.: Детская литература, 1981. – 208 с.*
17. *Эйнон Д. Творческая игра: От рождения до десяти лет / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – с. 3 – 10.*
18. *Эпосы, предания, легенды Кавказа / Сост. О. Романченко. – М.: Детская литература, 1983. – с. 165 – 169.*
19. *«Это было давным-давно...»: Латышские народные сказки / Пер. с латыш. – М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1958. – 295 с.*
20. *Японские народные пословицы и поговорки / Пер. с япон. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. – 80 с.*
21. *Новоселова С. О новой классификации детских игр // Дошк. восп. – 1997. – № 3. – С. 84 – 87.*
22. *Раденкович Л. Заговоры сербского Поморавья // Живая старина. – 1998. – № 1. – С. 15 – 16.*
23. *Топорков А. Голубиная книга из грозовой тучи: Небесный стих о том, отчего в мире правды нет // Родина. – 2001. – № 4. – С. 22 – 25.*



*Адскова Татьяна,  
кандидат филологических наук,  
профессор кафедры русского языка,  
Казахский национальный  
технический университет  
имени К.И. Сатпаева,  
Алматы, Казахстан*



*Павлова Татьяна,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры русского языка, Казахский  
национальный технический университет  
имени К.И. Сатпаева,  
Алматы, Казахстан*

*Т. Адскова, Т. Павлова*

### **ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК»**

*Статья посвящена описанию исходных принципов разработки учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) «Профессиональный русский язык»: принципа коммуникативно-когнитивной значимости, компетентностно-ориентированных технологий, технологий кредитно-модульного построения, текстоориентированных технологий.*

*Одной из тенденций развития современного общества является трансформация и расширение понятия образование. Новая ситуация требует новых подходов в обучении языкам, в частности в преподавании русского языка как второго студентам технических вузов, а именно, подготовку студентов к академическому общению и профессиональной деятельности в условиях полиязычной научно-образовательной среды.*

*Как известно, суть лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе состоит в интеграции знаний в содержании профессионального образования, где интегратором выступает язык, как средство образования, воспитания и формирования готовности*

будущих инженеров к профессиональной деятельности. В настоящее время в системе высшего технического образования обучение русскому языку как важному элементу общей и профессиональной культуры и средству профессионального общения приобрело особую актуальность.

Такими широкими возможностями обладает дисциплина "Профессиональный русский язык", содержание которой направлено на формирование лингвопрофессиональной компетентности, интегрирующей общекультурные, интеллектуальные, социальные и профессиональные качества специалиста. Модель обучения включает формирование переводческой готовности. Обучение ведётся в процессе работы над текстами специальной направленности. Цель преподавания дисциплины – профессионально-ориентированное обучение языку – комплексная, включающая в себя практическую (ведущую), образовательную, развивающую и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов. Практическая цель – научить студентов осознавать задачи по овладению языком специальности и соотносить их со своей будущей профессиональной деятельностью в условиях реальной жизни. Воспитательная цель – сформировать навыки и умения интеллектуального труда. Образовательная цель – повысить общую культуру и профессиональную компетентность; углубить и совершенствовать знания по русскому техническому языку путем самообразования и творческого применения их на практике. Развивающая цель – развитие интеллектуальной, эмоциональной и мотивационных сфер личности.

Задачи дисциплины состоят в:

- развитию лингвопрофессиональной компетентности инженера, включающей системообразующую переводческую готовность, которая позволяет максимально адекватно понимать аутентичные тексты и переводить их;
- развитию речевой культуры;
- развитию интеллектуальных умений обучающихся (умений слушать, устно и письменно излагать мысли, анализировать, синтезировать, высказывать суждения, давать адекватную оценку, самооценку и др.);
- формированию и развитию коммуникативной компетенции специалиста – участника профессионального общения на русском языке в сфере науки, техники, технологий; развитию профессионально-деловых качеств будущего специалиста: умение вести деловые переговоры, сотрудничать и взаимодействовать, быстро и правильно принимать решения и решать производственные задачи.

В процессе обучения формируются специальные навыки переводчика, необходимые для осуществления двуязычной профессиональной коммуникации; чтению, переводу, пониманию и интерпретированию технических текстов; студенты получают навыки обработки текстового материала, аннотирования, реферирования текстов, работы со специальными словарями; навыки и умения осуществления общения профессионального характера, демонстрируя высокий уровень сформированности информационной подготовки; получают знания о нормативных, коммуникативных, этических особенностях устной и письменной речи, использовании правил речевого этикета в профессиональном общении.

Учебно-методический комплекс дисциплины "Профессиональный русский язык"(УМК) включает учебную программу дисциплины (syllabus), содержание активного раздаточного материала, планы практических занятий, методические рекомендации, глоссарий, методические материалы, учебно-практические материалы для самостоятельной работы, контрольно-измерительные средства, список необходимой литературы, а также методические указания, презентации.

*В УМК находят своё отражение прагматико-лингвистическое содержание, которое позволяет создавать необходимые условия осуществления профессиональной коммуникации: компетентностно-ориентированных технологий, технологий кредитно-модульного построения, текстоориентированных технологий.*

*Исходным принципом построения УМ следует признать принцип коммуникативно-когнитивной значимости, предполагающий определённый сдвиг в приоритетах языкового материала.*

*В УМК использовались технологии кредитно-модульного построения. Модули представляют собой целостные автономные структуры. Структура модулей предусматривает синтез теоретического, предметно-тематического и практического компонентов. Теоретический компонент предусматривает изложение общих вопросов теории. Предметно-тематический компонент имеет целью на материале современных аутентичных текстов научно-технической направленности сообщить студентам необходимый минимум терминологической лексики в пределах учебной программы. Цель практического компонента - развитие умений и навыков на базе активного владения специальной и научно-технической терминологией.*

*Модули отражают элементы содержания и системы обучения русскому техническому языку и служат научно-методической базой организации познавательной деятельности студентов в рамках предметной области. В структуру модуля входит лексико-грамматический материал, текстовый материал, методические рекомендации. Учебный материал представлен в 14 модулях: 1. Стилистические особенности научно-технических текстов. 2. Структура и оформление научно-технических текстов. 3. Виды научно-технических документов. 4. Особенности лексики научной и технической литературы. 5. Использование научно-технической терминологии. 6. Техническая лексикография. 7. Грамматические особенности научно-технических текстов. 8. Культура научной и профессиональной речи. 9. Нормативные особенности профессиональной речи. 10. Коммуникативные особенности устной и письменной речи. 11. Этические особенности устной и письменной речи. 12. Особенности перевода научно-технической литературы. 13. Техника перевода. 14. Практикум по переводу, тренинги.*

*Цель первого модуля – формирование у студентов, изучающих нефтегазовое дело, представлений об экстралингвистических особенностях научно-технического подстиля и научно-технического текста. Во втором модуле подробно рассматриваются аспектная структура, формальные признаки, виды и способы представления информации в научно-техническом тексте. Третий модуль знакомит студентов с видами научно-технических документов: структурой патента, характеристикой промышленной рекламы, особенностями технической инструкции, технического описания. Цель четвёртого модуля – дать системные представления об особенностях лексики научно-технического текста, сформировать навык работы с терминологическими словарями, научить правильно формулировать научные дефиниции. В пятом модуле изложены системные представления о правилах образования и использования терминов, студенты учатся определять значение термина исходя из способа его образования, получают информацию о ядре терминологии нефтедобычи. Шестой модуль нацелен на формирование навыков работы с терминологическими словарями. В восьмом модуле даются системные представления о языковых особенностях научно-технических текстов. Восьмой, девятый, десятый и одиннадцатый модули представляют собой блок, в котором раскрывается содержание понятия «профессиональное общение специалистов, составляющие понятия «культура профессиональной речи»,*

обозначаются компетенции, необходимые для успешного профессионально общения, характеризуется понятие «специальный язык», рассматриваются нормативные, коммуникативные и этические особенности профессиональной устной и письменной речи. Обучению основам технического перевода посвящены три модуля. 12 модуль «Особенности перевода научно-технической литературы» имеет целью рассмотрение основного теоретического материала и формирование отдельных базовых переводческих умений и навыков с применением интенсивных методов и приемов обучения. 13 модуль «Техника перевода» нацелен на формирование комплексных переводческих умений и навыков на основе учебных текстов. 14 модуль «Практикум по переводу, тренинги» предусматривает совершенствование умений и навыков.

Основной дидактической единицей при обучении русскому техническому языку является специальный текст. Текстовый материал носит познавательно-развивающий характер, отражает специфику учебной, научно-популярной и специальной литературы. Принцип обоснованности, аргументированности, доказательности ответа предполагает установку на полное, последовательное, доказательное выражение своего мнения. Исходным пунктом осуществления этого принципа является такая организация учебного процесса, при которой студент поставлен перед необходимостью обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения проблемы, что обуславливает включение в модули проектных заданий, которые позволяют интегрировать знания студентов из разных областей наук при решении той или иной проблемы. Они отличаются специфическим подбором и необычной компоновкой языкового материала, ориентированной на язык специальности студентов, что обеспечивает воздействие на интеллект через интенсивную языковую деятельность. При формировании интеллектуальных умений акцент делается на работу с информацией, с текстом: определять главную мысль, выделять смысловые части, основную и дополнительную информацию, критически осмысливать получаемую информацию, делать выводы, аргументировать тезисы, используя иллюстративный материал. К творческим умениям относят умение генерировать идеи, для чего необходимы знания в разных областях, умение находить не одно, а несколько решений проблемы, умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным навыкам относятся, прежде всего, умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль.

Переход на кредитную систему обучения существенным образом поменял работу преподавателя, более высокую качественную значимость приобрела самостоятельная работа студентов, поэтому в структуре УМК «Профессиональный русский язык» особое внимание уделяется занятиям в рамках самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя (СРСП) и СРС (OfficeHours). В рамках СРСП предусмотрены различные тренинги по работе со специальной терминологией, практикум по синхронному переводу: ролевая игра "Пресс-конференция специалистов казахстанских, российских и зарубежных компаний по проблемам экологии Каспийского региона", дискуссия на тему: «Национальная специфика этики делового общения», ролевая игра «Финансирование идей» В рамках СРС студентам предлагается двуязычный перевод текстов профессиональной направленности, формирование кейса «Проблемы экологии Каспийского региона», «Особенности научно-технической литературы», работа с литературой по специальности: примеры представления информации в учебниках по специальности (по содержанию, по функции и по форме), «круглый стол» на тему «Заимствованные

*термины в нефтегазовом деле», подготовка коммуникативного проекта (выступления, презентации) на тему: «Финансирование идей» и др.*

*Выход в содержательном плане на интеграционный уровень способствует успешному овладению учебно-профессиональной сферой общения, которая является ведущей при обучении русскому техническому языку. Стратегия учения заключается еще в том, что обучаемые не только овладевают языком, но и самостоятельно оценивают свои успехи. Использование инновационных методических технологий дает неограниченные возможности для применения на занятиях новейших технических средств и компьютерной техники. Принципы разработки и использования УМК позволяют расширить адресность, использовать вариативность, индивидуализировать обучение.*



*Акберди М.И.  
кандидат филологических наук, доцент,  
КазНУ им. аль-Фараби, кафедра языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Алматы, Казахстан*



*Раимбекова А.А..  
кандидат филологических наук, доцент,  
КазНУ им. аль-Фараби, кафедра языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Алматы, Казахстан*

*М.И. Акберди, А.А. Раимбекова*

## **РОЛЬ МОТОРНОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ ПРИ ВЫБОРЕ СЛОВА**

*Целью настоящей статьи является изучение роли константы артикуляционного сходства в процессе порождения и восприятия речи инофонами, изучающими русский язык.*

*Основным критерием отбора материала служил принцип исправления оговорки самим говорящим. Сбор материала был осуществлен по следующему направлению: внимание было сосредоточено на примерах, собранных из речи иностранных студентов, изучающих русский язык на этапах А1, А2. Последнее направление анализа кажется целесообразным использовать для последующего исследования механизмов выбора параноматического варианта слова. Дальнейший сбор и сопоставление различных случаев ошибочного выбора слов по принципу звукового сходства представляют возможность изучения роли константы артикуляционной близости слов в операции лексического доступа.*

*Под параноматическими вариантами слова мы понимаем случаи смешения разнокорневых паронимов русского языка. Данный термин образован от термина, принятого в работе О.В. Вишняковой, – параноматические явления, которым автор называет разнообразные случаи выравнивания вариантов слова по форме. К таким*

случаям относят, например, случаи выравнивания вариантов слов лихачи-кудрявичи и т.д. [3].

Рабочей гипотезой настоящего исследования является то, что при смешении разнокорневых паронимов основной константой варьирования является принцип артикуляционного сходства вариантов слова. Считаем, что обращение к константе звукового сходства может происходить для снятия сложностей в выборе лексической единицы. Таким образом, перебор вариантов, ассоциирующихся по форме на уровне внутреннего проговаривания, можно рассматривать как вспомогательный процесс, протекающий на одном из этапов лексического доступа. Одна из констант варьирования вариантов слова может способствовать порождению параноматического явления и, напротив, элиминируется в случае порождения логически и грамматически верного высказывания. Речь идет о так называемом «теновом потоке», который всякий раз сопутствует выбору различных единиц метального лексикона. Изучение проблемы выбора разнокорневых паронимов, на наш взгляд, служит прекрасной основой для исследования сложной проблемы речевых оговорок. В свою очередь, данная проблема дает возможность подступить к изучению таинственного «черного ящика». Действительно, при помощи анализа сбоев в процессах речепроизводства и речевосприятия можно проникнуть в тайну того, какие механизмы управляют такими сложными процессами как речепроизводство и речевосприятие.

Итак, основными задачами статьи является применение существующих представлений о роли этапа внутреннего проговаривания к моделям порождения параноматических явлений в процессах: 1) устной спонтанной речи; 2) письменной речи; 3) восприятию устной речи на слух; 4) чтении. Таким образом, для детального анализа механизма порождения и восприятия параноматических явлений нам представляется удобным использовать классификацию наиболее часто используемую при анализе речевых ошибок. Среди собранного материала нами выделяются случаи ошибочного выбора слов в устной спонтанной речи и восприятию речи на слух, при письме, чтении.

#### *Параноматические явления при устном порождении речи*

В результате сбора материала в иноязычной аудитории из устной речи иностранных студентов, изучающих русский язык, нами были зафиксированы случаи такие случаи смешения параноматонимов, как За окном (брат) / парк, красивые (овчарки) / перчатки, (молоток) / макароны, рядом (зимой) / музей, стакан (мяса) / сметаны, (птица) / курица, (птица) / яйцо, (ложка, лодка) / лошадь, (картошка) / галстук, курит на (потолке) / балконе, (Антон) / дом, (медали) / детали для машины, Где ваша (кошка) / шапка?. На наш взгляд, интерес также представляет смешение слов русского и родного языка, как это произошло при порождении высказывания надо (hastalavista) / остановиться. Кроме того, в отличие от речи носителей языка, в случае наблюдения над оговорками иностранных студентов следует обратить внимание на порождение несуществующих слов, например, (касакошки) / колготки, (люблютека) / библиотека.

Проследим, каким образом описывается действие моторного компонента речи в трудах по нейрофизиологии. Предполагаем, что смешение параноматонимов при речепорождении может объясняться сильным влиянием константы артикуляционной близости. З.К. Габашивили отмечает, что проведенные электромиографические исследования подтвердили факт предречевой готовности, которая предполагает моторную активность субъекта: «речевому акту предшествует моторная готовность, которая касается не только

артикуляционного аппарата, но она распространяется и на другие мышечные группы тела. В то же время эта мышечная готовность больше выражена в зонах, близких к артикуляционному аппарату» [4: 132]. Помимо этого, ученый ставит закономерный вопрос «о роли установки в осуществлении процесса моторной готовности предречевой деятельности», опираясь на полученные свидетельства предречевой моторной готовности и ее проявлений [4].

К. Прибрам считает, что «коммуникация предполагает иерархическую взаимосвязь сенсорных процессов органов чувств и ствола мозга с моторными механизмами» [7: 337].

По мнению Н.А. Розе, кинестетический анализатор играет роль внутреннего канала связи между всеми анализаторными системами. Именно в силу этого «все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится в конце концов к одному выявлению – мышечному движению» [8: 53].

М.М. Кольцова отмечает, что в процессе решения задачи речевые кинестетические импульсы действуют с различной интенсивностью, отдельными вспышками или группами вспышек разной силы в зависимости от сложности решаемой задачи [5: 102]. И.М. Сеченов подчеркивал, что слово прежде всего представляет собой мышечное ощущение: «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями» [5: 100]. И.П. Павлов также рассматривал кинестетические ощущения как «базальный» компонент слова: «Если наши ощущения и представления, относящиеся к окружающему миру, есть для нас конкретные сигналы, то речь специально прежде всего кинестетические раздражения, идущие в кору от речевых органов, есть вторые сигналы, сигналы сигналов» [5: 100].

Кроме того, на важную роль моторного компонента речи указывают результаты афазиологических исследований, которые малоприменимы при описании случаев смешения паронимов в нормальной речи иностранных студентов, изучающих русский язык, однако могут быть полезны при дальнейших попытках моделирования процесса лексического доступа. А.Р. Лурия, проводя факторный анализ, описывает процесс нарушения выбора артикулем при афферентной моторной афазии, возникающей при поражении нижних отделов постцентральной области (*operculum Rolandi*). По наблюдениям А.Р. Лурия, который выделил эту форму афазии, при ней в связи с расстройством аппарата двигательной афферентации распадается возможность тонких двигательных дифференцировок, т.е. нарушается выбор артикулем. Этот первичный дефект вызывает «поиски артикуляции», замены звуков, которые почти незаметны в автоматизированной, произвольной речи и отчетливо выступают при более произвольных уровнях выполнения действия» [1: 111]. Звуковой поиск слова наблюдается при акустико-мнестической афазии, особенностью которой является нарушение только на уровне слов. Актуализация звуковой формы слова проявляются в качестве компенсации при трудностях поиска нужного слова, например, фур..., фер..., фляр... при поиске слова футляр [1: 121].

Таким образом, наблюдения, сделанные в области нейрофизиологии, подтверждают важность моторного компонента речи в процессе лексического доступа при порождении речи.

#### *Парониматические явления при восприятии речи на слух*

К сожалению, случаи смешения паронимов при восприятии речи на слух сложно зафиксировать в силу их природы. При сборе материала в естественных условиях коммуникации они могут диагностироваться только тогда, когда

*респондент переспрашивает, правильно ли он понял то или иное высказывание. В случае наблюдения над речью иностранных студентов, изучающих русский язык, нами была обнаружена пока только одна так называемая «ослышка»: Это была счастливая (сестра) / семья. Можно предположить, что как и в случае с оговорками, при смешении паронимов при восприятии речи на слух большое влияние на процесс лексического доступа оказывают кинестетические следы слова.*

*А.Р. Лурия указывает, что невозможность выделять и сохранять существенные для смысла различия звуковых признаков вызывает дезинтеграция сложного организованного слуха: «поражение вторичных отделов центрального аппарата слуха, заложенного в височной области левого полушария, вызывает трудность организации акустических процессов; однако оно неизбежно приводит к невозможности организовать восприятие звуков речи на основе той фонематической системы языка, которая сложилась в процессе исторического развития» [6: 59]. Сходное явление возникает при поражении ретроцентральных, кинестетических отделов коры, когда утеряна четкая дифференциация проприоцептивных кинестетических импульсов. «Однако в исторически сложившейся системе языка эти проприоцептивные импульсы уже давно приняли характер внутренних обобщенных артикуляционных схем или артикулем; распад этих артикулем и оказывается основным фактом при афазиях, возникающих в результате поражения указанных афферентных систем» [6: 67-68]. Учитывая подчеркиваемую важность артикулем в процессе восприятия речи на слух, мы можем предположить компенсаторное действие константы артикуляционной близости при узнавании слова. «При ослабленной возбудимости корковых отделов слухового анализатора кинестетические импульсы играют подкрепляющую роль, повышая уровень возбудительного процесса в слуховом анализаторе» [2: 118].*

*А.Р. Лурия считал, что «основным элементом речи являются не изолированные слуховые представления или привычные артикулярные комплексы, но обобщенные схемы звучаний или артикуляций, в которых фиксируется определенная группа ведущих признаков, сохраняющаяся в меняющихся звуковых условиях и обеспечивающая константность слышимых или произнесенных слов» [6: 59].*

*При умственной активности по свидетельству многих ученых происходит активация артикуляторного компонента речи. На основе электромиографического исследования речи как психической активности, проведенного Е. Джексоном еще в 1921 г., было выявлено, что при умственной активности включается моторный элемент. Для выявления токов действия при мышечных сокращениях, связанных с процессом внимания, восприятия и других познавательных актов, автор применил метод гальванометрии. Согласно выводам А.Н. Соколова и его сотрудников относительно механизмов внутренней речи, «основным компонентом речи являются речедвигательные раздражения, речевые кинестезии, которые находятся в тесной взаимосвязи со звуковыми и зрительными компонентами речи» /4: 127/.*

#### *Парониматические явления при порождении письменной речи*

*Среди собранных случаев смешения паронимов при письменном порождении речи особенно интересными кажутся следующие: философский (балет) / факультет, говорю по (телевизору) / телефону. На наш взгляд свидетельством правомерности постановки вопроса о роли моторного компонента при порождении парониматических явлений служат и могут послужить и факты наблюдения за клиническими случаями афазиологии. Одним из таких наблюдений могущих в нашу пользу можно привести факты, анализируемые Э.С. Бейн, анализирующей роль кинестезии письма. Предполагаем возможным рассмотреть данные цитируемого*

исследования в качестве вспомогательных при исследовании случаев смешения разнокорневых паронимов в письменной речи. Э.С. Бейн отмечает, что «нерасчлененное», «автоматическое» письмо исчезает при восстановлении звукового анализа и синтеза. В дальнейшем сохраняя кинестезия письма, сохраненные двигательные стереотипы (выраженные в процессе автоматизации письма в детстве) начинают играть новую компенсаторную функциональную роль. Проявляется это в моменты затруднений при чтении и улавливании смысла слов на слух. Не справляясь с чтением какого-либо слова, наблюдавшаяся нами больная, как и ряд других больных афазией, на известном этапе восстановления начала прибегать к написанию этого слова или обведению его контуров. Такое «чтение через письмо» в большинстве случаев приводило к положительному результату. «Видимое» или услышанное слово или буква, которые только что не были узнаны, сразу же приобретают свое сигнальное значение, как только больной полностью напишет их или обведет контуры. Здесь сказывается громадно подкрепляющее значение двигательного компонента письма» [2: 114-115]. Однако в случае смешения парониматов в речи иностранных студентов, изучающих русский язык, гораздо более эффективным может быть обращение к речевым кинестезиям, поскольку двигательный компонент письма пока не сформирован.

#### *Парониматические явления при чтении*

Достаточно часто в речи иностранных слушателей, изучающих русский язык, встречаются случаи смешения парониматов при чтении. Например, (друг) / город, (сестра) / страна, (телефон) / телевизор, (сестра) / студент, (брат) / бабушка, (брат) / друг, (преподаватель) / родители, (школа) / собака, (урок) / утром. Среди указанных примеров встречаются парониматы, звуковая и артикуляционная близость которых довольно условна. Это связано с многозначностью процесса зрительного узнавания слов: на смешение слов очень сильное влияние оказывает зрительный образ, графика. Однако можно предположить, что некоторое влияние на ошибочный выбор слов при чтении также может оказать сходство артикуляционных схем. И.М. Улановская отмечает, что «Сложность процесса чтения заключается и в многозначности его психологической структуры. На этот факт указывали многие исследователи. Так, А.Тронин выделил в структуре чтения три самостоятельных ступени: оптическое восприятие письменных знаков, воспроизведение соответствующих звуков и репродукция того значения, которое несут устные слова» [9: 106]. Ошибки больных с алексией традиционно разделяются на два основных класса: 1) литеральные паралексии (замены букв, их пропуски, добавления и перестановки) и 2) вербальные паралексии (семантические замены слов на синонимы или слова, соответствующие содержанию читаемого; ситуативные замены на слова, подходящие по общему смыслу текста, но неадекватные конкретному содержанию предложения; фонетические замены слов по правильно прочитанным 1-2 буквам; замены окончаний, суффиксов и приставок, искажения слов неверным ударением; пропуски слов) [9: 111]. Особенно близки к анализируемым нами случаям вербальные паралексии, характеризующиеся фонетическими заменами о 1-2 прочитанным буквам. И.М. Улановская рассматривает соотношение сенсомоторного и семантического уровней. Проанализировав результаты эксперимента, ученый приходит к выводу о том, что «уровень не может ни проявляться, ни анализироваться изолированно от уровня семиотического, так как именно взаимодействие уровней обеспечивает нормальную реализацию акта чтения и в случае нарушения одного из них приводит к алексии во всех ее формах» [9: 111].

## **Выводы**

*Итак, моторный компонент имеет важное значение в процессах речепроизводства и речевосприятия, об этом говорит и то, что процесс контроля также тесно связан с двигательными механизмами, что «согласуется с данными нейропсихологии, говорящими о том, что височная кора играет некоторую роль в тех случаях, когда следует произвести активный выбор» [7: 335].*

*Таким образом, константа артикуляционной близости слов играет важную роль при выборе слов и может оказывать огромное влияние на ошибочный выбор слов со сходными артикуляционными признаками.*

## **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ахутина Т.В., Горелов И.Н., Залевская А.А. Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука 1985. – 240 с.
2. Бейн Э.С. О диссоциациях письма и афазиях // Афазия восстановительное обучение. Тексты /Под ред. Л.С.Цветковой, Ж.М.Глозман. – М.: Изд-во Моск ун-та, 1983. – С. 112-119.
3. Вишнякова О.В. Паронимия в русском языке. – М.: Высшая школа, 1984. – 128с.
4. Габашивили З.К. К вопросу о моторных компонентах речи // Психологические исследования. – Тбилиси: Мецниерба, 1971. – С. 127-132/.
5. Кольцова М.М. Обобщение как функция мозга. – Л.: Наука, 1967. – 184 с.
6. Лурия А.Р. Травматическая афазия //Афазия и восстановительное обучение. Тексты /Под ред. Л.С.Цветковой, Ж.М.Глозман. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1983. – 216 с.
7. Прибрам К. Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. – М.: Прогресс 1975. – 464 с.
8. Розе Н.А. Психомоторика // Развитие психофизиологических функций взрослых людей (средняя зрелость) /Под ред. В.Г.Ананьева, Е.И.Степановой. – М.: Педагогика, 1977. – С. 53-80.
9. Улановская И.М. К вопросу о нарушении понимания при чтении у больных с афазией // Проблемы медицинской психологии. – М.: Изд-во Московского университета, 1980. – С. 106-114.



*Ахмедова Айжан  
Калешевна,  
старший преподаватель кафедры языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев  
факультета довузовского образования  
Казахского национального университета им. аль-Фараби.  
Алматы, Казахстан*

*А.К.Ахмедова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВЫХ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Изучение глагольной системы русского языка студентами иностранцами на начальном этапе обучения является важной составляющей освоения языка.*

*К концу первого года обучения студент должен активно овладеть примерно двумястами глаголами как лексическими, так и грамматическими единицами.*

*Первое понятие о глаголе вводится уже на первых занятиях. Грамматически не определяя лексему, преподаватель предлагает студентам использовать глагол в таких разговорных конструкциях, какие представлены ниже:*

*Модель 1.*

*Вы знаете,*

*Ты знаешь,*

*+ вопрос (кто? что? где? чей?...)*

*- Вы знаете, что это? Ты знаешь, кто это?*

*- Да, я знаю. Это аудитория, а это наш преподаватель.*

*- Нет, я не знаю.*

*- Ты знаешь, где Стас?*

*- Да, я знаю, он дома.*

*- Нет, я не знаю, где он.*

*Модель 2.*

*Вы уже знаете, + что + информация*

*Вы уже знаете, что меня зовут Стас. Вы уже знаете, что это наш преподаватель.*

*Модель 3.*

а) Извини(те), пожалуйста, + вопрос (кто? что? где? чей?...)

Извините, пожалуйста, вы не знаете, чья это машина?

б) Извини(те), пожалуйста, + информация

Извини, пожалуйста, но я не поняла вопрос.

Однако, представление о глаголе, как о грамматической единице студент формирует примерно к девятой неделе учебного процесса. Думается, что к этому времени студенты должны усвоить следующее о русском глаголе, как о грамматической единице:

1. парадигмы спряжения;
2. временная система;
3. синтаксическая роль глагола в предложении

Автор полагает, что уже первых занятий целесообразно вводить лингвистическую терминологию: «глагол», «инфинитив», «спряжение», «лицо», «настоящее, прошедшее и будущее время», «предикат», «императив» и т.д.

Для того чтобы студенты усвоили правила спряжения глагола, особенно трудные случаи (например, чередование согласных, спряжение глаголов с суффиксами -ова-/-ева- и т.д.), необходимо настоятельно рекомендовать запоминание парадигм изменения. Помощью в этом процессе, несомненно, явится ведение глагольной тетради, которая заполняется по мере изучения, и, к концу первого года, будет содержать весь изученный лексический и грамматический материал и сыграет роль справочника в дальнейшем. Рекомендации к ведению глагольной тетради общеизвестны: глаголы лучше располагать по алфавиту, о каждом глаголе должна быть приведена информация о виде, парадигма спряжения, изменение по временам, управление, примеры употребления в речи. Понятно, что сведения о том или ином глаголе будут дополняться в течение учебного процесса. Ниже показан образец словарной статьи глагола «думать - подумать»:

Думать (нсв) – подумать (св)

	Настоящее время	Прошедшее время	Будущее время	Императив (повелительное наклонение)
Несовершенный вид	Я думаю Ты думаешь Он(а) думает Мы думаем Вы думаете Они думают	Он думал Она думала Они думали	Я буду Ты будешь Он(а) будет думать Мы будем Вы будете Они будут	Думай! (ты) Думайте! (вы)
Совершенный вид	НЕТ	Он подумал Она подумала Они подумали	Я подумаю Ты подумаешь Он(а) подумает Мы подумаем Вы подумаете Они подумают	Подумай! (ты) Подумайте! (вы)

### Модель 1.

*Думать – подумать + О ком? О чём? (о + О<sub>6</sub>)*

*Я часто думаю о жизни. Подумайте об этой проблеме. Родители всегда думают о детях.*

### Модель 2.

*- Как ты думаешь,*  
*- Как вы думаете,*  
*- Я думаю, + что + информация*

*+ вопрос (кто? что? где? чей?...)*

*- Как ты думаешь, чей это офис?*

*- Я думаю, что это его офис. (Я точно не знаю, но думаю, что это его офис).*

*- Как вы думаете, чья это квартира?*

*- Мы думаем, что это квартира Антона. (Мы точно не знаем, но думаем, что это квартира Антона).*

### Модель 3.

*- Я думаю, + что + информация*

*- Я думаю, что завтра будет прекрасная погода*

*- Я тоже так думаю.*

*- Я думаю, что новая студентка очень красивая девушка.*

*- Я так не думаю.*

*Синонимы: Я думаю = по-моему; ты думаешь = по-твоему; вы думаете = по-вашему.*

*Как ты думаешь, ...? = Как по-твоему, ...? Как вы думаете, ...? = Как по-вашему, ... ?*

*Наиболее трудным при изучении системы русского глагола является усвоение категории вида. Каждый преподаватель РКИ использует свои приёмы для достижения успеха при изучении обозначенной грамматической категории. Автор настоящей статьи ниже приводит свою методику, которая ни в коем случае не является оригинальной. Это лишь попытка систематизировать опыт презентации вида глагола.*

*Вводя категорию вида глагола, преподаватель обращает внимание слушателей на следующие моменты:*

*1. Большинство русских глаголов имеют 2 формы: несовершенный вид, совершенный вид. Некоторые глаголы не имеют видовую пару (бояться – НСВ, жениться – СВ и др.).*

*2. Основное значение действия, которое обозначают 2 разных вида одного глагола, сохраняется. («Читать – прочитать»: глагол выражает действие, которое совершается глазами, речевым аппаратом в отношении письменного носителя информации). Поэтому, собственно, и говорят о видах одного глагола. Однако это*

*основное действие, обозначаемое глаголом, претерпевает семантические изменения в разных видах глагола. Таким образом, разница видов глагола – это разница в оттенках его основного значения.*

*3. Говоря об оттенках значения глагола, традиционно формулируют следующие:*

- глаголы НСВ называют сам процесс действия или его факт (читать: я читаю, я читал(а), я буду читать) в отличие от глаголов СВ, которые называют наличие или отсутствие результата этого же действия (прочитать: я прочитал(а), я прочитаю); здесь иностранцу важно понять, что речь идёт не только о прошедшем времени, когда значение наличия/отсутствия результата действия семантически прозрачно, но и будущем времени, когда говорящий выражает свою уверенность/неуверенность в результативности обозначаемого действия.*

- глаголы НСВ называют повторяющееся действие, глаголы СВ – однократное действие.*

*4. Образование глаголов СВ от НСВ: при помощи приставок или префиксов (у-, вы-, про-, пере-, с-, на- и др.); образование НСВ от СВ: при помощи суффиксов (-а-, -ва-, -ива-/-ыва-). Здесь нужно обратить внимание слушателей на случаи чередования примыкающей к суффиксу согласной (украшать – украсить, увлекать – увлечь) или к чередующейся гласной в корне (умирать – умереть, спрашивать – спросить). Запоминания требуют видовые пары, в которых глаголы являются разными словами или где претерпевает изменение корень глагола (возвращать – вернуть, говорить – сказать, покупать – купить).*

*5. При использовании видов глагола в потоке речи следует помнить о, так называемых, словах-маркерах, с которыми возможно употребление того или другого вида. Здесь отметим слова-маркеры, употребляемые с глаголами НСВ, которые подчёркивают повторяемость называемого действия (часто, каждый день, иногда и др.), продолжительность называемого действия (долго, весь день, всю жизнь и др.). Запоминания требует группа глаголов, после которых возможно употребление глаголов НСВ (любить - полюбить, нравиться – понравиться, начинать – начать, продолжать – продолжить, заканчивать – закончить, бросать – бросить).*

*6. Глаголы НСВ имеют 3 временные формы (читать: читаю, читал(а), буду читать). Глаголы СВ не имеют формы настоящего времени, что объясняется семантикой результативности действия, которая невозможна в настоящем времени. Отсюда, парадигма образования настоящего времени глаголов НСВ является парадигмой образования будущего времени глаголов СВ (прочитать: я прочитал(а), я прочитаю).*



*М.А. Баласанян,  
кандидат филологических наук (Ph/D),  
ассоциированный профессор  
Ахалцихского государственного университета,  
Грузия*



*И.Н. Курдадзе,  
кандидат педагогических наук,  
профессор  
Ахалцихского государственного университета,  
Грузия*

*М.А. Баласанян, И.Н. Курдадзе*

## **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ДУХОБОРЦЕВ САМЦХЕ-ДЖАВАХЕТСКОГО РЕГИОНА ГРУЗИИ**

*Русские островные говоры в Грузии начали изучаться еще в 30-е годы XX века известными грузинскими русистами - проф. А.А.Хидешели, доцентами В. А.Жидко и М.И. Мулкиджанян. Сам термин «островные» был предложен проф. А.А.Хидешели для обозначения говоров, функционирующих в иноязычной среде и поэтому сохраняющих некоторые фонетические, морфологические и синтаксические особенности, утрачивающиеся в говорах континентальных. Впоследствии этот термин утвердился в русистике.*

*На территории Грузии существовало несколько групп островных говоров: в Кахети, Уреки, Дманиси, высокогорной части Джавахети. В основном это были компактно проживающие религиозные меньшинства, преследуемые правительством России и высланные на окраины Российской империи в условия иноязычной среды. Религиозные воззрения не позволяли ассимилироваться с местным населением (грузинами и армянами), поэтому русские островные говоры в Грузии сумели сохраниться в течение почти двух столетий их существования. Сегодня мы будем говорить о духоборцах, проживающих в Ниноцминдском районе Самцхе-Джавахети. Несколько слов о названии «духоборцы». Традиционно в научной литературе употреблялся, да и*

*в настоящее время употребляется термин «духоборы», однако сами представители духоборчества считают это слово оскорбительным для себя и подчеркнуто называют себя «духоборцами», борющимися за духовность, проповедующими духовность. Духоборцы, как говорят сами представители этого направления, - борцы за дух.*

*В Грузию духоборцы пришли из Южной России (Таврии) в середине XIX века, откуда они были выселены царским правительством, расправлявшимся с инакомыслием. Духоборцы отвергали канонический текст Библии и отрицали рукотворные атрибуты веры. Все последующие после переселения годы духоборцы жестоко преследовались: их сажали в тюрьмы в царское время, гноили в лагерях при советской власти. Страх заставил духоборцев уничтожить все письменные источники своей истории, а также религиозные книги. (Религиозная реликвия «Живая книга» хранится в Канаде, куда часть духоборцев из Самцхе-Джавахети эмигрировала в конце XIX века). Сегодня лишь немногие представители старшего поколения помнят свою историю, поэтому рассказы, передающиеся в устной форме, сильно расходятся в деталях. Поначалу пришедшие в Джавахети духоборцы предполагали, что не задержатся здесь надолго, так как условия здесь тяжелые: суровый климат, иноязычная среда. Но тут неожиданно скончался духовный лидер духоборцев. Его похоронили здесь же, в высокогорном Джавахети, и покинуть это святое место было уже нельзя. И сегодня могилы основателей духоборчества почитаются как святые места, за ними ухаживают и охраняют. Именно поэтому большая группа духоборцев осталась в высокогорном Джавахети, а другая часть переместилась на более плодородные земли в районе Дманиси. В конце XIX века многим духоборцам благодаря поддержке Льва Толстого удалось уехать в Канаду. Сейчас канадские сородичи поддерживают связь с джавахетцами: помогают материально, представители канадских духоборцев приезжали на праздник ' 60-летия переселения духоборцев на грузинские земли в 2001г.*

*Духоборцы основали в Джавахети 9 деревень, из которых сохранились Гореловка, Спасовка, Орловка, Богдановка, Ефремовка. Самая большая деревня - Гореловка. Здесь же находится молельный дом «Сакребуло» духоборцев. В Гореловке есть средняя русская школа, в которой учится около 100 учащихся из всех деревень, в соседней Спасовке - неполная средняя - около 30 учеников. Большинство педагогов не имеет специального образования, один учитель преподает несколько предметов. Учителя в основном женщины.*

*У духоборцев сохранился настоящий «матриархат». По традиции женщины стоят во главе общины. Долгие годы местный сельсовет возглавляла женщина, и только в 2002 году ее сменил мужчина. Сейчас, к сожалению, в Сакребуло нет представителей духоборчества. Вообще у духоборцев женщины активнее мужчин, и это проявляется уже в молодом поколении: школьницы очень активны, общительны, хорошо учатся, мальчики пассивны, учатся плохо.*

*Духоборцы фактически живут в изоляции. С местными армянами почти не общаются, с грузинами общаются больше, но грузинского и армянского языков не знают, хотя в самом говоре и появилось несколько слов «кавказского» происхождения. Например, мацони называют мазун. Как считают сами духоборцы, от арм. мадзун.*

*За несколько дней пребывания в Гореловке и Спасовке мы старались прислушиваться к местному говору, записывать незнакомые слова, хотя духоборцы при нас старались говорить правильно, на литературном языке, и больших усилий стоило «расшевелить» их. А уж вспоминать о прошлом они совсем не хотели. Оказалось, что до сих пор духоборцы боятся репрессий (в 30-е и 40-е годы их очень преследовали), когда местных сажали в лагерь, расстреливали. Тогда и уничтожили духоборцы*

местный вариант «Живой книги», все записи о своей истории. «Живая книга», судя по рассказам старожилов, была своеобразным пересказом Библии с вставными рассказами о святых, почитаемых духоборцами.

Что касается местного говора, духоборцам удалось сохранить особенности южнорусского говора. Говор этот - южнорусский, с типичным [a] фрикативным на месте литературного [z] взрывного - гутарить - гуторить (говорить). Наблюдается также типичное для южнорусских говоров мягкое произношение 3 лица ед. числа глаголов (идёт, молчию, поет).

Из фонетических явлений нужно также отметить чоканье -- употребление [ч'] вместо [ц] или [т']: гэч (ничего нет) вместо гэть, чарябать (царапать), чапля (цапля), Анчихрист (Антихрист), чарябаться (царапать);

яканье - употребление [я ] вместо [е] всегда;

регулярный переход [e]в[o] под ударением - померла, смертельная, обыденка, причёлок. Интересно различие в семантике слов смертельный (е не переходит в о под ударением) и смертельный. Смертельный - прилагательное, обозначающее 'связанный со смертью' (смертельный удар), смертельный - говорят об одежде, которую надевают на покойника смертельная одёжа.

Духоборцы постоянно употребляют слова с суффиксами субъективной оценки - с уменьшительно-ласкательным значением. Имена, мужские и женские, употребляют исключительно в уменьшительно-ласкательной огласовке, с суффиксами -ушк (-юшк). В частности, перечисляя своих «святых», первых духоборцев, основавших учение духоборчества, похороненных в Гореловке и почитаемых святыми, духоборцы называют их исключительно уменьшительно-ласкательными именами: Васечка, Пётрушечка, Лушечка.

Нам удалось выделить несколько лексико-тематических групп диалектизмов, употребляемых духоборцами. Это: названия одежды, названия блюд, названия дома и различных деталей в доме.

Названия одежды и обуви. Мы отметили, что диалектизмы характеризуют в основном женскую одежду, то есть и здесь видны следы матриархата. Это относится и к нарядной одежде, и к обыденке, и к смертельной одежде. Одежда для торжественных случаев называется – нарядом. Повседневная одежда называется обыдёнкой. Одежда, в которую обряжают покойника, называется смертельной.

Названия деталей праздничного убора, который женщины надевают во время молитвы в молельном доме:

Корсет - нарядный расшитый жилет, надеваемый на бубешку или запон. Подол - несколько вышитых лент, пришиваемых внизу к рубахе. Запон - нарядная блузка с застежкой сзади.

Бубешка - нарядная приталенная блузка с расклепанными клиньями, шьется из цветного шелка.

Манишка - кружевной воротничок ручной работы, надеваемый в торжественные дни.

Укосник - лента, вплетаемая в косу.

Занавеска - нарядный расшитый передник.

Некоторые из приведенных диалектизмов являются семантическими, поскольку совпадают по звучанию с литературными лексемами, но имеют иную семантику (подол, занавеска, корсет), другие относятся к собственно лексическим диалектизмам (укосник, бубешка, запон).

Из нескольких деталей состоит головной убор духоборки. Эти детали имеют особо важное значение, так как олицетворяют важные для духоборчества религиозные моменты:

Плис - черная бархатная лента, олицетворение земли, на которой живут духоборцы.

*Прозумент - цветная лента, которая пришивается к плису и олицетворяет зарождение духоборчества.*

*Ленты - шелковые цветные ленты, которые пришиваются сверху к прозументу и олицетворяют дорогу, которую должно пройти духоборчество.*

*Пучок - надевается сверху на все остальные детали и состоит из цветных лоскутков. Олицетворяет расцвет духоборья.*

*И в этой группе чередуются собственно лексические (прозумент) и семантические (ленты, пучок) диалектизмы.*

*Названия деталей мужской одежды не слишком отличаются от литературных. Мужчины надевают пинджак (фонетический диалектизм), картуз или шапку, штаны (брюки).*

*Особенное отношение к смертельной одежде, которая сохраняется в каждой семье в течение многих лет. И здесь мы выделили смертельную одежду женщин. К ней относятся:*

*Фартик - одежда наподобие сарафана с плечиками, которая надевается на покойницу.*

*Душегрейка - надевается на покойницу сзади.*

*Колпак - высокая шапка, которую надевают на голову.*

*Что касается обуви, то здесь мы имеем дело с унификацией, любая обувь - как мужская, так и женская - называется башиками. Башимаки - это и босоножки, и сабо, и туфли.*

*Дом и детали в доме. Растения. Дома, в которых живут духоборцы сейчас, не похожи на традиционную русскую избу. Они построены из камня или кирпича, довольно холодные и неудобные. Духоборцы еще помнят, как они утепляли старые избы несколькими слоями самана, перемежающимися с деревянными бревнами, сохранявшими тепло в доме. Но в последние годы советской власти им построили новые каменные дома, в которые было проведено газовое отопление, поэтому было очень тепло, даже теплее, чем в старых избах. Сейчас газа нет, жить в этих домах холодно и неудобно. Те, у кого сохранились русские печи, растапливают печь, и она хранит тепло несколько дней. На печи спят, в ней пекут хлеб и пирожки.*

*Свой дом по-старинному духоборцы называют хатой. Если дом имеет два окна, он называется хатёнкой, а если четыре окна - хатой.*

*Место около земляного дома называется завалинкой. Если у хозяев есть колодезь, то будет и перевес – колодезный журавль. Но, к сожалению, у большинства колодезев нет, потому что во второй половине XX века в деревню был проведен водопровод. Сейчас нет и водопровода, нет и колодезев, и воду носят из источников, которые могут находиться очень далеко от дома.*

*Фронтон дома называют причёлком, а обложенный дёрном примерно в 40 см край крыши - пеленой. Дёрном обкладывают крышу для того, чтобы сохранять тепло во время лютых морозов. Сейчас в новых домах пелены нет, поэтому тепло в домах не сохраняется.*

*Вокруг дома растут цветы - бисеринки (полевые цветы), а в доме в горшках обязательно цветут коготки (календула) и калачики (герань). От этого в темные зимние вечера как-то веселее бывает на душе. Коготки и калачики есть во всех домах.*

*Переднее окно дома называют причёлком, а окно, расположенное напротив русской печи, - судним окном.*

*Суднялавка ставится под судним окном. На полке с посудой висит подзорка - занавеска из марли. А на постели постелено рядом (покрывало).*

*В русской печи каждая деталь имеет свое название:*

*Комель - верх русской печи.*

*Грядущка - место на русской печи, на котором спят.*

*Головашка - деревянные подголовники.*

*Загнетка - место, куда загоняют золу и куда ставят печь пироги.*

*Рогач - ухват.*

*Чапля - длинный ухват.*

*Блюда. Гостю обязательно предложат помыть руки и подадут утирку (полотенце). А потом пригласят к столу, накрытому столешником (скатертью). А чем будут угощать? Конечно, свежееиспеченным хлебом, картофельными и яблочными пирожками прямо из русской печи. Будет и сколотит, юрага – пахта, остающаяся после сбивания масла.*

*Затирка - тесто подсушенное.*

*Саламата - подсоленная жареная мука, заваренная кипятком как каша.*

*Солодуха (от солод) - пророщенное смолотое зерно, заваренное кипятком. Его оставляют на ночь, затем добавляют воду, сушеные фрукты, сахар и томят в печи на углях. Сейчас готовят без солода.*

*Мазун - мацони. Как говорят сами духоборцы, от арм. мадзун.*

*Едят духоборцы три раза в день: утром пьют чай, потом полудную (обедают), а вечером вечерают (ужинают).*

*Названия людей. Пожилых людей духоборцы называют старушками и стариками.*

*Кроме того старушка - это еще и свекровь, а старуша – прабабушка.*

*Духоборцам удалось сохранить свои обычаи в тяжелые годы преследований. Но сейчас, к сожалению, молодежь ничего не знает об истории духоборчества, не ходит в молельный дом. На молитви присутствуют только старушки, которые поют молитвы на особом, «тайном» языке, чтобы посторонний не понял, о чем идет речь. Этот «тайный язык» был изобретен основоположниками духоборчества в XIX веке, когда многие пострадали за свою веру и попали в острог или на каторгу. И передается этот тайный язык от поколения к поколению, бережно сохраняемый хранителями традиций духоборчества. В молельном доме очень чисто и красиво. Везде развешаны нарядные вышитые утирки, стоят вазы с искусственными цветами. Икон нет, поскольку духоборцы не признают изображения Бога. После молитвы молельный дом запирают. Кроме центральной комнаты, в которой проходит обряд молитвы, еще несколько комнат. В комнатах стоят вазы с цветами, кровати, предназначенные для гостей. В молельном доме раньше жили сироты, за которыми смотрели верующие женщины. Но сейчас здесь никто не живет, хотя верующие присматривают за домом.*

*В селах много заброшенных домов, и, вполне вероятно, лет через десять здесь не останется ни одного духоборца. В настоящее время духоборцы не видят смысла оставаться в Грузии, поскольку им кажется, что они всеми забыты и никому не нужны. Все они стремятся уехать в Россию, хотя там тоже их ожидают трудности. И главная опасность заключается в том, что духоборцы видят опасность утраты своего говора в условиях дисперсного расселения на территории России.*



*Балыхина Татьяна Михайловна,  
доктор педагогических наук, профессор,  
декан Российского университета дружбы народов  
Россия, Москва*

*Т.М.Балыхина*

## **ИСКУССТВО И НАУКА ОБУЧАТЬ И ОБУЧАТЬСЯ ЯЗЫКАМ: ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ**

*Известное изречение римского императора Карл V (XVI век) справедливо гласит: «Сколько ты знаешь языков, столько раз ты – человек». Однако нередко бытуют суждения о трудности – легкости изучения тех или иных языков, что может служить причиной снижения мотивации к овладению им.*

*Проявляя долгие годы интерес к проблеме толерантного и наиболее эффективного обучения русскому языку как иностранному, мы исследовали и проанализировали с этой целью различную литературу, опыт обучающихся. Вот, к примеру, какие рекомендации выбрали в качестве ключевых в обучении новому языку полиглоты:*

*необходимо 1) составить общее представление о языке и его активном минимуме; 2) выработать умения читать на иностранном языке, включая учебники по истории, географии, языку; 3) постоянно читать, писать, говорить на иностранном языке; кроме того, 4) должна быть четкая организация учебной работы и полная сосредоточенность.*

*Наш анализ показал, что существует ряд факторов, которые в силу разных причин могут стать либо факторами успеха, либо неудачи в описываемом процессе. Ключевым из них является фактор мотивации (необходимости, интереса к новому языку). Но «справиться» с данной миссией мотивация может при условии, что она долгосрочна, сочетается с краткосрочной: на каждом этапе занятий, уроке педагог обязательно ставит перед учащимися определенную цель и резюмирует по окончании занятия, достигнута ли она.*

*В настоящее время среди разных видов мотиваций «лидирует» мотивация благополучия. Из факторов, «улучшающих жизнь в настоящем», способствующих формированию мотивации благополучия, наибольшего внимания заслуживают те, которые свидетельствуют, что русский язык необходим проживающим за пределами России и на ее территории в связи с его важными функциями в личной жизни обучающегося.*

*К весомым факторам успеха нам хотелось бы отнести организацию труда, времени, материала. По отношению ко времени значимы такие показатели, как интенсивность и концентрация. Например, приветствуется интенсивность занятий, равная 100-120 часам учебной языковой нагрузки в месяц. При этом в распределении аудиторных часов и часов для самостоятельной работы мы*

отметили бы следующие рекомендации: 1 час учебных занятий с преподавателем предполагает 2 часа самостоятельной работы учащихся. Это в корне меняет наши представления о важности внеаудиторной языковой деятельности и пролонгировании коммуникативно-языковой среды во внеурочное время.

Заслуживают внимания и некоторые психологические принципы организации урока. Психологи, опираясь на исследования динамики основных функций центральной нервной системы, обеспечивающих работоспособность учащихся на протяжении всего урока, выделили в нем несколько фаз:

- 1) фаза перехода из покоя на заданный уровень работы, деятельности;
- 2) фаза оптимальной работоспособности;
- 3) фаза усиления;
- 4) фаза выраженного утомления.

Длительность каждой фазы зависит от возраста учащихся, характера деятельности и мотивации к деятельности, состояния психики в конкретный момент деятельности, но принципиально эта схема постоянна. Так, фаза оптимальной работоспособности имеет тенденцию к увеличению временного интервала: от 15-20 минут до 30 минут. Как правило, "отдых" (либо переключение с одного вида работы на другой) предоставляется после 45 минут урока. Каждая фаза должна заканчиваться материалом, восприятие которого не вызывает большого напряжения.

В организации урока не требуют, на наш взгляд, расшифровки следующие показатели: наличие установки повышает эффективность урока на 25 %; привычность, искушенность - на 14%; количество повторений материала должно ориентироваться на цифру 7+2. При этом коммуникативная активность преподавателя на уроке иностранного языка не должна превышать 15 % от общего времени, а время коммуникативной активности учащегося должно составлять 85 % от общего времени занятия.

Русская пословица гласит: Повторение – мать учения. Нельзя не согласиться с ее справедливостью и не обратиться в проблеме памяти. Память, как известно, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, запоминания и воспроизведения, с другой – забывания. Забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала и, если изученный материал не подкреплять повторением, то через пять дней в памяти остается 25% информации.

Вместе с тем запоминание окажется успешным, если 1) обучающийся ставит перед собой задачу запомнить ту или иную информацию (произвольное запоминание) и 2) использует для этого такие способы, как составление плана, группировка материала, заучивание и т.д.

Безусловно, педагогу следует знать и методически грамотно соблюдать ряд законов памяти, в том числе 1) закон связи памяти и воображения (материал запоминается легче и припоминание происходит без особых усилий, если его введение подкреплено наглядностью); 2) закон края (означает, что лучше и легче запоминается то, что дается в начале или в конце дискурса, текста). Рекомендуется также при обучении придерживаться принципа небольших «шагов», т. е. на начальном этапе вводить материал небольшими дозами, чтобы лучше его закрепить; 3) закон связи памяти с эмоциями подразумевает, что информация вызывает у учащегося отчетливую реакцию, интенсифицирует образную память; 4) закон связи памяти с мышлением предполагает, что лучше запоминается то, что системно и дается в системе.

Искусство и наука обучать и обучаться языкам, как видим, теснейшим образом связаны с психологией. Определим, как влияют на организацию обучения знания из

*области психологии об этапах формирования навыка как способе преодоления трудностей обучения, суть которых может быть сведена к осознанию определенных этапов в иноязычной деятельности учащегося.*

*1) Первый этап формирования навыка при предъявлении нового материала – осмысление. Обучающийся при этом отчетливо понимает цель, но имеет неясное представление о способах ее достижения, допускает грубые ошибки. 2) Ко второму этапу относится сознательное, но недостаточно умелое выполнение операций. Особенности - концентрация произвольно-внимания, требующего волевых усилий. 3) Третий этап – этап автоматизации навыка – характеризуется ослаблением произвольного внимания. 4) Четвертый этап – этап высокоавтоматизированного навыка: речь подвергается контролю сознания, ошибки исправляются как с помощью самоконтроля, так и указанием со стороны преподавателя. 5) Пятый этап - этап деавтоматизации навыка заслуживает особого внимания в процессе научения русскому (новому) языку иностранцев. Для сохранения навыка им следует систематически пользоваться, в противном случае утрачивается быстрота, легкость, плавность и другие качества, характерные для автоматизированных действий.*

*Деавтоматизации особенно подвергаются сенсорные навыки, навыки восприятия и понимания при слушании, иными словами - навыки аудирования. 6) Шестой этап сопровождается формированием вторичной автоматизации, при этом восстанавливаются особенности, присущие четвертому этапу – этапу высокоавтоматизированного навыка. Знание особенностей каждого этапа при формировании навыков дает возможность:*

- управлять процессом научения,*
- прогнозировать возможности появления ошибок и*
- своевременно предупреждать их.*

*В ряду факторов успеха можно отметить соотношение в обучении видов речевой деятельности и наиболее главного из них, который бы мы назвали старшим братом всех видов речевой деятельности, - чтения. В распределении внимания по отношению к остальным ВРД (видам речевой деятельности) может отчасти помочь следующая статистика, убеждающая, что 29,5% своего времени человек тратит на аудирование, 21,5 % - на говорение, 10 % - на письмо. Вместе с тем такое временное распределение, безусловно, зависит от сферы, профиля профессиональной деятельности конкретного человека.*

*Отметим также и такие актуальные в настоящее время формы коммуникации, как думание и медиация. Известно, что одним из критериев освоения нового языка и его усвоения является умение думать на изучаемом языке. Вместе с тем крайне редко можно обнаружить в учебниках русского языка упражнения, позволяющие систематически обучать и обучаться думанию как иноязычной коммуникативно-речевой деятельности. Ученый, психолог-методист Б.В. Беляев доказывал неоднократно, что владеть иностранным языком – значит мыслить на нем. Мысль есть предмет речевой деятельности, с ее помощью мы организуем предметный план высказывания, устанавливаем смысловые связи между данным и новым, темой и ремой в суждении, в сверхфразовом единстве.*

*Немаловажная роль в современном социокультурном пространстве принадлежит медиации – языковому посредничеству, которое набирает силу в эпоху глобальной - социальной, профессиональной, академической миграции, потребности в знании более чем одного языка и одной культуры. Субъектами общения могут быть носители разных языков (немец – француз – американец), а языком общения может оказаться русский. Различная интерпретация языковых, рече-поведенческих знаков без*

*посредника-медиатора может спровоцировать недопонимание, коммуникативный конфликт. Поэтому следует учить умениям изменять речевое поведение в актах поликультурного общения; формировать умения учитывать типы речевых ситуаций и их неречевые компоненты: коммуникативные цели партнера, его личность, национальные приоритеты, предполагаемые реакции; использовать такие грамматические средства, которые при сжатии дают максимум информации; знать слова-организаторы и слова-конкретизаторы, использовать разного рода ассоциации и т.д.*

*Возвращаясь к рассуждениям о роли чтения, обратим внимание на то, что в этом процессе важно как овладение стратегиями и тактиками чтения, так и способами адекватной организации научения чтению. Поэтому на вопрос: как надо читать? – мы бы ответили: 1)читайте много (самое меньшее 8 часов в неделю); 2)читайте часто (каждый день); 3)читайте долго-интенсивно (к примеру, два месяца подряд), более того – соревнуйтесь с собой (сначала – 5 страниц за час, далее – больше и т.д.); усложняя свои цели; определяя снижение количества незнакомых слов (на странице из 250 слов: незнакомых – 10, потом – 5 и т.д.).*

*Задавая иностранцу вопрос: что ты хочешь делать на изучаемом языке – читать, писать, слушать?, как правило, получаешь ответ – говорить. Возникает желание приободрить ученика словами: Хочешь говорить – говори! Однако на занятиях преподаватель нередко пренебрегает соблюдением правил о том, что путь к устной речи - и есть сама устная речь, что говорить следует часто и много, а, изучая грамматику, придерживаться «золотой середины», т.е. акцентировать внимание на необходимой для минимального устного и письменного общения грамматике; что грамматические ошибки приводят к меньшему коммуникативному сбою, чем незнание слов; что можно сократить усилия на изучение предлогов, союзов, числительных, если их дать в словаре следующим образом: информация о.*

*Следует помнить о том, что грамматика не должна быть «кладбищем знаний» и превалирование грамматико-текстового подхода в обучении задерживает выход в свободную реальную коммуникацию.*

*Следует расширять «окна возможностей» для обучающихся, гибко перестраивая систему обучения иностранному языку под реальные потребности и возможности обучающихся.*



*Бегалиева Сауле Баязовна,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Казахский национальный педагогический  
университет им. Абая,  
Алматы, Республика Казахстан*

*С.Б. Бегалиева*

## **ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ**

*Интеграция науки и практики является неотъемлемой частью современного развития общества, в том числе и в образовательной сфере. В ближайшем будущем технологизация обучения станет необходимой для каждой школы, каждого учителя и ученика, так как новая модель образования, ориентированная на результат, не может опираться на традиционную систему обучения.*

*Поиски эффективных технологий обучения идут одновременно в педагогической науке и практике. Этот процесс осуществляется путем внедрения научных разработок учеными-исследователями в школьную практику, опытом творчески работающих учителей.*

*Теория технологизации обучения в педагогической науке, как явствует из предыдущих подразделов диссертации, находится в стадии становления. И педагогический опыт является неоценимым подспорьем в создании этой теории.*

*В казахстанской педагогической науке и практике накоплен положительный опыт использования технологий обучения. Этот опыт мы связываем, прежде всего, с именем известного казахстанского ученого-дидакта Р.Г. Лемберг. В 40-60-е годы прошлого века, задолго до технологизации обучения, Р.Г. Лемберг вместе с группой казахстанских учителей проанализировали более 1000 уроков комбинированного типа. Известно, что в эпоху становления социализма, когда господствовали коммунистическая идеология и авторитарный стиль управления во всех сферах жизни общества, учителя не имели права на творчество, какие-то отклонения от тех методических разработок, которые предписывалось выполнять педагогу. Например, типы уроков (изучение нового материала, комбинированный, закрепление и др.) нужно было строить по жесткой заданной схеме.*

*Опираясь на достижения психологии об умственной активности учащихся на протяжении 45 минут урока, Р.Г. Лемберг пришла к выводу, что традиционная дидактическая структура урока не соответствует психологической, при которой основные образовательные задачи на уроке должны решаться в "зоне активности" и соответственно выстраиваться структура урока. По тем временам это была новаторская педагогическая идея, которую, переведя на сегодняшний язык, можно оценить как новую технологию построения урока.*

*Р.Г. Лемберг в 60-е годы прошлого столетия внесла новшества в теорию методов обучения. По ее мнению, методы должны носить двусторонний характер, то есть*

она рассматривала учащихся в качестве субъектов познавательной деятельности. Кроме того, методы обучения должны иметь определенную структуру, включая ряд последовательных методических приемов, которыми должен владеть не только учитель, но и учащийся.

Р.Г. Лемберг в целях трудового и нравственного воспитания учащихся предлагала оригинальные по тем временам внеучебные формы деятельности, такие как, например, школьные издательства, школьные типографии и др.[14].

Истоки современных педагогических технологий находятся в идеях педагогов-новаторов 80-х годов во времена так называемой перестройки социально-экономической жизни бывшего СССР. Реальная демократия всколыхнула педагогическую мысль учителей, ученых, педагогической общественности. Педагогические новаторы Ш.А. Амонашвили [1], С.Н. Лысенкова [12], В.Ф. Шаталов [19], И.П. Волков[4], Е.Н. Ильин [5], И.П. Иванов [6] и др. во время своих встреч выработали ряд новых педагогических идей, которые вошли в массовую практику и науку под названием педагогики сотрудничества

У каждого педагога-новатора были свои находки, но их роднили и общие идеи, суть которых можно свести к следующим:

- гуманизм в отношениях учителя и учащихся, уважение их личности;
- рассмотрение детей в качестве субъектов познавательной деятельности;
- роль коллектива в воспитании учащихся;
- демонстрация успеха в результатах учебно-познавательной деятельности;
- сотрудничество учителя и учащихся, учащихся между собой, рассмотрение школьников в качестве партнеров учебной и внеучебной деятельности;
- приобщение учащихся к творчеству, тем самым к самовыражению, самоактуализации, самореализации и др.

Классификацию идей педагогики сотрудничества предпринял Г.М. Кусаинов. Им выделены дидактические и воспитательные идеи.

*Дидактические:*

- идея трудной цели;
- идея крупных блоков;
- идея опоры;
- идея свободного выбора;
- идея опережения;
- идея соответствующей формы;
- идея самоанализа;
- оценка работ.

*Воспитательные:*

- учение без принуждения;
- идея творческого производительного труда;
- идея коллективного творческого воспитания;
- личностно-гуманный подход;
- интеллектуальный фон класса;
- творческое самоуправление учащихся [7:85].

Эти идеи созвучны развивающимся в настоящее время современным педагогическим технологиям. "Очень важно, – отмечает во вступительной статье к книге "Педагогический поиск" действительный член АПН СССР М.Н. Скаткин, – что

*опыт учителей-новаторов технологичен, то есть педагогические идеи, общественно важные и значимые для всех, получают воплощение в конкретных приемах, способах, методах, которыми можно овладеть" [16].*

*Педагогика новаторства в 80-х годах развивается и в Казахстане. Появляются инновационные и авторские школы. Их опыт обобщен Ш. Таубаевой. Автор отмечает, что инновационные школы в республике возникли как своеобразный защитный механизм против излишней идеологизации и унификации образования. В них постоянно шел поиск новых познавательных концепций, формировалось новое содержание образования, которое затем ассимилировалось педагогической наукой [17:299].*

*Ш. Таубаевой в монографии "Исследовательская культура: методология, теория и практика формирования" обобщен опыт ряда авторских и именных школ как творческих лабораторий учителей-исследователей. Приведем выдержки из этой монографии [18].*

*Народный учитель СССР К. Нурғалиев создал и реализовал авторскую концепцию развития сельской школы. Им была создана мощная материально-техническая база школы, введены в учебно-воспитательный процесс компьютерные технологии. Он осуществил интеграцию науки и практики, приобщал учителей к научно-исследовательской работе. Школу Кумаши Нурғалиева можно было назвать научной лабораторией для кафедры педагогики АГУ им. Абая (на базе школы выполнено 4 докторских и 9 кандидатских диссертаций).*

*В Казахстане были созданы: авторская школа Архимеда Исакова, школа народного учителя СССР, учителя казахского языка и литературы К.А. Айтқалиева, школа искусств В.Л. Бучина, школа учителя биологии Е.И. Очкур, школа учителя начальных классов Г.Я. Мор, школа заслуженного учителя Казахской ССР, учителя русского языка и литературы Ю.П. Фокина.*

*Ш. Таубаевой обобщен также опыт учителей-новаторов: учительницы казахской литературы школы-интерната г. Усть-Каменогорск К. Битибаевой, учительницы географии средней школы № 138 г. Алматы У. Есназаровой. К. Битибаевой разработана методика преподавания казахской литературы, в частности создана система изучения произведений Абая Кунанбаева. У. Есназарова разрабатывала проблему реализации экологической направленности обучения географии.*

*Опыт учителей-новаторов Казахстана обобщен также в работах Б.Р. Айтмамбетовой [2], Б.С. Кульчимбаевой [11], Т.А. Линчевской [13] и др.*

*Таким образом, развитие современных педагогических технологий имеет свои истоки: в целом в демократических идеях истории педагогики, в творческих поисках многих учителей-мастеров, новаторов своего дела.*

*Современный казахстанский опыт разработки технологизации учебно-воспитательного процесса обобщен рядом авторов.*

*Наше внимание сосредоточено, прежде всего, на реализации технологии целостного педагогического процесса Н.Д. Хмель,*

*Теоретико-методологические и методические основы данной педагогической технологии внедрены в практику ряда школ и вузов Казахстана (в течение более двадцати лет).*

*Теории, истории и практике педагогических технологий посвятил свою монографию Г.М. Кусаинов [6]. В педагогическом эксперименте ряда школ г. Усть-Каменогорска им разработано и внедрено несколько вариантов само- и взаимообучения.*

*Проблему технологизации обучения в течение ряда лет разрабатывают Ж.А. Караев [8] и Ж.У. Кобдикова [9]. Ими дан сравнительный анализ основных характеристик*

существующих педагогических технологий, раскрыта сущность педагогической технологии трехмерной модели методической системы обучения.

Разноуровневые учебные задания (содержательный компонент трехмерной методической системы обучения) авторы обосновывают принципами развивающего обучения (ведущая роль теоретических знаний, обучение на высоком уровне трудности, осознание (рефлексия) школьниками процесса учения, развитие всех учащихся на основе индивидуализации обучения), а также требованиями В.П. Беспалько [3] к уровням усвоения, характеристик таксономии целей обучения Блума, характеристик основных качеств знания соответствующего уровня. В содержание разноуровневых заданий авторами вводятся задания, формирующие мотивы и активность учения (познавательные игры, занимательные учебные материалы и др.).

Задания, построенные на основе требований к уровням усвоения учебного материала В.П. Беспалько, содержат усложняющиеся компоненты: 1 уровень – это деятельность по узнаванию ("ученический" уровень деятельности), 2 уровень – типовой, то есть выполнение задания по определенному алгоритму, 3 уровень – эвристическая деятельность. 4 уровень – творческий (исследовательский) [17].

Методические рекомендации уровневой технологии Ж.А. Караева экспериментально опробованы в течение десяти лет в ряде школ гг. Алматы, Астаны, Тараза, Шымкента и в других регионах республики [15].

Казахстанский опыт технологизации учебного процесса рассматривается также М.Р. Ковжасаровой, Н.Н. Нурахметовым, Г.Д. Аульбековой [10]. Авторы на основе теоретического анализа литературных источников освещают основы построения технологий обучения (понятия, структурные составляющие обучения, классификация технологий, разработка технологий обучения), механизм реализации технологий обучения в общеобразовательных школах (предварительный, подготовительный этап, основной этап, закрепительно-аналитический этап), педагогическую технику учителя (необходимые педагогические умения, личностные качества). Освещают также ряд новых технологий обучения.

## Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. – Киев, 1991. – С.110.
2. Айтмамбетова Б.Р. Педагогикалық институтта студенттердың мұғалімдік мамандыққа қызығушылығын. Дисс. д-ра пед. наук. – Алматы, 1998 – 230 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий. – М., 1989. – 159 с.
4. Волков И.П. Учим творчеству. – М.: Педагогика, 1982. – 126 с.
5. Ильин Е.Н. Искусство общения. – М., 1982. – 110 с.
6. Иванов И.П. Коллективные творческие дела КИМа / Рук. авт. коллектива И.П. Иванов / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1970. – 180 с.
7. Кусаинов Г.М. Педагогическая технология: теория, история, практика. – Усть-Каменогорск: ВКГУ, 2000. – 324 с.
8. Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях компьютерной технологий обучения. Дисс. д-ра пед. наук. – Алматы, 1994. – 301 с.
9. Кобдикова Ж.У. Педагогическая технология как средство модернизации методической системы обучения в средней школе: Дисс. канд. пед. наук. – Алматы, 2000. – 145 с.
10. Ковжасарова М.Р., Нурахметов Н.Н., Аульбекова Г.Д. Технологизация учебного процесса: Казахстанский опыт. – Алматы, 2005. – 223 с.
11. Кульчимбаева Б.С. Развитие педагогических идей в новаторской деятельности Народного учителя СССР Кумаша Нурғалиева: Дисс. канд. пед. наук. – Алматы, 1996. – 152 с.

- 12 Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 175 с.
- 13 Линчевская Т.А. Становление и развитие школ инновационного типа в РК. Дисс. канд. пед. наук. – Алматы, 1998. – 173 с.
14. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 316 с.
- 15 Педагогическая технология Ж.А. Караева: Методическое пособие. – Алматы: РИК, 1999. – 58 с.
- 16 Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – 544 с.
- 17 Таубаева Ш. Система деятельности институтов усовершенствования учителей по изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта (на материале КазССР): Дисс. канд. пед. наук. – М., 1991. – 193 с.
- 18 Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования: Монография. – Алматы: Алем, 2000. – 380 с.
19. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.



*Берарди Симона,  
к.п.н., преподаватель РКИ Болонского университета,  
Форли, Италия*



*Буглакова Людмила,  
к.п.н., преподаватель РКИ Болонского университета,  
Форли, Италия*

*С. Берарди, Л. Буглакова*

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В ИТАЛЬЯНСКОЙ АУДИТОРИИ С ПОМОЩЬЮ АВТОРСКОГО МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ «КРАСКИ-А2».**

*Данная статья посвящена вопросам обучения чтению италофонов с помощью мультимедийных средств, в частности авторского мультимедийного пособия «Краски-А2».*

*В методике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (РКИ), за единицу во всех видах речевой деятельности (РД) принимается текст, таким образом, все виды РД предусматривают использование чтения. Чтение является рецептивным видом РД, направленным на восприятие и переработку информации письменного текста.*

*В условиях внеязыковой среды обучение чтению имеет особенно важное значение, так как позволяет закрепить и сохранить навыки владения изучаемым языком. Благодаря чтению, выполняющему роль средства обучения, студенты лучше усваивают правила орфографии, лексику, грамматические и синтаксические конструкции.*

*При чтении активизируются следующие психологические механизмы:*

- 1. Механизм кратковременной памяти;*
- 2. механизм долговременной памяти;*
- 3. механизм прогнозирования;*

#### *4. механизм эквивалентных замен (осмысливания).*

*Процесс чтения предусматривает внутреннее проговаривание (как на родном, так и на иностранном языке), которое является обязательным условием прочитанного. Читающий узнает слово в тексте, если раньше он видел, слышал или уже произносил это слово, то есть, если у него в памяти сформировался зрительный, звуковой и речедвигательный образ этого слова. При чтении предложений читающий должен иметь в памяти фразовый стереотип, который заключается в том, что читающий уже ранее встречал или строил предложения с подобной структурой. Поэтому очень важно до чтения объяснить новые слова и грамматические конструкции, которые читающий должен сам уметь произнести и употребить в речи.*

*В соответствии с коммуникативными задачами, которые ставит перед собой читающий, в методике рассматриваются следующие виды чтения: просмотровое, ознакомительное и изучающее.*

*При обучении чтению на иностранном языке на начальном этапе часто используют изучающий и ознакомительный виды. В процессе изучающего чтения внимание читающего направлено на детальное восприятие текста и анализ его языковой формы, позволяющий осознать структурные компоненты текста, устанавливать их смысловое содержание, т.е. подготавливает читающего к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания. Скорость при изучающем чтении невысокая (50–60 слов в минуту), с полным внутренним проговариванием текста, частыми остановками для обдумывания прочитанного, с выяснением непонятных слов и возвращением к неясным местам. Изучающее чтение предусматривает обучение читающих приемам включения в готовый текст осмысленных фактов, примеров. Перед преподавателем стоит задача научить приемам осмысления и анализа текста, способствующим более глубокому его осмыслению, что достигается посредством постановки вопросов преподавателем и самопостановкой вопросов читающими.*

*Ознакомительное чтение – это чтение с пониманием всего содержания, при котором читающий концентрирует своё внимание на главной информации текста, опуская при этом второстепенные детали.*

*При обучении чтению важную роль играют упражнения по отношению к процессу чтения: предтекстовые (направленные на формирование психологических механизмов: внутреннего проговаривания, вероятность прогнозирования, увеличение объема зрительного восприятия, памяти и др; объяснение значений новых слов, грамматических явлений; целью таких упражнения является снятие трудностей чтения), притекстовые (способствуют формированию коммуникативной установки на чтение, задают необходимый объем извлечения информации из текста) и послетекстовые (рассчитанные на понимание текста, на умение определить, как реализуется коммуникативная задача).*

*Помимо учебных целей чтение предусматривает учет образовательных и воспитательных целей. Поэтому подбор текстов, соответствующих интересам обучающихся, познавательному опыту, реалиям их жизни, служит повышению мотивации к этому виду речевой деятельности.*

*Поскольку «Чтение» является одним из субтестов Государственной системы тестирования по РКИ, цель которого заключается в проверке уровня сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов, перед преподавателями РКИ стоит задача обучить учащихся чтению и понимаю специально составленных или адаптированных текстов с общим охватом содержания, таких как сообщение, повествование, описание, а также текстов*

смешанного типа, тематика которых актуальна для социально-культурной и бытовой сфер общения, как того требует базовый уровень Государственной системы тестирования по РКИ.

Мы все привыкли к чтению в бумажном формате, но современные инновационные технологии предлагают большое количество текстов всех видов в электронном формате, часто с мультимедийной наглядностью (Интернет, e-book, CD-Rom и т.п.).

Примером использования мультимедийности в процессе обучения РКИ может служить авторское мультимедийное пособие «Краски-А2» - базовый уровень, состоящее из пяти разделов в соответствии с пятью косвенными падежами грамматической системы русского языка, направленное на развитие всех видов РД, в том числе чтения.

«Краски-А2» является продолжением пособия «Краски-А1». Тематика разделов пособия отвечает требованиям базового уровня: Как устроиться на работу, СМИ, Покупки, Туризм, Обычаи и традиции России. Каждый раздел содержит коммуникативную ситуацию в форме видеотрейлера, продолжающего «рассказ» о главных героях пособия элементарного уровня «Краски-А1».

После просмотра видеотрейлера обучающемуся предлагается выполнить десять заданий, направленных на развитие аудирования, чтения, говорения, а также для закрепления лексики и грамматики. В основу лексико-грамматической работы положено последовательное обучение падежным формам существительных, местоимений, прилагательных. Падежи подаются в порядке, принятом в методике преподавания русского языка как иностранного, а именно предложный, винительный, родительный, дательный, творительный. Падеж усваивается как единство формы, значения и функции, поэтому он представляется и закрепляется в предложении. В авторских пособиях соблюден ведущий принцип методики РКИ – изучение лексико-морфологического материала на синтаксической основе, то есть работа ведется преимущественно не над изолированной словоформой, а употребленной в предложении. «При таком способе подачи грамматическое явление осмысливается и усваивается на ситуативно-смысловом фоне, что создает хорошую базу для дальнейшего творческого применения данного грамматического явления в речи. Факты языка предстают перед учащимися в виде живых, функционирующих в реальном речевом общении коммуникативных единиц» [5: 98].

Каждому падежу соответствует определенный цвет, что стимулирует зрительную ассоциативную память обучающегося и способствует более быстрому усвоению морфолого-синтаксической системы русского языка. Каждый раздел, соответствующий конкретному падежу, содержит тексты для чтения, адаптированные авторами на основе требований базового уровня. При этом, отбор лексики сделан с учетом тех тем, которые не всегда можно найти в традиционных учебниках, например, в раздел «Винительный падеж» включены небольшие тексты о ведущих общественно-политических изданиях на русском языке «Независимая газета», «Труд», «Коммерсант», «Российская газета», «Правда», «Московский комсомолец», раздел «Дательный падеж» включает информацию о крупных российских городах и транссибирской магистрали. Тексты каждого раздела отражают морфологический объем конкретного падежа. Коммуникативный подход, лежащий в основе методики мультимедийного пособия, проявляется в том, что авторы ориентировались не столько на теоретические знания русского языка, сколько на практическое овладение русским языком. Поэтому в языковых речевых упражнениях лексико-грамматический материал дается в коммуникативном контексте. В рамках этого авторского подхода задача

обучения заключается в формировании навыков употребления изучаемого языка в процессе общения.

Электронная форма обучения позволила авторам представить обучающий материал с полнофункциональной реализацией интерактивности. В работе авторы опирались на мультимедийные принципы Р. Майера, который считает, что наилучший результат достигается тогда, когда обучающийся использует одновременно два канала: зрительный и слуховой, поставляющие информацию в объеме, не допускающем когнитивной перегрузки. При прохождении каждой темы у учащихся есть возможность познакомиться не только с адаптированными, но и с «живыми» текстами и речью, что несомненно повышает эффективность занятия и мотивацию в изучении русского языка. По словам Майера (2001), мультимедийная коммуникация способствует улучшению образовательного процесса, но только при определенных условиях. Следует учитывать, что студент усваивает лучше, если:

- текст представлен вместе с изображениями (принцип мультимедийности);
- текст и соответствующие ему изображения расположены на экране рядом (принцип пространственной сопредельности);
- текст и соответствующие ему изображения представлены одновременно (принцип временной сопредельности).

Навыки изучающего и ознакомительного чтения развиваются на текстах общественно-политического и лингвострановедческого характера. Учащиеся должны выполнить предтекстовые задания в форме интерактивного лексического материала (рис.1), прочитать текст, понять его содержание и сделать предложенные мультимедийные упражнения. Каждый текст с помощью различных мультимедийных средств (аудио-версия написанного текста, мгновенный перевод текста, интерактивный словарь) обеспечивает студентов педагогической поддержкой, необходимой для успешного и независимого прохождения материала (рис.12), а использование изображения и поддержка аудио делает тексты более живыми и интересными. Для самооценки выполненных заданий предусмотрены автоматическая проверка и правильное решение со зрительной и слуховой наглядностью. Это способствует развитию техники чтения – умению соотносить знак и звук, буквосочетание и звукосочетание, фонетический комплекс с комплексом слов, а также интонационное оформление предложения.

Тексты для чтения сопровождаются следующими основными типами мультимедийных заданий: задания закрытой формы с использованием техники множественного выбора (рис. 2, 3); задания множественного выбора на основе выпадающего списка (рис. 4); задания с использованием метода «перетяжи и брось» (рис. 5); обучающийся должен последовательно «щёлкать» мышкой на том слове (или изображении), которое должно перемещаться на рабочее поле программы, встраиваясь в предложение или текст; с использованием ответа, вводимого с клавиатуры (рис. 6).

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что чтение является и целью, и средством обучения, так как формирует, развивает и совершенствует умение извлекать информацию из текста любого стиля и жанра и подразумевает выполнение разнообразных упражнений. Речь идет о процессе одновременного восприятия и понимания письменного текста, состоящего из интерпретации текста, т.е. словесного, предметного и смыслового понимания. Чтение способствует поддержанию языка, запоминанию грамматических конструкций, обогащает словарный запас обучающегося. Учитывая тот факт, что главным стимулом чтения является познавательный интерес, т.е. стремление через текст получить сведения о стране изучаемого языка, о жизни народа–носителя языка, при отборе материала

для чтения авторы пособия учитывали запросы обучающихся, их вкусы, желания, потребности. Мы считаем, что целесообразно использовать для чтения тексты на современном языке, который является предметом изучения. Как показывает практика преподавания РКИ в итальянской аудитории, такой методический подход усиливает мотивацию чтения и стимулирует обучающихся самостоятельно искать дополнительный материал на предложенную тему, читать и обсуждать его, формулировать вопросы и ответы, высказывать свое мнение и аргументировать свою позицию, что способствует развитию не только навыков чтения, но и устного и письменного продуцирования в ходе единого учебного процесса.

## Список литературы

1. Berardi, S., Buglakova L. *Kraski-A2: Коммуникативный мультимедийный курс для самообучения русскому языку как иностранному. Базовый уровень A2. CD-Rom* – Болонья: Изд-во CLUEB, 2006.
2. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
3. Ranieri M., *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento: Edizioni Erickson, 2005.
4. Акишина А.А., Казан О.Е. *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного* – М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
5. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов*. – М.: РУДН, 2007.
6. *Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекции* – Санкт-Петербург: издательство РПГУ им. А.И. Герцена, 1997.

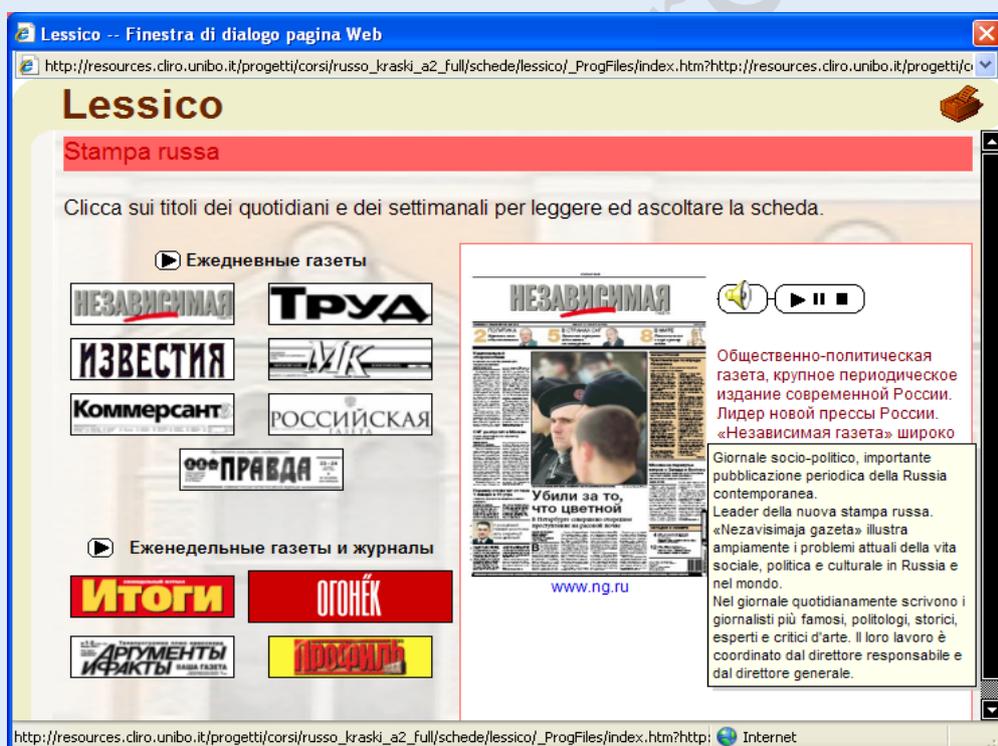


Рисунок 1.

Corso di lingua russa - Windows Internet Explorer  
 http://resources.cliro.unibo.it/progetti/corsi/russo\_kraski\_a2\_full/index.htm

## 2

### Винительный падеж (Кого? Что?) - Caso accusativo

Ambito sociale: mass media (Internet, stampa e televisione)

#### Comprensione scritta

Leggi i dialoghi ed indica il giornale giusto.

Анастасия и Наталия поступили на факультет политологии, поэтому они каждый день читают все новые законы, указы президента и официальные новости.  
 — Привет, Наташа! Как дела?  
 — Привет, Настя! Спасибо, всё нормально. Ты уже видела новый указ президента?  
 — Да, я уже читала сегодняшнюю ....

"Правду"     "Российскую газету"     "Независимую газету"

Василий и Сергей поступили на экономический факультет, поэтому они часто вместе анализируют экономические и политические процессы.  
 — Вася, ты уже читал про китайский экономический прорыв?  
 — Да, Серёжа, неделю назад я читал интересную статью именно на эту тему. Представляешь, я хотел найти серьёзную информацию о финансовых рынках, и когда я читал вчерашнюю газету ..... я, как всегда, нашёл там всё, что хотел!

"Труда"     "Ирка"     "Коммерсант"

Рисунок 2.

Corso di lingua russa - Windows Internet Explorer  
 http://resources.cliro.unibo.it/progetti/corsi/russo\_kraski\_a2\_full/index.htm

## 4

### Дательный падеж (Кому? Чему?) - Caso dativo

Ambito turistico: attività rilevanti dell'industria del turismo

Вот город Ярославль. Этому старинному русскому городу почти тысяча лет. Ярославль - большой речной порт на берегу Волги. Это культурный, исторический и административный центр. Иностранным туристам показывают достопримечательности города: древние русские церкви, монастыри и музеи.

Потом поезд прибывает в Казань – столицу Татарстана, где живут и русские, и мусульмане. Здесь проходят нефтепровод и газопровод. По этой системе нефть и газ идут в Западную Европу и на восток. Позади уже тысяча километров.

Екатеринбург – это старинный российский промышленный, научный и культурный центр на Урале. Здесь в 1918 году была расстреляна семья последнего русского царя Николая II Романова. Зимой на Урале холодно, но туристам интересно гулять по паркам города, где они могут посмотреть ледяные скульптуры.

Иркутск – один из самых старых городов Сибири. Это

Рисунок 3.

Corso di lingua russa - Windows Internet Explorer  
 http://resources.cliro.unibo.it/progetti/corsi/russo\_kraski\_a2\_full/index.htm

## 2 Винительный падеж (Кого? Что?) - Caso accusativo

Ambito sociale: mass media (Internet, stampa e televisione)

### Strutture

Leggi la Guida TV e unisci la subordinata con la congiunzione corretta.

**▶ понедельник**



Большой обед

Настоящее интерактивное шоу. Шоу никак нельзя назвать кулинарным, несмотря на его название. Гости программы – интересные люди. Они приходят пообедать на Первый канал и рассказать про то, что их волнует. Гости беседуют о политике, о моде, о вкусах, о жизненных проблемах, о сплетнях.

В понедельник в 12.20 я смотрю передачу «Большой обед», \_\_\_\_\_ я люблю передачи на живые актуальны \_\_\_\_\_

потому что  
поэтому

**▶ вторник**



Резкомиле

Ведущую программы зовут Лолита Милиявская, она - известная певица. Темы: семейные проблемы, взаимоотношения отцов и детей, мужчин и женщин, секс, любовь... Лолита ведёт программу как близкая и родная, в её ток-шоу звучат простые человеческие слова. Она всегда приглашает в студию профессиональных \_\_\_\_\_

Рисунок 4.

Corso di lingua russa - Microsoft Internet Explorer fornita da CLIRO  
 http://resources.cliro.unibo.it/progetti/corsi/russo\_kraski\_a2\_full/index.htm

## 4 Дателный падеж (Кому? Чему?) - Caso dativo

Ambito turistico: attività rilevanti dell'industria del turismo

городу гостинице заезд полуострове ландшафты гиды паркам экскурсия

### КАМЧАТКА - ГЛАВНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ В ЖИЗНИ

Туристическая компания «Камчатка-трэвел» предлагает российским и иностранным туристам широкий спектр туров по природным \_\_\_\_\_ Камчатки. Все районы Камчатки – это великолепные вулканические, горные, тундровые и морские \_\_\_\_\_. На территориях парков расположены самые высокие действующие вулканы Евразии и многие горячие и холодные минеральные источники. Вас ждёт экскурсия по портовому \_\_\_\_\_ Петропавловск-Камчатский. Вас встретят в аэропорту и доставят на автобусе к вашей \_\_\_\_\_ и началу маршрута.



Любителям экстремального отдыха предлагаем различные туры на \_\_\_\_\_ Камчатка: конные маршруты, круизы, дайвинг, рыбалка, рафтинг, сноуборд, отдых на побережье и многое другое. По вашему желанию - вертолётная \_\_\_\_\_ в Долину Гейзеров - одно из величайших открытий XX века. Вашей группе дадут радиосвязь, необходимое туристское снаряжение и оборудование. На маршрутах Вас будут сопровождать опытные \_\_\_\_\_.

По каждому туру предусматривается \_\_\_\_\_ по понедельникам на 5 дней/4 ночи, по средам на 5 дней/4 ночи и по пятницам на 3 дня/2 ночи.




Рисунок 5.

Kraski A2

# 5

## Творительный падеж (Кем? Чем?) - Caso strumentale

Ambito culturale: tradizioni e usanze russe

### Strutture

La parola sintattica *который* nei periodi complessi

Declina il pronome relativo *который / которая / которое / которые* e scrivi la desinenza; puoi usare il tool tastiera.



**Приятного аппетита! – Спасибо, взаимно.  
Что едят русские дома?**



Традиционный русский обед, с которым \_\_\_\_\_ мы хотим вас познакомить, включает три блюда: первое, второе и десерт.  
 В начале обеда часто подают закуски, котор\_\_\_\_\_ могут быть холодными и горячими. Самый популярный салат, котор\_\_\_\_\_ в России называют «столичный» или «оливье», во многих странах мира знают просто как «русский салат».  
 В России предпочитают чёрный хлеб, к котор\_\_\_\_\_ часто подают сливочное масло.  
 На первое, как правило, готовят супы, из котор\_\_\_\_\_ самые любимые - щи и борщ.  
 После супа обычно подают второе блюдо, котор\_\_\_\_\_ готовят из рыбы или мяса, с картофельным или овощным гарниром.  
 Чёрная и красная икра, котор\_\_\_\_\_ едят в праздники, – это национальный русский продукт.  
 Пельмени, котор\_\_\_\_\_ угощают гостей в Сибири, едят на первое с бульоном или на второе – со сливочным маслом, сметаной или уксусом.  
 Обед, во время котор\_\_\_\_\_ не только едят, но и много беседуют, заканчивается десертом. На десерт пьют чай, кофе или компот, к котор\_\_\_\_\_ подают печенье, пироги, торты и пирожные.

Рисунок 6.



*Bobokhidze Nona,  
PhD, Associate Professor of the Department of Slavic Languages,  
Akaki Tsereteli State University  
Kutaisi, Georgia*



*Chikvaidze Anna,  
PhD, Teacher of the Department of Foreign Languages,  
Akaki Tsereteli State University  
Kutaisi, Georgia*

*N. Bobokhidze, A. Chikvaidze*

## **CONFUSION OF LANGUAGES AS CONFUSION OF CULTURES**

*There were few places on the globe, where the population uses only one – the native language, because mass media (and first of all television and Internet) with the whole flows of foreign information get everywhere. The majority of people travels, migrates, tries to adapt to a new situation. It is conventional today that a lot of countries become multilingual officially. The knowledge more than one language in our century becomes the important instrument for communication and mutual understanding between people. By means of languages we learn the world in all its variety, because each language opens to us all new ways of perception, thinking and knowledge. Authoritative linguist E. Protasova considers, that now it is more correct to speak about multilingual (instead of bilingual) modern society.*

*Studying of interaction of language and reality, language and culture is one of the most actual problems of modern linguistics, linguoculturology, cognitive linguistics. Such researches are important for improvement of efficiency of intercultural communication and for teaching of foreign languages. «Language is a mirror of a culture, it reflects not only the real world surrounding the person, not only real conditions of his life, but also public consciousness of the people, its mentality, national character, a way of life, traditions, customs, morals, system of values, world vision» [6: 13].*

*Separate language systems differently fix the content of cultural experience and provide to the carriers various ways of perception of the world. Therefore acquiring language new to, the person at the same time acquires also the new world. But people learn and estimate another's world through a prism of their own world, culture and language that leads to a certain conflict of cultures.*

*Mixture of different mentalities during the time of a new language studying has an effect on many things: gradually being shown «non-native» creation of phrases, an intonation, inclusions from another language. Such changes in the multilingual country, in which each of languages aspires to «keep» itself, are especially interesting.*

*Let's consider an example of the interaction and mutual influence of the Russian language to American English. Russian-speaking people, getting to America, they feel insecure and either choose to do without most of English at least at first time («I do not walk to their America»), or begin to speak in a mixture of Russian and American English, especially using the borrowed word for «Russian style»: «Polpaunda sausages. Slaysikami only, please» or: «There just something drivat 30 Miles on good freeways. No traffic, no gates».*

*As for this kind of mixing languages in Georgia, we must say that it is detected, of course, is not as widespread as it was during the Soviet period, when the Russian language was considered the second official language. And yet, there are examples of not only surviving during this time, but recently added a live language learning population and, especially, the youth. For example, the word «дерзкий» (cheeky) is used to describe a bold modern young man often at the end of the word takes the «Georgian» option – «ia» on the end: «derzkia», which means «this man is bold». Or in a similar context is taken feminine pronoun «такая» to refer to a special, something different from the same age girls: «takaia gogoa» - «unusual strange girl».*

*A lot more words in recent years come to Georgia from English. For example, word «light» is widely used as «easy doing something, easy thing» and also is taken by Georgian pronunciation manner: «laitad», «laitia».*

*People prefer foreign words to native for two reasons:*

- 1. first - the desire to join the easiest way to a different culture and learn it;*
- 2. second - laziness and unwillingness to think.*

*Of course, it is easier to say «appointment» than a «business meeting» or «sakmiani shekhvedra» in Georgian and «shopping» instead of «sakidlebze siaruli».*

*Words not only form, but also formulate a thought. In other words, we do not think the same in Russian, in English, in Georgian. Suffice it to recall Nabokov recognition, that «Lolita» could not be written originally in Russian, and its translation, even the «transfer» of English author was given a very, very difficult. During the transfer he had to change a lot of words to the Russian reader better perceive and understand the text. The interrelation of national mentality and language is especially felt in the course of creation of an art-work. Introspective supervision of creative people-bilinguals about their perception of various languages is very important. Undoubtedly, the art bilingualism has influence on creativity of any writer and intensifies feeling of native and foreign languages. V. Nabokov's translation of «Lolita» includes a «Postscript», in which he reconsiders his relationship with his native language. He explains that the «story of this translation is the story of a disappointment. Alas, that «wonderful Russian language» which, I imagined, still awaits me somewhere, which blooms like a faithful spring behind the locked gate to which I, after so many years, still possess the key, turned out to be non-existent, and there is nothing beyond that gate, except for some burned out stumps and*

*hopeless autumnal emptiness, and the key in my hand looks rather like a lock pick» [4: 386].*

*V. Nabokov called the personal tragedy that he was compelled to refuse natural, free, rich Russian «for the sake of a minor grade of English deprived in my case of all that equipment – a tricky mirror, the black and velvet back, meant associations and traditions – with which the native conjurer with fluttering folds can use so magically to overcome heritage of fathers in own way» [3: 385]. As a result there was a certain distance between the writer and his intermediary – language. Nabokov did not simply use language, but also attentively considered it from outside, noticed hidden properties and possibilities and turned estrangement into advantage. He revives the forgotten words mislaid in dictionaries, expressions, invents neologisms and refuses clichés. «He opened to us possibilities of our language», - the American critic notices.*

*Nabokov was really unique. It is difficult to call him bilingual person. «I am an American writer, born in Russia, got education in England, where I had studied the French literature before I moved to Germany for fifteen years... My head talks on English, my heart - on Russian, and my ear – on French...» [2].*

*The ideal reader of V. Nabokov's prose, obviously, should know at least two languages, because the coded values of keywords can be lost. For example, in the novel «The Real Life of Sebastian Knight» («Истинная жизнь Себастьяна Найта») surnames of heroes Knight and Bishop correspond to names of chess-men («конь», «слон» in Russian), the French word Damier («damier» is French for «checkerboard») is translated in the text; two surnames of the main character – Toorovetz and Lecerf – send to Russian names of chess-men («мура», «ферзь» in Russian; «rook» and «queen» in English); «Schwarz» in German means «black», and «Belov» («white» in Russian) resists to it. In other words, multilingual implications and layers are projected at each other, forming a Nabokov's magic labyrinth of «tricky mirrors».*

*Embedding language in language is inevitable and often necessary in its own way. They not only do not interfere and save the language, and a new master, but also help to carry out certain parallels between languages.*

*Another thing is to mix the words or confuse them, especially without thinking of the possibility of such mixing. The origin of this «mix – virus» is different. This is the usual mix of grammar, with new words, and the desire to demonstrate proficiency in a foreign language speech, and existing gaps at certain concepts (often technical innovations) in the native language.*

*Be that as it may, it is a symptom of a kind of linguistic decay, whose boundaries lie where verbal substitutions are not caused by their distinguishing values and meanings, but just because of their distinguishing of - a kind of linguistic «confusion». Without a doubt, the treatment of the language - a sure sign of psychological difficulties and adaptation.*

*People borrowed words from other languages, in all ages, and always, we must say, there were purists condemning borrowing. Even when writing Pushkin's «Eugenie Onegin», to use the non-Russian words mentioned one of the fighters for the purity of the Russian language: «Шушков, прости, незнаю, как перевести» («Shishkov, sorry, do not know how to translate it») [5: 433].*

*Outlandish words come from either direct contact with foreigners or from the different books. And, of course, millions of people do not think of how correct they talk. Linguistic identity implies a certain level of culture and a desire to obey externally imposed norm. Words getting into the language from direct communication are under the same rules as the book borrowing. A mixture of languages suggests a mixed population. It creates a*

certain kind of mixed language. Thus, for the Russian-speaking people in America they created the «Russian American» is a means of self-defense.

By the way, having mastered the American English well enough, visitors will still gladly turn to borrowing words. A Georgian, conservative by its nature, was «easier» to acquire the borrowing words in the past decades because it is an inevitable element of globalization. It is easy to distinguish several groups of loan words, both in Russian and in Georgian:

1. Words which are completely or partially new concept for us.

For example, we have long been sold scotch tape and nobody calls, translating it a combination of «tape»: in Russian it sounds like «скотч», and in Georgia as «skochi», adopting the traditional Georgian ending.

And no one is trying to translate into their native language, as well entrenched «business lunch» - «бизнесланч» in Russian and the Georgian «biznes lanchi».

Thus, we find in some programs «перерывнакофе» in Russian instead of English «coffee break» - «cofe breiki» in Georgian.

And, of course, the Internet is the global community of many neologisms, sometimes anticipating the appearance of a word in the language. So, for example, James Cameron's «Avatar» only approved the term everywhere, the ground was already prepared in the virtual game space technology. Lexical equivalent of «Avatar» – «воплощение» («embodiment») in Russian or «gansakhiereba» in Georgian, but neither Russian nor Georgian equivalents do not convey the meaning of the word exactly.

2. Words such as mile - «миля», pound - «фунт», lunch – «закуска» and other, more well describe distance or cultural aspects of language.

Another thing is that there is no need to say it as it is given in the language of the carrier. It is not necessary to speak «Landon», «Pensilveniya», «shaping» and «super».

3. For most of the concepts are unambiguous compliance with Russian and Georgian, and the appearance of words such as «department» - «departamenti» instead of the usual «отдел» and «gankophileba» seems redundant.

As well as the words «case» – «keisi», «happy end» - «hepi endi» and even already familiar «tolerance» - «tolerantoba» in Georgian: What's wrong with «терпимость» and «motmineba»?

Needless to say a businessman, when there is «деловойчеловек» although the Georgian latest mix – «sakmiani katsi» driven off the English version «biznesmeni».

And, of course, we all decided that the «hotel» is much larger in size (and stars!) than the Russian «гостиница» and Georgian «sastumro».

It is known, that the language changes under the influence of various transformative processes in society. That social phenomena, that capture people from the different countries, promote the formation of new words and concepts. We already mentioned above influence of globalization on languages.

And what does this term «globalization» - «globalizatsia», calking from English, mean? The first mention of this term associated with the year 1956 as the characteristic of movement of the goods on the different countries. And the development of worldwide network Internet promoted the emergence of concept «the global village». Thus, the vocabulary grows and updates under the influence of other languages. If the same processes involve a number of the countries, for these countries will be natural the use of the same words and terms.

Specifics of a present condition of a language situation consists that the vast majority of changes in language, interference of lexicon of different languages at each other are connected with changes in society and world around. Life of language is inseparably linked with people life, but in the conditions of development of the modern world and

*going deep processes of globalization, it is necessary to consider it in a context of mixture of thinking.*

*Someone wise told, that preserving in purity language, we preserve in purity our thoughts. In the XXI century it means preservation of national and universal realities.*

#### **LITERATURE:**

1. *VobokhidzeN. Лингвокультурологические особенности носителей русского языка в Америке. Kutaisi, 2001.*
2. *Nabokov's biography // <http://biografic.narod.ru/index-923.htm>*
3. *NabokovV. О книге, озаглавленной «Лолита» (Послесловие к американскому изданию 1958-го года) // Набоков В. В. Американский период. Собр. соч. в 5 т. Сост. С. Ильина, А. Кононова. Petersburg, 2000, v.2.*
4. *NabokovV. Постскриптум к русскому изданию «Лолиты» // Набоков В. В. Американский период. Собр. соч. в 5 т. Сост. С. Ильина, А. Кононова. Petersburg, 2000, v.2.*
5. *PushkinA. Евгений Онегин. Избранные сочинения. В 2-х т. Moscow, 1980, v.2.*
6. *Ter-MinasovaS. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/ Slovo, 2000.*



*Богданова-Бегларян Наталья Викторовна,  
доктор филологических наук, профессор  
Санкт-Петербургский государственный университет  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Н. В. Богданова-Бегларян*

## **ХЕЗИТАЦИОННЫЕ КОНСТРУКЦИИ РУССКОЙ СПОНТАННОЙ РЕЧИ КАК ОДИН ИЗ ТИПОВРЕЧЕВЫХ АВТОМАТИЗМОВ ОПЫТ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ<sup>1</sup>**

*Функциональный аспект анализа звучащего текста предполагает выделение в нем единиц разного уровня:*

- речевые, в том числе номинативные, местоименные, модальные, связующие и т. п.;*
- условно-речевые: дискурсивы, вербальные хезитативы, обрывы, оговорки и т. п.;*
- неречевые: паралингвистические элементы (смех, кашель, вздохи), невербальные хезитативы (э-э, а-а, гм-м и т. п.) [8: 175].*

*Наблюдения над русской устной спонтанной речью показывают, что все эти типы единиц представлены в ней достаточно широко, ср.:*

- и вот э-э-э если они значит победят / то-о-о смогут захватить / страну целую / [эмоционально] под свою власть / <смех> / или если сами проиграют то должны подчиниться полностью / беспрекословно <вдох> / полностью и беспрекословно (САТ)<sup>2</sup>;*
- ну вот // \*П да // мне тоже было бы жалко если () тем более они приедут такие наглые / блин как вот эти айзеры\* // \*П вот () мне вот (...) хорошо / пусть они приезжают / нормально / как бы с уважением ... # \*Н / второго китайских амбалов / \*П они есть / да ещё реально здоровые ! \*В кита... китайцы // \*П никогда не уступают места () бабушкам (ОРД).*

*Интерес для исследования и описания, в том числе лексикографического, представляют, несомненно, все три типа элементов устной речи.*

*Так, на уровне речевых единиц, который называют еще высшим уровнем «сингулярностей», т. е. неповторяющихся элементов, связанных с темой*

<sup>1</sup>Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ «Изучение зависимости речевых характеристик от условий коммуникации (корпусное исследование на материале повседневной русской речи)» (проект 10-06-00300).

<sup>2</sup> Материалом для анализа в настоящей статье стали два блока Звукового корпуса русского языка: сбалансированная аннотированная текстотека (САТ) и «Один речевой день» (ОРД). См. о них подробнее [6].

высказывания [7: 68], обнаруживается множество новых лексем/идиом, или лексем с новыми значениями/коннотациями, или необычных словоупотреблений, что характеризует либо индивидуальную манеру говорящего [9], либо нашу спонтанную речь в целом [5], ср.:

- *приводит / просто какую-то (...) девку // \*П какую-то такую гужбанскую\* какую-то пэтэушницу\* (ОРД);*
- *не / ну то что вот Ленка \*Н ушла ушла / \*П хотя на самом деле она сделала очень много // человек-то на самом деле / по первости я просто... / я шизею как она работала \*П столько сделать / перелопатить / мама не горюй грубо говоря (ОРД);*
- *самые вкусные овощи это своерощенные / вот // какое интересное слово (САТ);*
- *поедем вот в Египет / я думаю / у-у / крутецки (САТ).*

Неречевые элементы («нулевой» уровень структуры текста, своеобразные «точки кризиса», или «точки бифуркации» — см. [7: 67]) интересны, прежде всего, своим разнообразием [10], а также несомненной связью с характеристиками говорящего — уровнем речевой компетенции, гендером и проч. [1, 2], ср.:

- *м-м выходные обычно у меня начинаются с а-а с-с субботы с курсов / немецкого языка поэтому приходится вставать пораньше / хотя это доставляет мне <смех> удовольствие потом когда я прихожу домой / то [ я соответственно а-а обедаю но и-и если есть возможность то / а-а пару часиков сплю так как [ а-а в выходные хочется выспаться (САТ);*
- *я провела-а выезжая за границу в Турцию-ю в город [ Ала... в городе Алании / был чудесный санаторий а-а [ отель / где я отдыхала со своей подругой и коллегой по работе // а-а // там-м в сана... отель был чудесный (САТ);*
- *чу... чу... чу... чувствительный такой / всё очень ... (ОРД);*
- *как-то я ... (в-в-в) вот сейчас продаются такие которые (...) @ ну конечно @ в коробках ! там знаешь краник такой (ОРД).*

Но особый исследовательский интерес вызывают условно-речевые единицы звучащего текста, так называемые речевые автоматизмы; индикатором которых можно считать встречаемость в высказываниях многих говорящих [7: 67-68]. Помимо частиц (*вот, так, именно, только, это*), союзных средств (*поэтому, потому что*) и вводных слов и конструкций (*может быть, наверное, пожалуй*), к этой группе можно отнести и так называемые вербальные хезитативы: *это самое, (я) не знаю, (...) скажем (...), (я) (не) думаю (что), боюсь (что), (...) знаешь (...), собственно (говоря) и мн. др.* Многообразие таких единиц и наличие, кроме хезитационной, свойственной им всем, в каком-то смысле универсальной, еще и других функций, которые они выполняют в устной речи, ставят задачу их лексикографического описания в специальном словаре дискурсивных единиц (ДЕ), или хезитационных конструкций [3]. Рассмотрим возможный набор этих функций, который, как представляется, должен составить специальную функциональную зону в словарной статье будущего словаря.

#### 1. Дискурсивный стартовый маркер:

- *это самое // \*П не было / я говорю / всю неделю // он говорит / ну(:) у Куракина... то есть (э-э) (...) были / я говорю / ну значит у Куракина / потому что у Андреева не было (ОРД);*
- *знаешь просто когда / мы говорили с Денисом / по поводу обучения / он говорит я \*Н я не могу решать по поводу твоего обучения / потому что говорит я твой наёмный директор (ОРД);*

- значит э-э / начинается с того-о / что как этот персонаж / побл... говорит о том что в воскресенье у него намечается вечеринка (САТ);
  - в общем-то ] в данном тексте говорится о ] (а-а) ] как мы понимаем / о женщине / которая привела собаку / в некую комнату (САТ);
  - собственно говоря / выходной день ] э-э ] у меня нет выходного дня // в результате // вот и всё / что могу сказать / про выходной день (САТ).
2. Дискурсивный направляющий маркер (навигатор по тексту):
- ну передо мной явно какая-то картина // видимо какого-то / н-н-н /// а может быть малоизвестного художника не знаю // э-э // нарисовано по-моему даже масляными красками (САТ);
  - университетскую // (...) она как-то называется / язык чего-то такое / (...) ну в общем короче / (м...м) \*П каков наш / \*В языковой день // так скажем / да ? \*П вот мне дали такую штуковину / \*П и я хожу / она на мне висит // \*П все разговоры / \*П записывает (ОРД);
  - ой / ха-ха я чего-то / я чего-то / я чего-то запомнила только конец // как они kota накормили / это самое // он начал / это самое / э-э ну это / как его // э-э ну з... / ж... / ну жареной свининой // значит / окунями // и он начал кататься валять по полу // кататься и валяться по полу (САТ);
  - фрукты какие ха-ха какие только можно ха-ха съесть // и ели всё // ну вот ну я люблю отдых в небольших городах вообще если это у моря то обязательно не Сочи не Адлер (САТ).
3. Дискурсивный финальный маркер:
- и она просто / у нее там на на уровне подсознания срабатывает / нет / не хочу / потому что // я не знаю почему / думаю что (ОРД);
  - как ты переводишь ? # нет / я не могу короче (...) это самое(ОРД);
  - я каждый день занималась аквааэробикой в бассейне // затем моя подруга уехала / приехал мой молодой человек и мы / также очень хорошо провели остаток этого отпуска // вот (САТ);
  - я всё думаю / просто может быть / в объявлении указывать ? нет / ну хотя я в объявлении указываю что (...) где-то вот так вот(ОРД).
4. Дейктическая функция — только для конструкции вот (...) вот:
- а потом / \*П задумал вот эту вот задумку / построить вот такой вот склад для корабельных брёвен (ОРД);
  - и поехали значит на этом самом ] на вот этой вот ] канатной дороге / но правда это не канатная дорога / непосредственно (САТ).
5. Маркер самокоррекции — выявлено только для ДЕ это самое:
- яркая солнечная погода // говорить можно? так был ярк... ] это самое ] был ] июльский день / вот / небо было чистым / безоблачным / солнце ] светило (САТ);
  - и где-то вот ] метра-х наверно ] в пяти от машины / лежит тело / [нрзб] ну на... написано что живой еще был пока / вот это самое ] как авария не случилась (САТ).
6. Функция поиска (наиболее распространенная):
- нет / из всего мира / это (э-э) знаешь это по-моему у кого-то было / то ли у Брэдбери / \*П ну в общем это всё уже (...) так (ОРД);
  - у нас сейчас () акция действует / скидка десять процентов на библиотеку // то есть это у вас получается как бы () так скажем бесплатная сборка (ОРД);

- а оно не это самое / недолбанёт ? (ОРД);
- ну знаешь (...) этого самого(:) / Володю(:) Шагиданова я тебе не посоветую / он ... \*В у нас работают в авт... в автокаде (ОРД);
- и поехали значит на этом самом [ на вот этой вот ] канатной дороге / но правда это не канатная дорога / непосредственно (САТ).

7. *Метакоммуникативная функция:*

- мне не нра... не нравятся мне некие моменты / не нравятся в какой-то степени даже очень большие для меня / вот я подумала всё-таки / я думаю / не знаю / вот я бы наверное / если я такая хорошая как мне казалось он такой хороший / я б наверное так не поступила бы / ну вот // ну не знаю / во ... во многих моментах // вот // ну знаешь как говорится нужно ценить то что имеешь (САТ);
- или... или какой-то немецкий ? там я не знаю / Бранденбургские\_ворота / что-то такое (ОРД);
- утром сдаёшь / а вечером они готовы // # да? ну / я не знаю / они могут там / () потеряться где-то (ОРД).

Из примеров видно, что все дискурсивные единицы, отнесенные нами к речевым автоматизмам, в первую очередь, являются вербальными хезитативами (хезитационными конструкциями), при этом они, как правило, полифункциональны, то есть сочетают в речи хезитационную функцию с какой-то еще (дискурсивной, поисковой, метакоммуникативной и др.). Наконец, употребительность подобных элементов во всех этих функциях (то есть в роли именно ДЕ), существенно выше, чем в роли обычных речевых единиц. Приведем, например, количественные характеристики формы скажем в разных типах русской речи (подробнее см. [4]).

Так, в основном подкорпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ) (письменная речь) соотношение предикативных и хезитационных употреблений скажем составило (по данным случайной выборки) 5,7 к 94,3%. В подавляющем большинстве контекстов (90,9 %) это была однословная форма.

В устном подкорпусе НКРЯ (во многом — научная/публичная речь) скажем в качестве глагола-предиката встретилось также крайне редко: 5,2 % от объема случайной выборки vs. 94,8 % употреблений в роли ДЕ. Именно на этом материале выявлено довольно большое количество употреблений конструкции скажем так (27,3 % от общего количества).

В устной экспериментальной речи (САТ) скажем в роли глагола-предиката не встретилось ни разу, количество вариантов данной ДЕ еще возросло, в том числе (при общем преобладании однословной формы скажем) отмечены весьма частотные конструкции скажем так (30,0 %) и так скажем (13,3 %).

Наконец, в наиболее естественной устной спонтанной речи (ОРД)<sup>3</sup> снова выявилось минимальное количество употреблений скажем в роли глагола-предиката: 7,5 % vs. 92,5 % в роли ДЕ. На этот раз скажем выступало по преимуществу (73,0 % от общего количества) в составе различных конструкций (см. рис.). Около половины (40,5 %) всех таких ДЕ пришлось на конструкцию скажем так, не отмеченную ни в одном из словарей русского языка.

Видно, таким образом, что предикативные употребления скажем единичны (от 0 до 7,5 %) во всех видах речи. При этом «словарные» (зафиксированные в толковых словарях) единицы (скажем, ну скажем, \*прямо скажем) (= ‘например, к примеру’) встретились преимущественно в письменной речи. В разных типах устной речи

<sup>3</sup> О разных степенях естественности устной спонтанной речи см. [11].

выявляется до 7-10 разновидностей данной ДЕ, что позволяет с уверенностью говорить о ее вариативности и еще раз вынуждает поставить вопрос о необходимости лексикографического описания подобных хезитационных конструкций русской спонтанной речи.

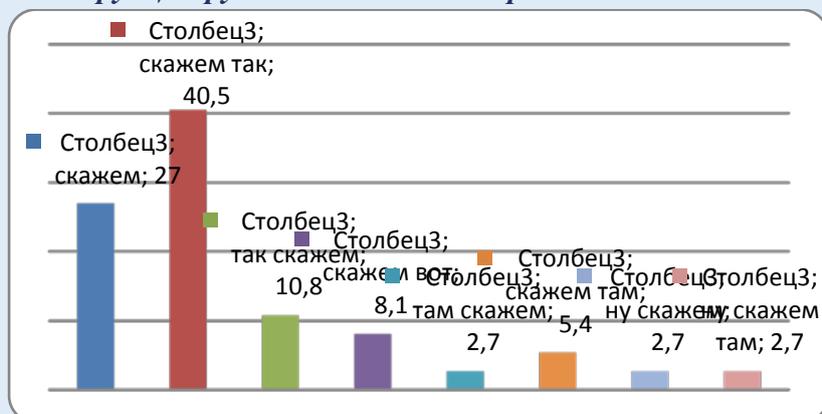


Рис. Функционирование скажем в максимально естественной речи

#### Список литературы

1. Банков А. С. Гендерный фактор в просодическом оформлении речи коммуникантов (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2008.
2. Богданова Н. В. О синтаксических коррелятах дифференциации уровней речевой культуры // Живое слово в русской речи Прикамья. Пермь, 1993. С. 92–100.
3. Богданова Н. В. О проекте словаря дискурсивных единиц русской речи (на корпусном материале) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 30 мая — 3 июня 2012 г.). Выпуск 11 (18) / Гл. ред. А. Е. Кибрик. М., 2012. С. 71-83.
4. Богданова-Бегларян Н. В. Конструкция (...) скажем (...) в повседневной русской речи (материалы к словарю дискурсивных единиц) // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. № 2, 2012. С. 153-157.
5. Богданова Н. В., Осьмак Н. А. О некоторых лексических «открытиях» на материале русской спонтанной речи (корпусное исследование) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 25-29 мая 2011 г.). Выпуск 10 (17) / Отв. ред. А. Е. Кибрик. М., 2011. С. 110-123.
6. Богданова Н. В., Степанова С. Б., Шерстинова Т. Ю. Звуковой корпус русского языка: новый подход к исследованию речи // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика-2011». 27-29 июня 2011 г., Санкт-Петербург. СПб., 2011. С. 98-103.
7. Верхолетова Е. Ю. Структурно-динамический подход к социальной стратификации устной речи. Дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2010. 319 с. (машинопись).
8. Куканова В. В. Лингвистический анализ репродуцированных текстов (на материале звукового корпуса русской речи юристов). Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 328 с. (машинопись).
9. Никрус И. В. Языковая личность в спонтанном монологе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Филология. Востоковедение. Журналистика. Серия 9. Выпуск 4. СПб., 2010. С. 176-182.
10. Степанова С. Б. Общее и индивидуальное в хезитациях (на материале русской спонтанной речи) // Материалы XXXV Международной филологической конференции. 13-18 марта 2006 г. Санкт-Петербург. Выпуск 20. Секция фонетики. Часть 1. СПб., 2006. С. 24-32.
11. Чуйко В. М. О четырех степенях естественности устной спонтанной речи // Материалы XL международной филологической конференции. Выпуск 24. Полевая лингвистика. Интегральное моделирование звуковой формы естественных языков. 23-25 марта 2011 г. Санкт-Петербург / Отв. ред. А. С. Асиновский, науч. ред. Н. В. Богданова. СПб., 2011. С. 222-228.



*Богомолов Андрей Николаевич,  
доктор педагогических наук,  
доцент Центр международного образования МГУ,  
профессор МЭСИ  
Москва, Россия*

*А.Н.Богомолов*

### *Современная педагогическая реальность и Я.А. Коменский*

*На такое название статьи меня подтолкнули размышления академика Владимира Дмитриевича Шадрикова, которые были опубликованы в сборнике тезисов докладов конференции «MoscowEducationOnline 2010» [17: 222-224]. В своей работе автор отмечает, что современная ситуация, складывающаяся с распространением электронных технологий, по своей революционности сравнима с ситуацией, которая сформировалась в XVII веке в связи с появлением типографского книгопечатания и возникшей возможностью обучаться по книгам. Ученый предлагает спроецировать дидактику Я.А. Коменского на современную модель образования. Несмотря на убедительность некоторых доводов, нам показалось рассмотрение специфических особенностей педагогической реальности, формирующейся в условиях бурно развивающегося информационного общества, недостаточно полным.*

*В данной статье мы предложим описание современной педагогической реальности и предпримем попытку ответить на вопрос о том, насколько применимы основы дидактики, сформулированные великим Я.А. Коменским в XVII веке, к модели образования XXI века. Совершенно очевидно, что формат статьи не позволит осветить все вопросы затрагиваемой темы, поэтому мы ограничимся описанием «реперных точек» обозначенной темы.*

*Рассматривая основы своей дидактики (дидахографии), Я.А. Коменский выделял следующие составляющие: ученики, учебники, учителя, школьная дисциплина. [10: 466] В каждое из этих понятий он вкладывал определенный смысл, который определялся ключевыми требованиями эпохи. Примечательно, что в течение трех с половиной веков их смысл практически оставался неизменным. В новом тысячелетии, возникает необходимость пересмотра классических основ дидактики. Чем это вызвано?*

*Во-первых, как отмечают исследователи, в последние десятилетия нового тысячелетия наметился переход общества в новую фазу своего развития - от индустриального к информационному, что явилось следствием бурного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и их активного влияния на все сферы жизнедеятельности современного общества. Любопытно, что впервые понятие «информационное общество» было употреблено американским экономистом Ф. Маилупом еще в 1962 год в работе «Производство и распространение знания в Соединенных Штатах». Сегодня, через полвека, понятие «информационное общество» расширило свою семантику, включая понятия*

*«общество, основанное на управлении знаниями» (Knowledgemanagementsociety) [6:196] и «Smart-общество/умное-общество» (Smartsociety) [13:260].*

*Применительно к эпохе промышленных революций, благодаря которым возникла потребность в большом количестве обученных работников, появилось массовое образование, основы которого были разработаны Я.А. Коменским в ответ на его задачи: подготовить учащихся к фабричному дисциплинированному труду. Наряду с обучением грамотности (чтению, письму, счету), осуществлялось обучение дисциплине, пунктуальности, исполнительности – тому, что Э. Тоффлер называл скрытой или неявной учебной программой. «Работа требовала мужчин и женщин, готовых работать до изнеможения на машинах или в конторах, выполняя невероятно скучные, однообразные операции» [16]. Такая ситуация продолжалась до середины XX века. Сегодня мы говорим об информационном обществе, в котором труд становится способом самовыражения личности, а образованность становится главным ресурсом.*

*Во-вторых, под влиянием ИКТ сформировалась инфосфера - новая глобальная информационно-коммуникационная среда жизни, общения, производства и образования. Это своеобразная информационно-коммуникационная оболочка Земли (по аналогии с биосферой и ноосферой), важнейшей составляющей которой является глобальная сеть Интернет. Инфосфера оказывает влияние на формирование новых способов восприятия и представления информации, нового способа мышления, новых трендов развития коммуникации, новых семиотик, новых коммуникационных жанров, возникших в Интернете, изменяет способы взаимодействия Человека с Сетью.*

*В-третьих, инфосфера оказывают влияние на эволюцию всех структурных звеньев педагогической системы, затрагивая не только структуру, методологию и технологию процесса обучения, но его стратегическую ориентацию. Возникает необходимость «орошения» всех компонентов дидактической системы (концепции, целей, содержания, средств, технологий и методов обучения). Инфосфера требует пересмотра традиционной системы образования и разработку новой, применимой к новым условиям.*

*Предложим краткую характеристику современной педагогической реальности, складывающейся в эпоху Интернета и сравним ряд ее компонентов с педагогической реальностью, характерной для эпохи типографского книгопечатания.*

*1. Необходимость адаптации к постоянно-изменяющимся условиям внешней среды привело к изменению концепции образования. Характерное для индустриального общества концепция «образование на всю жизнь» (educationforlife) в условиях информационного общества заменяется на концепцию «образование в течение всей жизни» (educationthroughlife). Непрерывное обучение на протяжении всей жизни становится условием успешной жизнедеятельности.*

*2. Появляется новый «тип» образования - Smart-образование/ (Smart-education), идущий на смену Образованию 2.0, образования, которое возникло в конце XX века на базе использования социальных сервисов. Концептуальные основы образования Веб 2.0 и принципы организации учебной деятельности с использованием социальных сетей описаны отечественными и зарубежными исследователя [7;11;12;15;19;20] Smart-образование представляет собой объединение учебных заведений и профессорско-преподавательского состава для осуществления совместной образовательной деятельности в сети Интернета на базе общих стандартов, технологий, соглашений, т.е. речь идет о совместном создании и использовании учебного контента, о совместном обучении. В рамках такого образования студентам*

предоставляется возможность гибкого обучения в любое время и в любом месте в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе. [13: 111]. Надо признать, что данный «тип» образования, характерный для нового типа информационного общества (Smart-общества), еще только формируется в недрах традиционной образовательной парадигмы, но становится очевидным его глобальный дидактический потенциал. Сегодня вряд ли великий дидакт XVII века мог представить себе формирование такой формы универсализации образования.

3. Формируются концептуальные основы новой образовательной системы, отвечающей требованиям информационного общества. Эта образовательная парадигма базируется на современных психологических и педагогических теориях, среди которых следует в первую очередь отметить такие фундаментальные теории, как:

а) теория конструктивизма Брунера (Bruner) - теория обучения, основанная на когнитивной психологии, смысл которой заключается в создании собственного знания на основе ранее приобретенного опыта, ранее усвоенных знаний. Отличительной особенностью современной системы образования является переход от «знания парадигмы» - обучения в виде готовых знаний (характерной для индустриального общества в период промышленных революций) к «ценностно-смысловой и личностно-развивающей парадигме» - развитию индивидуальных способностей ученика, его познавательной деятельности (характерной для информационного общества). Современному учащемуся (пользователю образовательных услуг) недостаточно обладать суммой знаний, ему необходимо овладевать способами познавательной деятельности, чтобы на протяжении всей жизни эти знания пополнять, совершенствовать, применять на практике. «Если раньше основной деятельностью учащихся было «потребление знаний», почерпнутых из книг, полученных от преподавателя, то теперь фокус смещается на «управление знаниями»: поиск, редактирование и создание контента» [18];

б) теория социального развития Л.С. Выготского и основанная на ней теория ситуативного обучения Лейва и Венгера (Lave and Wenger);

в) теория формирования критического (рефлекторного) мышления Дж.Дьюи, Б. Рассела, Д. Халперн (Rassel, Halpern);

г) множественная теория интеллекта Гарднера (H. Gardner);

д) новейшая теория коннективизма Дж. Сименса (Siemens) [22].

4. Еще одной характерной чертой современной педагогической реальности становится создание информационно-дидактического пространства учебного процесса - специализированной интегрированной среды обучения, включающей учебные печатные, электронные, справочно-информационные и информационно-образовательные ресурсы, инструментальные и коммуникационные средства. Дидактический контент такой среды сочетает в себе текстовые, гипертекстовые, мультимедийные и сетевые как учебные, так и аутентичные материалы.

Примечательно, что, рассматривая ситуацию со средствами обучения, Я.А. Коменский отмечал, что учебных средств должно быть достаточно для достижения целей обучения, «так как тяжело, скучно и вредно начинать дело и встречать препятствие в достижении цели вследствие недостатка в требуемых пособиях.... Необходимо, чтобы наши книги исчерпывали все, что относится к полной культуре духа, так чтобы каждый, опираясь на эти пособия, мог ощутить все, что нужно знать». [10: 466]

Вряд ли у кого-то вызывает сомнение правильность суждения Я.А. Коменского, но очевидным является тот факт, что в информационном обществе нельзя ограничиться одним средством обучения, каким бы исчерпывающим оно ни было. Применительно к условиям XXI века обучение должно проходить не только с использованием разнообразных ресурсов информационно-дидактического пространства учебного процесса, но и в самой специализированной среде, которая должна структурироваться преподавателем, в зависимости целей обучения и содержания обучения, с учетом мотивации учащихся, что в конечном счете должно быть направлено на формирование «полной культуры духа» современного учащегося. Надо сказать, что структурирование учебного контента такой специализированной среды обучения сегодня активно обсуждается специалистами в области компьютерной лингводидактики.

Приведем еще одну цитату, касающуюся средств обучения. «В учебных книгах, - писал Я.А. Коменский, - нельзя предлагать учебный материал в спутанном виде, но необходимо распределить все, как можно точнее, по годам, дневным и часовым программам.... Нужно давать детям в руки только те учебники, которые нужны в соответствующих классах, чтобы другие не отвлекали и не запутывали учащихся» [10: 467] Анализируя эту цитату, думается, надо развести два понятия: требования к структуре и содержанию современного учебника и необходимость методического отбора учебных средств применительно к различным профилям обучения. Если первую мысль легко прокомментировать, так как в научной литературе активно обсуждаются требования к структуре электронных учебных изданий. Сегодня, как и триста пятьдесят лет назад, структура учебника должна иметь свою архитектуру и отвечать определенным требованиям с оговоркой на учет специфики развития технологий. Большинство исследователей достигли консенсуса в этом плане. Следует отметить, что значительный вклад в разработку требований к электронным учебным пособиям внесен отечественными исследователями [1; 2; 3; 8; 14]. Так что ключевая мысль, сформулированная великим дидактом три с половиной века назад, остается актуальной и сегодня. Вторую часть цитаты значительно сложнее прокомментировать в виду того, что интернет-пространство – это открытая среда, и каждый пользователь может в ней осуществлять поиск нужной для себя информации в зависимости от предметных и коммуникативных потребностей. Вероятно, система фильтрации знаний, которую имел в виду Я.А. Коменский, сегодня вряд ли применима к условиям информационного общества.

5. Инфосфера оказала влияние и на субъектов учебного процесса. Так, в частности, под активным воздействием ИКТ появился новый тип учащихся – ИКТ-грамотный пользователь образовательных услуг, обладающий новым типом мышления, привыкший к новым способам восприятия и представления информации. Такой тип пользователя получил в научной литературе название «цифровое» поколение (*digital natives*) [21]. Это носители не только своего родного языка, но и языка компьютера, языка Интернета. Этот тип учащихся полностью социализировался с интернет-средой.

Говоря о дидактике, применительно к индустриальному обществу, Я.А. Коменский в своих педагогических сочинениях писал о том, что «новый метод (новая дидактика) позволяет допускать к образованию учеников со всякими способностями, однако успешнее всего будут развиваться более выдающиеся дарования» [10: 466] Безусловно, данное преимущество будет сохраняться и в новой модели образования, но оно будет требовать от учащегося знания всех возможностей новой дидактики. Эти возможности касаются поиска и обработки информации, ее использования в целях образования, контроля личных достижений, возможностей саморазвития и т.д. А

алгоритм учебных действий в новой информационно-образовательной среде должен быть предложен преподавателем.

6. Под воздействием ИКТ формируются требования к новой «профессиограмме» преподавателя. В ряде научных исследований формулируются требования к преподавателю XXI века [4; 5]. Современный преподаватель должен не только обладать информационной грамотностью, но и уметь организовывать учебный процесс в ИКТ-насыщенном пространстве. Он не должен быть «цифровым иммигрантом» (digitalimmigrant) [21], а должен адаптироваться к цифровому окружению, к новым условиям жизни, обладать знаниями и умениями, как сформировать информационно-дидактическое пространство учебного процесса и организовать педагогическое взаимодействие всех участников учебной деятельности в таком специализированном учебном пространстве.

Перед современным преподавателем стоит задача научить своих учащихся ориентироваться в информационно-коммуникационной образовательной среде, управлять знаниями и создавать учебный контент. Являясь своеобразным «гидом по миру знаний», современный преподаватель должен предлагать учащемуся маршрутизацию знаний (выстраивать траекторию получения знаний) по предметной области. В условиях глобальных и постоянно обновляемых знаний учащийся рискует заблудиться и прекратить обучение. Современный преподаватель является своеобразным посредником между множеством разнообразных информационных источников и учениками, и это его положение с каждым годом становится все сложнее и сложнее. Кроме того, от современного преподавателя требуются знания и умения не только структурировать информационно-образовательное пространство, но и организовывать педагогическое взаимодействие всех участников учебного процесса друг с другом и с информационно-образовательным контентом в такой специализированной учебной среде.

Считаем целесообразным предложить таблицу, в которой в обобщенном виде дается сравнение традиционной и современной образовательных парадигм. (При подготовке данной таблицы были использованы материалы, опубликованные в книге Новикова А.М. «Методология учебной деятельности».)

Традиционная (характерна для индустриального общества)	Современная (характерна для информационного общества)
Цели учения: - направленность учения на приобретение научных знаний; - учение в молодости как «запас на всю жизнь»	Цели учения: - направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д); - учение в течение всей жизни.
Процесс обучения ориентирован на преподавателя: - преподаватель передает знания, транслирует информацию; - преподаватель над учеником	Процесс обучения ориентирован на ученика: - преподаватель создает условия для самостоятельного учения, организует поиск и обмен информацией; - преподаватель вместе с учащимся, взаимное партнерство.
Пассивное восприятие	Активное (исследовательское)

<i>информации</i>	<i>изучение материала</i>
<i>Акцент на аудиторные занятия под руководством преподавателя.</i>	<i>Акцент на самостоятельную работу учащихся.</i>
<i>Индивидуальная работа учащегося.</i>	<i>Совместная работа учащихся. Коллаборативное обучение в активной социальной среде.</i>
<i>В центре учебного процесса - учитель и учебник. Учитель структурируют материал и деятельность учащихся в логике, представленной учебником.</i>	<i>В центре учебного процесса – ученик с его индивидуальными способностями и интересами. Учитель организует его деятельность, ориентируясь на формирование и развитие самостоятельного критического мышления учащегося.</i>
<i>Усвоение готовых знаний</i>	<i>Управление знаниями. конструирование собственных знаний, критическое мышление.</i>
<i>Основное средство обучения – учебная книга на бумажном носителе</i>	<i>Множество средств обучения на различных носителях (бумажных, сетевых, локальных) с использованием широкого спектра представления информации (текстовые, гипертекстовые, мультимедийные и гипермедийные) дополняются ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ.</i>
<i>Обучение в изолированном искусственном контексте.</i>	<i>Обучение в аутентичном лингвокультурном контексте (в контексте реального мира)</i>
<i>Воздействие на один канал восприятия информации</i>	<i>Мультисенсорное воздействие на восприятие информации</i>
<i>Контроль и оценка производятся преимущественно педагогом</i>	<i>Смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.</i>
<i>Обучение проходит в очной и заочной формах.</i>	<i>Расширение традиционных очных форматов обучения: включение в них смешанных (blendedlearning), сетевых форматов только через Интернет (e-learning) и мобильного обучения (m-learning).</i>

*Сравнивая компоненты образовательной парадигмы, характерной для индустриального общества, которые были сформулированы Я.А. Коменским, с соответствующими компонента системы образования применительно к информационному обществу, следует указать на семантические сдвиги в ценностях, мотивах нормах, целях учения, обучающих средствах, в позициях участников учебного процесса, в формах и методах (от иерархических и авторитарных методов – к демократическим и эгалитарным, построенным на равенстве), а также в контроле и оценке результатов учебной деятельности.*

*Выскажем предположение, что освоение нового «типа» образования – Smart-образования, вероятно, приведет к формированию новой педагогической реальности, являющейся следствием глобализационных процессов и в образовании.*

*Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее.*

*Благодаря новым информационным источникам образование становится все более массовым, не ограниченным ни временем, ни пространством (отметим, что подобные изменения в свое время уже имели место, хотя и не в таких масштабах, в результате изобретения книгопечатания). Это также нарушает традиции, связи и траектории в привычной цепочке передачи-получения знаний. Меняется и субъект образования: все более разнообразным становится возрастной состав учащихся, исходный уровень их знаний, характер их мотивации.*

*Под влиянием ИКТ сегодня созданы предпосылки появления новой модели образования в опосредованно-непосредственном общении: «информационно-коммуникационное образовательное пространство, включающее обучающие и прикладные средства на бумажных и цифровых носителях, во взаимодействии с учителем и учеником как равноправными субъектами информационного пространства».*

*В настоящее время ситуация в гуманитарной науке и гуманитарном образовании, испытывая влияние множества факторов и под давлением множества разнонаправленных процессов кардинально меняется, перестраиваясь под новую, пока не сформировавшуюся модель образования. Данная модель еще только зарождается в недрах существующей и не разработана в виде целостной научной теории, однако она уже располагает опытом экспериментального внедрения в образовательную практику. Опыт этот не является систематическим, он окказионален и фрагментарен, но для нас важно то, что одной из образовательных областей, имеющих такой опыт, является теория и методика преподавания русского языка и как родного, и как иностранного.*

*В складывающейся модели образования концептуальные подходы к обучению и воспитанию, которые выдвигались в течение всего XX века (учет индивидуальных особенностей личности, формирование навыков коллективной творческой работы и самостоятельности, целевая ориентация не на приобретение знаний, а на развитие мышления и т.д.), могут быть в полной мере воплощены в жизнь.*

*Подводя итог всему сказанному о тенденциях, господствующих сегодня в мире образования, следует еще раз подчеркнуть, что традиционная система образования претерпевает фундаментальные изменения, связанные прежде всего с пересмотром его сущности и той роли, которую оно играет в жизни человека и общества. Идея его непрерывности разрушает традиционные представления о целях и содержании обучения, формах и способах педагогического воздействия, основных характеристиках субъектов образовательного процесса.*

*Сегодня применительно к информационному обществу, востребованным становится электронное обучение. Но для того, чтобы электронное обучение стало основой новой школы и определило качество образования, как в XVII веке школа Я.А. Коменского, современным дидактам необходимо разработать дидактику электронного обучения. Такая дидактика должна стать новой дидактикой новой школы.*

## Литература:

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как и иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005.
3. Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект». – М.:МАКС Пресс, 2008.
4. Богомолов А.Н. Модель преподавателя иностранного языка в среде дистанционного обучения: теоретический и практический аспекты. //Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. Вып. 4: сб. ст. / М-во образования и науки РФ [и др.]; под ред. А. Л. Назаренко. — М. : Центр Дистанц. Образования: Фак. иностр. яз. и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова, 2010. — С. 264-2703.
5. Богомолов А.Н., Молчановский В.В. Преподаватель РКИ в системе дистанционного обучения // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI Конгресса МАПЯЛ. Варна, 17-28 сентября 2007. Том 6 (2). - Варна, 2007. - С. 37- 42.
6. Букович У. Управление знаниями: руководство к действию: пер. с англ. / У. Букович, Р. Уильямс – М.: ИНФРА-М, 2002. - XVI (Серия «Менеджмент для лидера»).
7. Горошко Е.И. Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? (Попытка теоретической рефлексии. Часть 1) // «Образовательные технологии и общество (ОТО)» - это официальный ежеквартальный рецензируемый электронный журнал международного форума «Образовательные технологии и общество». Том 12 Номер 2, Апрель 2009 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12\\_i2/html/12.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i2/html/12.htm)
8. Дунаева Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению: Монография. - М.: МАКС Пресс, 2006.5. Мечковская Н.Б. История языка история коммуникации: от клинописи до интернета: курс лекций по общему языкознанию. – М.: Флинта: Наука, 2009.
9. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. - М.: Эгвес, 2005.
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. Т.1. Великая дидактика. – с. 242-476.
11. О’Рейли Т. Что такое Веб и Использование коллективного разума? // "Компьютерра". – 2005. - №423. [Электронный ресурс]. URL.: <http://www.computerra.ru/think/234100/>.
12. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. Учебно-методическое пособие. – М. «ИНТУИТ.РУ», 2008г. – 96с. [Электронный ресурс]. URL: [http://window.edu.ru/window\\_catalog/files/r55005/manual\\_3.pdf](http://window.edu.ru/window_catalog/files/r55005/manual_3.pdf).
13. Россия на пути к Smart обществу: монография / под ред. проф. Н.В. Тихомировой, проф. В.П. Тихомирова. - М.: НП «Центр развития современных образовательных технологий», 2012.
14. Руденко-Моргун О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2006.
15. Титова С.В., Филатова А.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. МГУ ФИЯР. – М.:ООО»П-Центр», 2010.
16. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: АСТ, 1999.

## *Моделирование курса обучения русскому языку как иностранному в виртуальной языковой среде*

*В настоящее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) становятся неотъемлемой частью процесса обучения широкому спектру дисциплин в различных предметных областях.*

*Как представляется, в наибольшей степени эти технологии способны реализовать свой образовательный потенциал в специализированных образовательных информационно-коммуникационных средах для поддержки дистанционных форм обучения предмету. Такие среды разрабатываются сегодня на всех уровнях образования (от школы до вуза) для широкого круга дисциплин, в том числе для обучения иностранному (русскому) языку. Применительно к обучению иностранным языкам мы будем называть такие специализированные информационно-коммуникационные среды виртуальными языковыми средами (ВЯСО) (VirtualLanguageLearningEnvironment).*

*Под ВЯСО мы понимаем структурированное информационно-коммуникационное сетевое окружение как постоянно контактирующих (в очном обучении), так и разделенных пространством и во времени (в дистанционном обучении) субъектов лингводидактического процесса, интегрирующее образовательные и прикладные средства, представленные в разных форматах (на электронных и печатных носителях), а также пользовательские сервисы различного назначения. (1: 167).*

*Такая специализированная языковая среда дает учащимся возможность максимально эффективно использовать различные информационно-образовательные и обучающие электронные ресурсы, а также интерактивные и поисковые услуги, предоставляемые интернет-технологиями для осуществления погружения в среду изучаемого языка и организации дистанционного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса. В рамках такой среды каждому учащемуся предоставляется возможность находиться в «виртуальном классе» вне зависимости от его текущего местонахождения, времени выполнения заданий, общаться с другими учащимися и преподавателем, а преподавателю - осуществлять взаимодействие с «удаленным» студентом.*

*В Центре международного образования МГУ им. М.В.Ломоносова аккумулирован опыт разработки такой специализированной языковой среды и организации обучения в подобной среде как дистанционных, так и очных иностранных студентов. Подробное описание универсальной структуры контента ВЯСО и ее составляющих дано автором в ряде научных публикаций [1; 2; 3].*

*В данной статье мы рассмотрим структуру контента ВЯСО русскому языку как иностранному (РКИ), развернутой на базе сетевого учебно-методического комплекса «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» и поделимся опытом моделирования очного-дистанционного курса по русскому языку и культуре для иностранных учащихся в данной специализированной информационно-коммуникационной среде.*

*Выбор лингвокультурологического аспекта обучения русскому языку иностранных учащихся среднего и продвинутого этапов обучения, который лег в основу содержательной составляющей ВЯСО, определяется тем, что он нацеливает иностранных учащихся на формирование культурного фона, способствует развитию культурной грамотности и несет в себе резервы повышения эффективности*

коммуникативной компетенции, в частности, ее языкового и социокультурного компонентов.

Изложение начнем с перечисления базовых элементов, которые вошли в описываемую действующую модель ВЯСО РКИ:

- сетевой интерактивный мультимедийный учебник «В эфире Россия»;
- комплект учебных материалов «Новости из России»:
  - печатный учебник «Новости из России» (распространяется почтовой рассылкой);
  - textbook «News from Russia» (распространяется почтовой рассылкой);
  - веб-сайтучебника «News from Russia»;
  - сетевой интерактивный англо-русский словарь-игра «Язык СМИ»
- сетевой интерактивный корректировочный лексико-грамматический курс,
- сетевой интерактивный словарь-игра «Язык СМИ»,
- электронная хрестоматия, содержащая статьи из российских СМИ по основным темам учебника «В эфире Россия» и учебного комплекта «Новости из России»: «Политика», «Экономика», «Общество», «Культура»;
- электронный каталог ссылок на справочно-информационные русскоязычные интернет-ресурсы.
- комплексная веб-страница учащегося, выполняющая функции тестовой системы, индивидуального планирования, рабочей тетради и «портфеля учащегося» и позволяющая организовать индивидуальное обучение с дистанционными студентами;
- веб-страница преподавателя;
- веб-страница учебных групп, позволяющая организовать коллективное обучение.

Со всеми этими элементами можно ознакомиться на сайте <http://dist-learn.ru/>

Организация педагогического взаимодействия преподавателей с иностранными учащимися в данной виртуальной языковой среде обучения осуществляется применительно к трем моделям дистанционного обучения: сетевое обучение, смешанное обучение, сетевое обучение и кейс.

1. «Сетевое обучение». Процесс обучения полностью проходит в дистанционной форме и осуществляется в трех формах:

- а) самостоятельная индивидуальная работа учащегося без сетевого преподавателя-консультанта (тьютора),
- б) самостоятельная индивидуальная работа учащегося с тьютором;
- в) самостоятельная работа учащихся в виртуальных группах с преподавателем-координатором (проектная деятельность, виртуальные дискуссии и др.)

2. «Смешанное обучение». Учебный процесс осуществляется как сочетание очной/традиционной и дистанционной форм обучения, когда обучающийся проходит базовое обучение в очной форме, а отдельные виды деятельности выполняются дистанционно или наоборот, когда учащийся проходит базовое обучение в дистанционной форме, а контрольные мероприятия проводятся в очной форме.

3. «Сетевое обучение и кейс». Обучающийся вступает во взаимодействие со средством обучения и с сетевым преподавателем-консультантом.

В фокусе внимания данной статьи – организация учебного процесса применительно к модели «Смешанное/интегрированное обучение».

*Обучение по данной модели проводилось по лингвокультурологическому очно-дистанционному курсу «Новости из России» (русский язык и культуру по материалам масс-медиа). Описываемый курс имел характер опытного обучения и решал комплекс теоретических и практических задач.*

*В данной статье мы ограничимся описанием практической части данного образовательного эксперимента: представим ход его проведения и проанализируем результаты опытного обучения.*

*Итак, как было сказано выше, обучение по модели «Смешанное/интегрированное обучение» в ВЯСО РКИ проводилось в Центре международного образования МГУ (ЦМО) по специализированному очно-дистанционному курсу «Новости из России» (русский язык и культуру по материалам СМИ) <http://dist-learn.ru/?id=seminars&lang=RUS> и осуществлялось как сочетание очной/традиционной и дистанционной форм обучения, когда обучающийся проходил базовое обучение в очной форме, а отдельные виды деятельности выполнялись дистанционно.*

*В очной форме были использованы все традиционные виды учебной деятельности, требующие постоянного личного контакта обучающихся с преподавателем и другими членами группы или очного присутствия преподавателя (семинарские занятия, контрольные мероприятия, защита учебных проектов и др.).*

*В дистанционной форме проводились занятия, требующие индивидуализации обучения, взаимодействия с «удаленной» информацией, поиск информации в Интернете, работа по учебным материалам (обучающим и прикладным ресурсам) и пользовательским сервисам, размещенным в ВЯСО РКИ «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» с целью отработки различных речевых навыков, участие в виртуальных дискуссиях с членами группы для подготовки к очным учебным дискуссиям, общение с носителями языка (видео- и телеконференциях с носителями языка), подготовка к учебным проектам и др.*

*Участниками учебного процесса в 2012 году были, с одной стороны, очные и дистанционные студенты - представители широкого спектра лингвокультурных этносов (10 очных стажеров из Японии, Южной Кореи, Бельгии, Франции, Великобритании, Италии, Польши и 1 дистанционный стажер из Греции), среди которых было 6 студенток и 5 студентов в возрасте от 20 до 52 лет, а, с другой стороны, - два преподавателя-русиста ЦМО: один очный и один дистанционный преподаватель, совмещавший функции сетевого индивидуального преподавателя-консультанта (тьютора) и сетевого координатора группы.*

*Целью обучения по курсу было формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на базе аутентичных материалов российских средств информации.*

*В ходе проведения данного курса решались следующие задачи:*

- *научить иностранных учащихся ориентироваться в современных российских СМИ (пресса, телевидение, Интернет);*
- *сформировать навыки чтения и понимания аутентичных газетных и журнальных материалов на политические, экономические и социальные темы различных жанров (заметка, статья, интервью, репортаж, аналитика);*
- *сформировать навыки слушания и понимания аутентичных программ российского телевидения;*
- *сформировать навыки в различных жанрах письменной речи (написание аннотаций, изложений, эссе и рецензий);*

- сформировать навыки в различных жанрах устной речи (подготовка монологических высказывания, участие в диалогах, полилогах, обучение ведению учебных ток-шоу и участия в них);
- обучить навыкам коллаборативной работы в дистанционной форме;
- обучить навыкам работы по созданию учебных телекоммуникационных проектов.

Так как курс осуществлялся в очно-дистанционном формате, то были предложены три формы обучения:

а) очные занятия в группе, которые проводились в Центре международного образования (4 часа в неделю);

б) дистанционные занятия в группе, которые проводились в виде обмена мнениями по обсуждаемым темам, совместной разработки учебных мини-проектов, а также в виде подготовки к учебным ток-шоу с использованием веб-сервиса Wikispaces.com и видеоконференций при помощи средств IP-телефонии (веб-программы Skype) (2 часа в неделю);

в) индивидуальные дистанционные практические занятия, проводившиеся в виде выполнения письменных заданий на персональной веб-странице студента (авторском инструменте) и проведения персональных видеоконсультаций с использованием средств IP-телефонии (для дистанционных учащихся) (2 часа в неделю для очных студентов и 4 часа в неделю для дистанционных).

Продолжительность обучения составила 18 недель (144 часа).

Оценивание работы студентов по курсу проводилось дифференцированно применительно к очным и дистанционным студентам.

Для очных студентов

- посещение занятий и активное участие в работе - 30%
- устная и письменная формы презентации прочитанных статей - 30%
- индивидуальная и групповая работа в Интернете - 20%
- результаты контрольных работ после пройденных тем - 10%
- результаты итогового контроля - 10%

Для дистанционных студентов

- выполнение в веб-рабочей тетради заданий по учебнику «Новости из России-2009» - 30%
- письменная и устная формы презентации прочитанных материалов - 30%
- участие в дискуссиях на веб-странице группы - 20%
- результаты итогового контроля - 10%

Очно-дистанционное обучение со студентами проходило с использованием девяти элементов среды:

- бумажного учебника «Новости из России-2009»,
- сетевого учебника «В эфире Россия»,
- электронной хрестоматии материалов СМИ,
- электронного каталога ссылок на русскоязычные электронные СМИ,
- сетевого интерактивный русско-английского словаря-игры «Язык СМИ».
- веб-страницы учащегося <http://dist-learn.ru/webpg>,
- сайта учебной группы, созданной на базе контактного социального сервиса Wikispaces.com,

- средств IP-телефонии, в частности, Skype и ooVoo.com

Обучение проводилось по заранее структурированному учебному контенту очно-дистанционного курса «Новости из России», который состоял из пяти тематических модулей. Каждый модуль включал учебную и аутентичную информацию, размещенную в девяти вышеназванных элементах ВЯСО РКИ. Используя предложенные материалы учащиеся смогли не только изучить их содержание но и, интериоризировав активную лексику, подготовить ряд презентаций, прочитанных материалов из российских СМИ, провести два учебных ток-шоу, подготовить учебный телекоммуникационный проект по теме «Путеводитель на русском языке по стране учащегося». Назовем эти модули: «СМИ (средства массовой информации). Какие они в современной России?», «Государство, правительство, власть. Какова их структура?», «Экономика. Торговля. Бизнес. Деловые контакты с Россией», «Средние русские – новый класс в России?», «Многонациональная Россия: проблемы иммиграции».

Для удобства организация и проведения полноценного учебного процесса в дистанционной форме по модели «Смешанное обучение» были использованы три сервиса:

- индивидуальное дистанционное обучение, проводилось на базе авторского сервиса «персональная веб-страница учащегося», что, по мнению студентов и преподавателей, было удобно организовано, так как данный сервис представлял собой автоматизированную базу данных с полной структурированной документацией обучающегося о ходе учебного процесса и выполнял функции идентификационной, тестовой системы, индивидуального планирования, рабочей тетради и «портфеля» учащегося;

- для организации групповых форм занятий были использованы два контактных социальных сервиса (Facebook и Wikispaces). В связи с тем, что разработчики сервиса в сентябре 2011 года внесли ряд изменений в его работу (в частности, были удалена возможность создания форумов внутри группы – в нашем случае – внутри учебной группы), нами было принято решение в дальнейшем не зависеть от идеологии авторов бесплатного сервиса, а использовать контактный В контактный сервис Wikispaces, на котором была создана закрытая группа <http://russiannews.wikispaces.com>.

С помощью социального сервиса Wikispaces разработчики курса смогли успешно решить следующие задачи:

- вести дневник занятий, что позволяло преподавателю оставлять учетные записи об очных занятиях и формулировать домашние задания; встроенная система рассылки уведомлений всем членам учебной группы позволяла каждому учащему получать информацию на свою электронную почту;

- организовать выполнение учащимися индивидуальных и коллективных письменных творческих заданий (высказывание мнений, участие в обсуждении высказываний других учащихся, подготовка к учебному ток-шоу, осуществление проектной деятельности);

- размещать видеозаписи устных монологических высказываний учащихся (презентации газетных и журнальных изданий, прочитанных материалов СМИ), видеофрагменты телемостов между очными и дистанционными учащимися, что давало возможность каждому выступавшему в отсроченном режиме прослушать свое выступление и прокомментировать его на персональной веб-странице;

- размещать видеозаписи и сценарии видеосюжетов из телевизионных информационных программ, просмотренных на очных занятиях, что позволяло учащимся самостоятельно повторно поработать с данным видеосюжетом в удобном для себя режиме и в удобное для себя время.

При проведении данного курса сетевыми преподавателями-русистами использовались такие организационные формы и педагогические технологии, как: сетевое практическое занятие, сетевая консультация, сетевой практикум, сетевая дискуссия, телестетинг, учебный телекоммуникационный проект, языковой электронный портфель ученика.

В начале и в конце обучения всем студентам было предложено пройти входное и итоговое тестирование с целью определения сформированности коммуникативной компетенции (языкового речевого и социокультурного компонентов). В отличие от стандартной процедуры тестирования, очные и дистанционные студенты проходили сетевое тестирование с использованием специально разработанного сервиса «веб-страница студента». Достоинством этого сервиса было то, что преподаватель мог не только видеть результаты автоматизированной проверки правильности выполнения заданий, но и имел возможность комментировать сделанные ошибки.

Кроме входного тестирования перед началом обучения по данному курсу был проведен SWOT-анализ ожиданий студентов от данного курса, включавший формулирование студентами своих сильных и слабых сторон, возможностей, которые дает им обучение по этому курсу, а также предполагаемых угроз, с которыми студенты могут столкнуться в ходе его прохождения. В конце обучения помимо итогового тестирования было проведено итоговое анкетирование с использованием десятибалльной шкалы Лайкерта и опросника, что помогло разработчикам курса оценить общий интерес учащихся к обучению по предложенному очно-дистанционному курсу и выявить положительные и отрицательные стороны при организации такого формата обучения. Полученные данные позволили разработчикам курса «Новости из России», внести коррекцию в структуру, содержание курса и ход его проведения.

Исходя из целей данной статьи, считаем целесообразным привести результаты SWOT-анализа ожиданий студентов и мнения иностранных учащихся о занятиях по данному курсу.

Анализ ответов проведенного лингвосоциологического опроса (SWOT-анализа) позволил констатировать, что к сильным сторонам студенты отнесли знание международной политической ситуации, умение ориентироваться в ресурсах Рунета и умение вести поиск нужной информации, владение навыками ведения работы в кросскультурной виртуальной команде. Слабыми сторонами студенты назвали языковой барьер, недостаточно хорошее знание русского языка и истории России, неумение вести очные и виртуальные дискуссии на русском языке, барьеры в кросс-культурном общении. Говоря о возможностях, которые им открывает этот курс, студенты отметили следующее: языковая практика, желание больше узнать о современной России, желание узнать больше о международной политической ситуации на русском языке, возможность обмениваться знаниями с представителями других культур на русском языке, научиться вести поиск в русскоязычной зоне Интернета, научиться правильно оформлять результаты

проектной деятельности. К возможным угрозам студенты отнесли, в первую очередь, цифровое неравенство между студентами и преподавателями.

Следует отметить, что проведение в самом начале такого лингвосоциологического опроса студентов, помогло разработчикам курса определить круг интересов учащихся и познакомиться с их ожиданиями, а также предотвратить потенциальные проблемы, которые могли бы возникнуть в ходе проведения занятий.

Анализ ответов очных и дистанционных студентов на вопросы итогового анкетирования показал следующую картину.

Все иностранные студенты оценили работу по очно-дистанционному курсу «Новости из России» в восемь-девять баллов. Студенты в комментариях указали, что это был один из самых интересных образовательных проектов в период всего их обучения в университете.

Среди положительных моментов работы по данному курсу студенты называли следующие: удачное сочетание очной и дистанционной форм занятий, улучшение знаний о современной России, формирование навыков и умений ведения проектной деятельности, ведения и участия в учебных ток-шоу, навыков письменной речи, расширение словарного запаса, выполнение сетевых тренировочных лексико-грамматических и контрольных заданий по пройденным тематическим разделам. Все учащиеся констатировали положительную динамику формирования навыков письменной речи в ходе индивидуальных занятий с сетевым преподавателем-консультантом, навыков самостоятельной работы и работы по созданию телекоммуникационных проектов, которая была организована сетевым преподавателем-координатором.

Всё участники учебного процесса (учащиеся и преподаватели) отметили, что использование сервиса «веб-страница учащегося» для организации индивидуальных дистанционных форм занятий, социального сервиса Wikispaces.com для проведения групповых форм занятий в дистанционной форме, а также программы Skype (как контактоустанавливающей программы, дававшей возможность получить «визуальное изображение» всех членов очно-дистанционной группы) было крайне полезным и эффективным на всех стадиях обучения по курсу «Новости из России».

Среди отрицательных сторон работы некоторыми очными студентами были названы такие, как: избыточность письменных заданий, которые им приходилось выполнять в персональной рабочей тетради и на форуме группы. Объяснить это можно было бы тем обстоятельством, что помимо данного курса студента проходили очное обучение русскому языку также по другим программам Центра международного образования. Общее количество часов составило 28 часов в неделю. Вероятно, в дальнейшем, структурируя данный курс, разработчикам следует уменьшить объем письменных заданий, предлагаемых очным студентам.

В заключение подведем итоги проведенного опытного обучения по очно-дистанционному лингвокультурологическому курсу «Новости из России».

1. Рассмотренная в статье экспликация действующей модели ВЯСО РКИ, развернутой на базе сетевого интерактивного учебно-методического комплекса «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)» благодаря своей структуре и программному обеспечению является универсальной и может быть применима к организации обучения по различным моделям дистанционного обучения не только русскому, но и другим иностранным языкам.

2. На основе представленной виртуальной учебной языковой среды возможно организовать полноценный автономный процесс дистанционного обучения

иностранному (русскому) языку, а также оптимизировать очный учебный процесс в вузе с использованием ресурсов среды.

3. Как показал опыт моделирования учебного процесса по очно-дистанционному лингвокультурологическому курсу «Новости из России», на базе среды такого типа преподаватели получают возможность использовать широкий спектр современных педагогических технологий, отвечающих требованиям новой образовательной парадигмы (обучение в сотрудничестве, виртуальные дискуссии, метод проектов и др.). Это способствует модернизации методического и педагогического аспектов иноязычного образования.

5. Опыт организации учебных занятий по лингвокультурологическому курсу «Новости из России» подтвердил правильность выбора трех форм обучения по модели «Смешанное/интегрированное обучение» иностранному (русскому) языку: очные занятия в группе, дистанционные занятия в группе, индивидуальные дистанционные практические занятия.

6. Для организации полноценного учебного процесса в дистанционной форме по очно-дистанционному курсу обучения русскому языку и культуре целесообразно использовать три сервиса: персональную веб-страницу студента, социального сервиса Wikispaces.com и программу Skype.

7. Наблюдения за работой всех членов группы позволили констатировать, что гендерный фактор не имел релевантного значения при организации работы по данному курсу. Однако, можно назвать как позитивные, так и негативные возрастные характеристики учащихся. Так, в частности, учащиеся в возрасте от 25 лет были более мотивированы, имели опыт ведения самостоятельной работы, были более инициативны.

8. В ходе анализа проведенного очно-дистанционного курса были определены специализация и круг функциональных обязанностей преподавателей РКИ, принимавших участие в организации обучения по данной модели дистанционного обучения. Так, в частности, опытным путем было установлено, что групповые формы обучения с иностранными учащимися по модели «Смешанное обучение» должны организовывать два преподавателя: очный и дистанционный. В идеале, очный преподаватель должен совмещать функции очного преподавателя и сетевого координатора учебной группы (фасилитатора). Кроме этого преподавателя в работе с группой должен принимать самое активное участие индивидуальный сетевой преподаватель-консультант (тьютор).

Так, в частности, сетевой преподаватель-координатор должен выполнять следующие функции: разрабатывать учебную программу сетевой учебной группы; вести документацию хода учебного процесса (дневника занятий и заданий); организовывать учебное сетевое общение учащихся в рамках аудио, видео- и телеконференций, в социальных сетях Веб 2.0 (участвовать в сетевых дискуссиях, проводимых дистанционными студентами, организовывать сетевые семинары и сетевые консультации); организовывать и стимулировать совместную учебную деятельность дистанционных учащихся; предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, возникающие в ходе интернет-коммуникации; координировать взаимодействие дистанционных учащихся с сетевыми индивидуальными преподавателями-консультантами.

В функции индивидуального сетевого преподавателя-консультанта (тьютора) должны входить: диагностика языковой и речевой компетенции учащегося; определение коммуникативных потребностей учащегося; управление и стимулирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности

*индивидуального сетевого учащегося; коррекция учебной деятельности сетевого обучающегося; проверка и комментирование выполненных заданий; мониторинг языковых и коммуникативных ошибок, анализ их типологии, подготовка на их основе дополнительных учебных материалов.*

*Очевидным был факт необходимости слаженной работы всех категорий преподавателей РКИ, занятых в организации индивидуальных и групповых форм работы по данной модели.*

### **Литература**

1. Богомолов А.Н. *Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект)*. М.: МАКС Пресс, 2008. - 320 с.
2. Богомолов А.Н. *Телекоммуникационный проект в дистанционном обучении русскому языку детей соотечественников* // Русский язык за рубежом. 2008. № 4. С. 31-35.
3. Богомолов А.Н. *Профессиональный портрет преподавателя иностранного языка в системе дистанционного обучения* // Сборник докладов Международного форума по образованию E-Learning Россия 2010. Специальный выпуск журнала E-Learning World, № 1, 2010 (25). – С. 70-76.
4. Богомолов А.Н. *Интенсивный дистанционно-очный курс лингвокультурной адаптации «Постигаем Россию»: опыт разработки и проведения* // Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: I Международная научно-практическая интернет-конференция: Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова; филологический факультет; 5–12 октября, 23 ноября — 7 декабря 2009 г.: Труды и материалы / Сост. Богомолов А. Н., Дунаева Л. А. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 1047-1055.
5. Горошко Е.И. *Виртуальное групповое обучение (с использованием Skype-технологий) как средство реформирования магистерских программ университетов.* // Интернет-ресурс: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=216>



*Ботева-Каракулева Лилия Иванова,  
доцент кафедры общей психологии  
Международного Славянского  
Института,  
София, Республика Болгария*

*Л.И.Ботева-Каракулева*

### ***ВЛИЯНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.***

*Современные социолингвистические и психолингвистические теории и исследования аргументированно утверждают межкультурный дискурс как ключевой элемент интерпретации социальных отношений в глобальном обществе. Одновременно с этим коммуникация на фундаментальном уровне – как практика и как поведение – изменяется благодаря интенсивному характеру межкультурных процессов в современном обществе. Изменяются также и требования к индивидуальной компетентности, понимаемой как комплекс знаний, умений и отношений, позволяющий индивидууму эффективно справляться с ситуациями, которые все чаще детерминированы культурными различиями. В этом динамическом комплексе лингвистическая компетентность интерпретируется как часть общей коммуникативной компетенции, что определяет тесную связь между вопросами языкового разнообразия и социальной адаптивности индивидуума, а также и их значимость для социальной стабильности и когезии. Образовательные и узко педагогические аспекты этих вопросов интерпретируются в контексте межкультурной коммуникативной компетенции как одной из ключевых целей современного образования.*

*В контексте динамичных глобализационных процессов в современном мире вопрос межкультурной компетентности приобретает особую актуальность, как в аспекте ее значимости для личностной реализации, так и по отношению к обеспечению социального взаимодействия в демократическом обществе. Вот почему «способность эффективно справляться с присущими коммуникации культурными различиями становится исключительным конкурентным преимуществом в современном мире» [11: 435]. Это понимание определяет приоритетное место межкультурной компетентности в концепции ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни [10: 5].*

*Межкультурная коммуникация представляет собой «процесс, при котором образцы вербального и невербального кодирования и декодирования коммуникаторов значимо отличаются друг от друга в результате культурных различий. Различаются не*

*только языки, например, но и понимание мира. Люди воспринимают мир и вступают в коммуникационный процесс с позиций своей собственной культуры» [3: 41].*

*В современных исследованиях утверждается мнение, что коммуникативную компетенцию нельзя анализировать за пределами пространства межличностных отношений. По своей сущности это – социальная компетентность. В педагогической литературе все еще существует терминологическая неясность насчет того, имеют ли общие семантические поля понятия «межкультурная коммуникативная компетенция учителя» и «межкультурная компетенция учителя». По мнению Я. Тоцевой, «если рассуждать с позиций педагогики и следовать логике иерархических компонентов педагогической компетентности, можно принять, что «межкультурная коммуникативная компетенция учителя» является частью его коммуникативной компетентности, и ее следует строить за счет познаний и умений, которые составят основу формирования отношений и поведения» [7: 46]. Представленные пять ключевых педагогических компетенций, связанных с социокультурным разнообразием, требуют от учителя:*

- «Обладать знаниями о различных видах и измерениях социокультурного разнообразия;*
- Способствовать позитивной коммуникации в школьной среде, соответствующей социокультурному разнообразию;*
- Быть чувствительным к социокультурному разнообразию;*
- Быть способным управлять образовательной средой с учетом социокультурного разнообразия;*
- Быть способным стимулировать активное и равноправное участие в ситуации социокультурного разнообразия в школе/классной комнате/общности» [7: 47].*

*Понятия «межкультурная коммуникация» и «межкультурный диалог» использованы автором как синонимы и подразумеваются как «встреча и обмен информацией, знаниями, опытом эмоциональных переживаний между участниками коммуникативного акта, принадлежащими к различным культурам, но не всегда говорящими на разных языках». Вербальная и невербальная коммуникация в этих условиях имеют свою специфику, которую учитель должен знать и направлять [6: 47-66].*

*В аспекте коммуникативной направленности межкультурной компетентности учителя в качестве основных выделяются следующие ее компоненты:*

- мотивация к позитивному отношению к другой стороне межкультурного взаимодействия – без стремления к доминированию, но и без оборонительной враждебности, а также и без наивной, некритической, «всеядной» толерантности к чуждому культурному влиянию [7: 47];*
- знания о культуре, культурной дифференциации и межкультурных взаимодействиях; знания о быте, традициях, обычаях, языке, истории и культуре всех этносов, с представителями которых он будет работать; технологические знания и умения работы с учениками разных культур; знания из области этнопсихологии и этнопедагогики и умения решать конфликты на этнокультурной основе [7: 48];*
- умения конструктивного участия в межкультурном взаимодействии [6: 45]; менеджерские умения создавать позитивную образовательную среду в условиях мультикультурности; умения обучать и воспитывать в духе толерантности и взаимного уважения к культурам; метакогнитивные навыки саморефлексии и обмена опытом в межкультурной коммуникации [7: 48];*

- *позитивное отношение к другой культуре, гибкость в коммуникации; старание понять ребенка с его семейной средой, опытом, социальными условиями жизни; изучение общечеловеческих ценностей; восприятие чувств и убеждений собеседника всерьез; доверие учителя к ученикам, взаимное доверие между учениками и др. [4: 45].*

*По мнению Д. Хаймса, «нормальный ребенок усваивает предложения не только как грамматические, но и как подходящие образцы. Он приобретает компетентность о том, когда ему говорить и когда не говорить, а также и с кем, где, когда и как. Короче говоря, ребенку удастся приобрести репертуар речевых актов, участвовать в речевых событиях и оценивать их исполнение другими. Кроме того, эта компетентность тесно связана с отношением, ценностями, мотивацией, которые касаются языка, его характерных особенностей и его использования». Обнаружение практического места и значения этих вопросов для целей развития и обучения имеет большое значение в контексте нарастающей мультикультурности современного общества, тем более, что язык как форма выражения человеческой культуры является элементом самой сущности идентичности, коллективной памяти и передачи социального опыта.*

*В контексте европейской политики по защите языков меньшинств, как политики языкового плюрализма, образование играет ключевую роль, поскольку считается, что «какой-то один язык всегда будет находиться под угрозой, если не будет включен в образовательную программу; что одноязычие ведет к «языковой ненадежности», что следовало бы дать толчок развитию многоязычия. Это является главной целью международной языковой политики, потому что в третьем тысячелетии, в эпоху сотрудничества и конфедерации, необходимость сохранения собственной идентичности должна быть сбалансирована с необходимостью межкультурного общения. В более узком смысле язык рассматривается как инструмент сохранения специфических культурных контекстов и ценностей, что определяет его важное место в образовательных программах для меньшинственных общностей.*

*В концепции ключевых компетенций для обучения в течение всей жизни первые две компетенции (коммуникация на родном и на чужом языке) непосредственно связаны с вопросами языкового разнообразия, но не отражают их во всей их полноте. Общение на родном языке (communication in the mother tongue) определяется как «способность выражать и интерпретировать идеи, мысли, чувства, факты и мнения в устной и письменной форме (слушание, речь, чтение и письмо) и лингвистически взаимодействовать соответствующим и творческим способом в богатом диапазоне социальных и культурных контекстов, в образовании и в обучении, на работе, дома и в свободное время». Коммуникативная компетентность является результатом усвоения родного языка, что внутренне связано с развитием индивидуальных познавательных способностей.*

*В педагогическом плане сохранение билингвальных особенностей исключительно важно, т.е. ребенку необходимо не только владеть официальным языком как средством социальной коммуникации, но и сохранить и развивать уровень владения своего родного языка. Основания для этого содержатся в том обстоятельстве, что язык является важным этнокультурным маркером и как таковой он представляет собой неотъемлемый элемент индивидуальной идентичности. Благодаря этой особенности это и есть язык, на котором «человек думает лучше всего, углубленнее всего и самым творческим образом» [5: 85]. Вот почему в современных разработках все чаще акцент ставится на значении билингвального обучения для общего психического развития ребенка, так как при хорошо сбалансированных социальных условиях и правильном обучении билингвизм не только не влияет*

*отрицательно, но даже может способствовать развитию таких интеллектуальных качеств, как гибкость и креативность. Он создает определенные условия для заострения внимания, для формирования более хорошей реактивности нервной системы, для тренировки памяти, воли и мышления, для стимулирования творчества. «К сожалению, однако, очень часто эти социальные и педагогические условия отсутствуют, поскольку дети-билингвы обычно принадлежат к группам, занимавшим невыгодную социальную позицию. В таких случаях (как это бывает при ромских детях) совсем неправильно причина дефицита в языковом и в общем интеллектуальном развитии, как и заниженной успеваемости, связывается единственно с билингвистической средой. Таким образом, теория дефицита в языковом развитии детей-билингвов мешает выявлению настоящих причин установленного дефицита, которые в большинстве случаев имеют социальную основу». С психолингвистической точки зрения, владение родным языком имеет важное значение для осмысления второго языка, так как дети применяют лингвистические умения и навыки, которые они приобрели на основе материала родного языка.*

*Это понимание ставит важные методические требования к языковому обучению в билингвальной среде, связанные прежде всего со знанием ряда особенностей психолингвистического и социолингвистического характера. Поскольку «усвоение первого языка – это переход от нелингвизма к монолингвизму, результатом является формирование первичной языковой компетентности. Изучение второго языка – это переход от монолингвизма к билингвизму. В первом случае с самого раннего возраста ребенок знакомится с речевой реализацией языковых единиц и постепенно доходит до осознания языковой системы и способов ее функционирования в разных социокультурных сферах. Во втором случае путь идет от системы к речи» [2: 1]. Одновременно с этим овладение вторым языком осуществляется не только в рамках языкового обучения, а полностью в процессе межкультурного образования. «Переход к межкультурному образованию приводит к изменениям целостной системы обучения: содержания, учебных приемов, форм организации, педагогических средств... Желанным результатом является формирование межкультурной компетенции, разные аспекты которой проявляются в коммуникативных ситуациях, связанных с социальной, профессиональной и личной жизнью учащихся» [2: 2].*

*Понимание важности сохранения и развития родного языка у детей-билингвов заложено в Резолюции 12 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 1999 г., рекомендующей использование по меньшей мере трех языков в сфере образования: родного языка, одного регионального или национального языка и одного международного языка. Эта рекомендация, как и решения и положения других международных документов, сравнительно хорошо отражены нормативно в Болгарии, но трудно находят реализацию в образовательной практике.*

*Несмотря на то, что применение билингвальных схем в обучении является относительно беспроблемным с теоретической точки зрения, на практике во многих странах бывает трудно «обслужить» все лингвистические меньшинства [9: 64]. В то же самое время языковые вопросы очень часто являются предметом политических спекуляций, что смещает акцент с конкретных потребностей учеников соответствующего языкового меньшинства.*

*Необходимость овладения официальным языком страны определяется тем обстоятельством, что это – язык общей коммуникации между людьми в государстве, соответственно язык, на котором осуществляется образование подростков. С другой стороны, изучение официального языка одновременно с этим является и процессом усвоения национальной культуры и приобщения к ее*

ценностям, что определяет его решающее значение для социальной адаптации и образовательной интеграции детей и школьников меньшинственных этносов. Этим объясняется тот факт, что большинство мультикультурных образовательных программ обычно фокусируются на языке как определяющем культурном факторе.

В рамках ключевых компетенций общение на чужих языках является второй по важности компетенцией, которая на индивидуальном уровне отражает «социальное и культурное окружение индивидуума, среду, потребности и/или интересы» и «также требует таких умений, как медиация и межкультурное понимание». Компетенция предполагает также «позитивное отношение», выражающееся в «оценке культурного разнообразия и интересе и любопытстве к языкам и межкультурной коммуникации» [10: 8]. В контексте обязательного для всех учеников обучения иностранным языкам изучение чужого языка существенно способствует приобщению учеников к ценностям культурного плюрализма, поскольку оно связано с усвоением культурных специфик и контекстов. Это определяет его важную роль для формирования межкультурной компетентности у подростков. Более того. Владение чужими языками является важным элементом общей коммуникативной компетенции в глобальном обществе, что определяет специальное внимание к вопросам языкового разнообразия в сфере европейской языковой политики, имеющей целью:

- «содействовать взаимному пониманию и толерантности, уважению к идентичности и культурному разнообразию...»;
- поддерживать и содействовать дальнейшему развитию богатства и разнообразия европейской культурной жизни путем лучшего взаимного знания национальных и региональных языков, в том числе и тех, которые реже преподаются;
- ответить потребностям мультилингвистической и мультикультурной Европы путем развития способности европейцев общаться друг с другом за пределами языковых и культурных границ...»;
- предотвратить угрозы, которые могут возникнуть в результате маргинализации тех людей, которым не хватает необходимых умений общаться в диалогической Европе» [8: 3-4].

Термин «плюрилингвизм», введенный в Общую европейскую языковую рамку, отражает понимание взаимодействия между языками как межкультурное взаимодействие. Мультилингвизм как владение несколькими языками может быть достигнут путем увеличения разнообразия языков, доступных для изучения в системе образования, стимулирования учеников на овладение большим числом чужих языков и редуцирования использования английского языка в международной коммуникации. Плюрилингвистический подход настаивает на том факте, что индивидуальный языковой опыт в его культурных контекстах расширяется до степени формирования коммуникативной компетенции, в рамках которой языки функционируют в их взаимосвязи и взаимном воздействии. Поскольку язык является основным средством культурного выражения, различные культуры, к которым личность имеет доступ, существуют не изолированно друг от друга, они тоже активно взаимодействуют друг с другом, в результате чего формируется плюрикультурная компетентность, в которой плюрилингвистическая компетенция является компонентом, тоже взаимодействующим с остальными. Требования к образованию в этом контексте связаны с необходимостью усилить акцент на формирование у учащихся умений межкультурной коммуникации.

### Список литературы:

1. Даскалова, Ф. Психолингвистика. ИК „Даниела Убенова”, С., 2003
2. Димчев, К. Межкултурната компетентност и проблемите на обучението по български език като втори език // Електронно списание «Образователна инициатива», бр. 5, 2008, <http://www.poi-2007.hit.bg/>
3. Иванов, И. Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая. В: Многообразие без граници. Фабер, Велико Търново, 2008
4. Макариев, П. Толерантност и диалог. Дефиниции и теоретична обосновка. В: Отвъд различieto. Към толерантност и диалог между християнство и ислям в България. С, 2004
5. Манова-Томова, В. Емоции и говор. С., 1965
6. Тоцева, Я. Началният учител – мениджър на комуникациите в мултикултурната класна стая. В: Сборник с научни доклади „Образователна и културна интеграция на ромските деца”. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, 2008
7. Тоцева, Я. Професионално-педагогическа и интеркултурна комуникативна компетентност. В: Технологични аспекти на интеркултурното образование. УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, 2009
8. Common European Framework of Reference of Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge University Press, Strasbourg, 2006
9. Dictionary of Race, Ethnicity and Culture (2003). Edited by Guido Bolaffi, Raffaele Bracalenti, Peter Graham and Sandro Gindro. Psicoanalisi Contro di Lorenzo Rossi, Rome, 2003
10. Key competencies for lifelong learning. European reference framework. Annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, European Communities, 2007, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp.en](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-learning/keycomp.en)
11. Kluver, R. Globalization, Informatization, and Intercultural Communication. In: Intercultural communication. A Global Reader. Sage publications, Inc., 2004



*Бондарева Вероника Валерьевна  
Магистр филологического факультета  
Российский университет дружбы народов  
Москва, Россия*

*Бондарева В.В.*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОРФОЭПИЧЕСКИЕ НОРМЫ И ИХ УЧЁТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Русский язык является государственным языком многонациональной страны, который выполняет функцию родного языка или языка межнационального общения. При обучении иностранных студентов русский язык выступает также как язык международный, а большая территория обуславливает появление диалектов и региональных вариантов. Поэтому одной из черт русского литературного языка является то, что в нём имеются чёткие и отработанные нормы: лексические, грамматические, орфографические и орфоэпические. Если лексические и грамматические нормы мы можем проследить как в письменной форме языка, так и в устной, то орфографические нормы проявляются лишь в письменной его форме, в то время как орфоэпические нормы свойственны только устной форме языка [5: 226]. Как известно, нет единого понимания филологического статуса дисциплины, которая называется орфоэпией. Объект её изучения, её задачи и методы не определены достаточно точно. Это затрудняет реализацию практической направленности данной дисциплины, поскольку необходимо, чтобы орфоэпия не только фиксировала уже существующие произносительные варианты и обуславливала их реализацию, но и указывала правильные варианты, тем самым оказывая влияние на функционирование языка в его устной форме.*

*Р.И. Аванесов и Л.А. Вербицкая предлагают следующие определения данной дисциплины:*

*Орфоэпия - совокупность правил устной речи, обеспечивающих единство её звукового оформления в соответствии с нормами национального языка, исторически выработавшимися и закрепившимися в литературном языке [1: 8].*

*Орфоэпия - 1) совокупность произносительных норм национального языка, обеспечивающая сохранение единообразия его звукового оформления, 2) раздел языкознания, изучающий произносительные нормы [2: 247].*

*Орфоэпическую норму можно определить как внутриязыковую категорию, поскольку мы имеем возможность обозначать явления, которые представлены языком как системой. Такая норма напрямую зависит от некоторых социальных факторов, которые обусловлены выбором речевого коллектива и данным периодом времени. С точки зрения кодификации, орфоэпическая норма отражает ту произносительную норму, которая характерна для литературного языка. Её можно найти в орфоэпических словарях или справочниках в виде правил и предписаний [3: 67].*

Появление и развитие орфоэпии неизбежно, поскольку появляются новые формы устного общения, что обуславливает необходимость закрепления определённых правил произношения. Характерные черты русской орфоэпической нормы начали проявляться ещё в начале 17 века. Особенностью русской орфоэпии долгое время являлось существование двух доминирующих вариантов произносительной нормы: московской и петербургской (ленинградской). Это способствовало появлению вариативности русского произношения, поскольку в языке присутствовала не одна, конкретная реализация данной единицы.

При становлении орфоэпической нормы принимается во внимание то, что присутствует в языке на данный момент, и то, что вероятнее всего будет через некоторое время. Поэтому постепенно новые произносительные варианты вытесняют старые.

Если при преподавании курса теоретической фонетики русского языка преподавателю необходимо сделать выбор между различными фонетическими направлениями, то при обучении иностранных студентов русскому произношению нужно опираться не только на теоретическое представление фонетики русского языка, но и на современные (и, следовательно, перспективные на ближайшее будущее) орфоэпические нормы. В настоящее время в отечественной лингвистике существует несколько направлений (школ), которые по-разному представляют систему русского вокализма. Наиболее известными в русистике являются Московская фонологическая школа и Щербовская фонологическая школа. Они представляют разные взгляды на всю фонетическую систему русского языка, в том числе и на вокализм. Однако, эти направления (школы) отразили состояние русской фонетики в начале XX века. Но система языка находится в постоянном развитии, это касается всех языковых подсистем. Изменение орфоэпических норм и эволюция языка привели к значительному изменению системы русского вокализма [4: 139].

Классическая вокалическая система русского языка является слишком сложной для иностранных студентов, которые изучают русский язык. Она также отражает уже устаревшие орфоэпические нормы.

Система русского безударного вокализма в традиционном представлении (Логонова И.М.) [6: 99].

Сте-пень редук-ции	1	2	1	Ударный слог 3	2	1
Пози-ции	Абсо- лютное начало	2, 3, 4 предудар- ные слоги	1 преду- дар- ный слог		заудар- ные слоги	Абсо- лют- ный конец
тип редук-ции						
количественный после твёрдых	А аппара т о траве -----	Ъ травяной водопров од шерстян ой	А трав а вода Ы <sup>э</sup> шесто й	А О Э	Ъ трав а м а том може т	А травк а быстр о Ы <sup>э</sup> даже

	после мягких	-----
--	--------------	-------

<i>И<sup>Е</sup></i> эта ж	<i>Ь</i> часово й ревуны лесово д	<i>И<sup>Е</sup></i> часы несу лесн ой	<i>А</i> <i>О</i> <i>Е</i>	<i>Ь</i> памят ь полям камен ь	<i>е</i> виш ня <i>И<sup>Е</sup></i> поле даче			
количественно-качественный тип	после твёрдых	<i>У</i> ухож у <i>Ы</i> ----- -	<i>У</i> рукава <i>Ы</i> бытов ой	<i>У</i> руки <i>Ы</i> был а	<i>У</i> <i>Ы</i> выку п <i>Ы</i> выб ыл	<i>У</i> руку <i>Ы</i> кар ты		
	после мягких	<i>И</i> игла иногд а	<i>И</i> типов ой	<i>И</i> тир аж	<i>И</i> сини й	<i>И</i> виш ни		

Однако Л.А. Вербицкая провела исследование произношения носителей двух старших произносительных норм: московской и петербургской, людей разного пола, возраста, социального положения и разных профессий. В результате проведённого исследования были зафиксированы изменения произносительные нормы в области вокализма.

Существенно изменился безударный вокализм. Для московской произносительной нормы характерно «иканье», которое стало литературной нормой, вопреки прогнозам Л.В. Щербы. «Еканье» — является чертой старого петербургского произношения, однако оно постепенно исчезает из речи петербуржцев, заменяясь «иканьем».

В соответствии с законом аналогии сегодня укрепилось старое петербургское произношение – после шипящих произносится гласный [а] соответствующей степени редукации: ж[А]ра, ш[А]мпанское, ш[А]гать. Но остались некоторые исключения – в них сегодня кодифицированная норма рекомендует произносить гласный [ы]: рж[ы]ной, ж[ы]смин, глагол ж[ы]леть и разные, образованные от него, формы, ж[ы]кет. Однако в современной речи всё чаще можно слышать здесь [А] как результат выравнивания произношения под влиянием системы.

В середине прошлого столетия в заимствованных словах на месте безударного гласного [о] произносился чёткий и ясный гласный звук [о]: п[о]эт, Б[о]рдо, т[о]ннель и т.д. Сегодня норма требует произношения в этой позиции гласного [а] соответствующей степени редукации. Но есть небольшое количество слов, в которых, в силу своей позиции в слове, произносится только гласный [о]: кака[о], ради[о] (позиция абсолютного конца слова) и т.д.

*В соответствии с законом экономии, мы не наблюдаем чёткой реализации безударных окончаний прилагательных среднего и женского рода, так как эти прилагательные очень редко употребляются без существительных, которые и несут смысловую нагрузку рода, что делает необязательным чёткую реализацию безударного окончания прилагательного.*

*Эти изменения существенно упростили систему русского безударного вокализма, что особенно важно при обучении иностранных студентов. Таким образом, традиционную вокалическую систему русского языка можно представить в ином виде, соответствующем нормам современной орфоэпии.*

*Модификация системы безударного вокализма (по И.М. Логиновой) [6: 102].*

абсолютное начало	2, 3, 4, предударные слоги	1 предударный слог	ударный слог	заударные слоги	абсолютный конец
А ---	Ъ	А Ы	А О Э	Ъ	А Ы
--- --- И	И	И	А О Е	И	А И
У	У	У	У	У	У
И	И	И	И	И	И
---	Ы	Ы	Ы	Ы	Ы

*Таким образом, современные орфоэпические нормы в области русского вокализма значительно более унифицированы, чем предыдущие периоды своего развития. Это весьма ценно для преподавания русского языка как иностранного, так как, опираясь на современные произносительные нормы, возможно создание более простой и понятной модели описания системы безударных гласных фонем русского языка.*

#### *Список литературы.*

- 1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение: Учебное пособие. Изд. 7-е. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.*
- 2. Вербицкая Л. А. Орфоэпия // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.*
- 3. Каленчук М. Л. О фонетической и орфоэпической подсистемах русского литературного языка // Язык: Система и подсистемы. Сборник к 70-летию М. В. Панова. М., 1990. С. 58—69.*
- 4. Касаткин Л. Л. Одна из тенденций развития фонетики русского языка // Л. Л. Касаткин. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка. М., 1999. С. 131 – 139.*
- 5. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2005.*
- 6. Логинова И.М., Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). – Монография: - М.: Из-во РУДН, 1992.*



*Бурая Мария Анатольевна,  
аспирант кафедры  
русского языка и литературы  
Дальневосточного федерального университета  
Владивосток, Россия.*

*М.А.Бурая*

### ***ИДЕЙНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ «ВНУТРЕННЕГО» ЦИКЛА В ЛИРИКЕ О.МАНДЕЛЬШТАМА (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ 1930-х гг.)***

*Поэзия XX века, как и все художественное творчество, оказалась под влиянием двух противоположных, но при этом тесно взаимосвязанных тенденций, выразивших в своем единстве особенности мироощущения человека. Это, с одной стороны, всеобъемлющее хаотическое разрушение целостности, дисбаланс, кризисное ощущение конца всего сущего, пунктирность и дискретность представлений. С другой стороны, очевидно и противоположное стремление, которое приобретает характер сверхцели в творчестве совершенно различных индивидуальностей (поэтов, прозаиков, драматургов, эссеистов, художников, музыкантов и т.д.), – стремление к «вочеловечиванию», к возможности синтеза, соборности, единства. Индивидуальность в соответствии с личным философско-эстетическим, этико-психологическим и историко-социальным опытом находится в поисках такой синтезирующей идеи, которая стала бы основополагающей для формирования цельного и гармонически уравновешенного художественного сознания.*

*Мы полагаем, что такой идеей на протяжении всего творческого пути для поэта стала идея мировой культуры.*

*Одной из функций бытования идеи мировой культуры в поэтической практике Мандельштама стоит считать структурообразующую функцию, на уровне поэтики реализовывающуюся в формировании разного рода сверхтекстовых образований. В последние годы в мандельштамоведении особенно актуально стало обращение к нетрадиционным образованиям. Наиболее плодотворной и снимающей различного рода теоретические противоречия и ограничения, на наш взгляд, является намеченная, но не развитая подробно концепция К. Ф. Тарановского: «У всех поэтов есть свои любимые темы, свои любимые образы и даже свои любимые слова. Все эти повторяющиеся темы и образы создают внутренние циклы в творчестве данного поэта, которые невозможно вместить в точные хронологические рамки. Более того, такие возвращающиеся темы могут быть характерны для нескольких поэтов-современников, вне зависимости от так называемых поэтических школ и исторических периодов <...> Само собой разумеется, что мы получим больше поэтической информации, если включим стихотворение в более широкий контекст и вскроем его связи с другими текстами» [4: 18].*

*Мы считаем целесообразным называть подобные объединения «внутренним» циклом.*

*В данной статье представлена попытка рассмотреть стихотворения «Восьмистишия» и «Рождение улыбки» как часть «внутреннего» цикл в творчестве О. Мандельштама. Основанием для признания данных текстов неким единством, по нашему мнению, является репрезентация интегрирующей идеи мировой культуры в ряде повторяющихся либо семантически тождественных образов или мотивов. Необходимо отметить, что в текущей статье намечена только общая семантическая структура содержания «внутреннего» цикла, посвященного реализации идеи мировой культуры, наиболее полно явленная в вышеупомянутых текстах. Однако актуализируя те или иные частные семантические связи, можно значительно расширить число составляющих «внутренний» цикл текстов. В понимании границ и содержания понятия мировой культуры мы присоединяется к установившейся в мандельштамоведении (концепции С. С. Аверинцева, М. Л. Гаспарова и др.) традиции широкого подхода к культуре как совокупность взглядов и представлений, объединяющую разнонациональные, межрелигиозные и исторические явления*

*Ведущая роль в формировании и развитии общего и для «Восьмистиший», и для стихотворения «Рождение улыбки» лирического сюжета принадлежит глубинной идеи-концепту мировой культуры, анализ которой и может стать ключом для прочтения контекста «внутреннего» цикла.*

*Мотивы, реализовывающие идею мировой культуры, возникают в каждом из одиннадцати восьмистиший упоминанием прецедентных имен творческих личностей, героя художественного произведения, названием памятника культуры (Айя-София), мировых религий, национальностей. Впервые обращенность к мировой культуре возникает в связи с образом первого восьмистишия и выражена в образе морской стихии. Образ паруса вызывает в читательских ассоциациях образ корабля (парусника), который имеет несколько значений, так или иначе связанных с хронотопом цикла, который можно определить как круговорот мировой жизни, совершающийся в вечном (бесконечном) времени. Это, с одной стороны, представление о том, что души умерших переправлялись в загробный мир на судах, а с другой стороны – осознание корабля как корабля жизни, отправляющегося в плавание по водам творения.*

*Мотив, относящийся к мировой культуре появляется и в третьем восьмистишии и связан с образом бабочки-мусульманки. Важно, что бабочка – символ, характерный для самых разных мировых религий и тем самым снимается узко религиозная принадлежность мотива мусульманства. Общность символа бабочки для разных культур и религий подчеркивается и образом савана: это погребальный наряд не только для мусульман, но и для христиан.*

*Мотив мировой культуры раскрывается в четвертом восьмистишии в связи с образом монастырей улиток. Монастыри улиток – это символ замкнутости, погруженности внутрь себя, медитативного начала, заключенного в крошечный живой организм. Так же, как и образ бабочки, образ монастырей лишен строгой принадлежности к какой-либо одной религии.*

*В пятом и шестом восьмистишии мотив МК представлен образом купола. Купол – одна из древнейших повторяющихся архитектурных форм покрытия зданий, свойственная практически всем культурам и эпохам. По мнению А. Ф. Лосева, купол является символом римского «социального опыта универсализма» [2: 42-43]. Образ купола пятого и шестого восьмистишия связан не только с мотивом мировой культуры, но и с мотивом творчества, который найдет свое развитие в других стихотворениях цикла.*

*Седьмое восьмистишие представляет реализацию идеи мировой культуры упоминанием сразу нескольких прецедентных имен: это два композитора (Шуберт и Моцарт), поэт (Гете) и герой трагедии Шекспира (Гамлет). В этом восьмистишии идеи мировой культуры связаны с мотивом творчества и мотивом опыта. Не случайным, а во многом обусловленным эстетико-философской концепцией восприятия мира и культуры оказывается выбор прецедентных имен.*

*Образ Гамлета традиционно в мировой культуре и литературе связан с темой нравственного выбора, рефлексией и внутренней борьбой между поступком и бездействием, бесстрашием мысли и параличом воли. В контексте целого «Восьмистиший» образ Гамлета типологически близок образу лирического героя, чей путь от «сна» и «задыханий» к выходу и преодолению составляет лирический сюжет цикла. С образом Гамлета связан и важнейший образ творчества О.Э.Мандельштама – образ вывихнутого времени.*

*С образом Гамлета связана и особая эстетико-философская оппозиция слов и Слова. Для русской культурной традиции начала-первой половины XX века также характерно противопоставление слов как незначительного и пустого по содержанию множества и Слова как особой онтологической сущности. В седьмом восьмистишии материально выраженным словам как порождению губ.*

*Два других прецедентных имени восьмистишия – Моцарт и Шуберт – вводят в «Восьмистишия» мотив музыки как одного из наиболее важных искусств, наряду с архитектурой, в сознании поэта. Стоит отметить, что логика развития «внутреннего» цикл предполагает наличие «сквозных» образов, проходящих через разные периоды творчества поэта и обладающих возможностью диалектического развития. К подобным относится большинство образов, связанных с идеей мировой культуры. Так, обобщенный образ композитора, творца и стихии музыки как особой звучащей архитектуры (что в художественном сознании О. Мандельштама равнозначно понятию гармонии) возникает уже в первых сборниках («Silentium», «Отчего душа так невуча», «Шарманка», «Бах», «Ода Бетховену» и др.). Образ конкретного композитора – Шуберта – впервые возникает в стихотворении 1918 г. «В тот вечер не гудел стрелчатый лес органа», в котором основной идеей является, по мнению большинства исследователей, противопоставленность органа (как образа, связанного с готикой, т.е. архитектурой) песни, всецело принадлежащей стихии музыки. Связь стихотворения 1918 г. с седьмым восьмистишием прослеживается не только введением имени Шуберта, но и повтором мотива пения птиц.*

*В восьмом восьмистишии мотив мировой культуры связан с ключевым образом стихотворения – величайшим памятником архитектуры, собором Айей-Софией. «Айя-София». В связи со стихотворением 1912 г. находим в статье М. Гаспарова и П. Нерлера: «<...>О.М. подчеркивает мирную преемственность эпох, накапливающих культурные ценности <...> Айя-София <...>объединяет мир – «запад и восток» (стих 12) как западное и восточное христианство» [1: 78]. Данная идея преемственности найдет свое развитие и в восьмом стихотворении «Восьмистиший». Человечество понимается лирическим героем как «Айя-София/С бесчисленным множеством глаз», [3: 77]. В таком параллелизме находит выражение поэтически-философское представление о человеке и его жизни как о чем-то всеобщем, не имеющем существенных различий по национальным или религиозным признакам. В «Восьмистишиях» присутствие образа Айи-Софии можно опосредованно обнаружить в третьем восьмистишии, общность которого с восьмым устанавливается посредством образа бабочки (в этой связи становится понятным эпитет «мусульманка», имеющий свое происхождение и обоснование в фактах истории собора).*

Девятое восьмистишие обращается к мотиву мировой культуры в национальном аспекте. В стихотворении упомянуты две совершенно противоположные культуры: иудейская и арабская. Однако главными мотивами восьмистишия являются мотив творчества и опыта, вследствие чего противопоставление снимается. Прием лейтмотивной звукописи в двух последних строках стихотворения соотносится с двумя ключевыми словами: «лепет» и «лепит», [3: 79]. Образ лепки, очевидно, связан ассоциативно с представлениями о создании чего-либо. Известны многочисленные древние притчи и легенды о лепке Богом человека из глины и т.п.

Мотив мировой культуры представлен также и на уровне мифологических архетипов. Таким архетипом в цикле является один из древнейших мировых культурных архетипов – архетип. Этот концепт находит свое выражение в ряде образов, имеющих в своей основе форму круга/окружности, таких как образ дуги, образ глаза, купола, Земли. Жизнь планеты осмысливается в круговороте непрекращающихся метаморфоз, которые имеют две смыкающиеся точки, связанные с образом дуги: рождение и смерть, вздох и задыхание, опыт и молчание. Мотив круга в цикле сопрягается даже с противоположными по форме образами: «И клена зубчатая лапа// Кунается в круглых углах». В этом оксюморе емко передана одна из основных философских идей лирики Мандельштама: попытка совместить несовместимое, выйти за пределы рационального традиционного познания в поисках ответов на главные вопросы бытия. В стихотворении ассоциативно связывается мир человека (образ лирического героя «я»), мир природы (лапа клена, бабочки крапа), мир творчества («рисунки слагать на стенах»), мир мировой культуры (Айя-София).

Архетип круга главным образом связан с хронотопом цикла – осознанием бесконечности и вечности времени, его цикличности и обратимости. Именно идеи, заложенные в хронотопическом содержании «Восьмистиший» позволяют во многом рассматривать стихотворение «Рождение улыбки» как продолжающее и развивающее мотивный и образный строй цикла.

В стихотворении «Рождении улыбки» мотив мировой культуры выражен имплицитно, а единственное эксплицитное его упоминание связано с образом атлантов.

Характерная для всего творчества Мандельштама аллюзия на сюжеты и образы античных мифов здесь может получить адекватное истолкование только в контексте целого стихотворения. «Атлантов миг» может быть истолкован как особенно важный, связанный с предшествующими титаническими усилиями, требующий силы и выдержки, свойственной Атланту. Эти смыслы связаны с развитием лирического сюжета в двух предыдущих четверостишиях, представляющих процесс пробуждения дитя в океанском безвластье. Исходом и одновременно итогом такого пробуждения является появление материка, своеобразная связь хаотического «безвластья» океана и гармоничной земли. Соединению стихий земли и воды, реализующийся в образе дитя в стихотворении, в мифе соответствует синкретическое восприятие окружающего пространства в образе Атланта (по представлениям древних, титан стоял, держа небесный свод, на края земной тверди, омываемом океаном, впоследствии получившим название Атлантического).

«Атлантов миг» может быть понят как момент преодоления, избавления от груза, давящей и сковывающей тяжести, обретение иного, желанного состояния. Именно эти мотивы освобождения и преодоления тяжести реализуются в целом стихотворения: образ ребенка начинает улыбаться и играть, строчится шов, поднимается материк – происходит преодоление динамики статикой. Это момент апофеоза, наибольшего расцвета сил и жизненной энергии перед моментом

исчезновения, смерти, погружения на дно. Тогда в стихотворении «Рождение улыбки» оказывается представлен полный, завершённый круг смены процессов рождения, появления («когда заулыбается дитя»), развития («углами губ оно играет в славе», «радужный уже строчится шов») и последующего возвращения к первоначальному состоянию сна, связанному с образом «атланта мига».

«Рождение улыбки», таким образом, содержит развернутую мифопоэтическую картину становления мира и гармонии в пространстве и времени, которая в «Восьмистишиях» лишь намечена отдельными штрихами в связи с образом дитя-ребенка. В первом восьмистишии образ дитя-ребенка тесно связан с развитием циклического хронотопа, замыкая в себе две точки отсчета кругового циклического времени – «пробуждение» и «засыпание». Момент пробуждения дитя сопрягается с появлением динамического пространства и рождением поэтического текста. Этот единый и нераздельный процесс связан с особыми мифопоэтическими представлениями поэта о вселенной-космосе. Посредством образа ребенка Мандельштам развивает свой вариант мифа о происхождении мира. С этой точки зрения особенно значимым и не случайным понимается название стихотворения «Рождение улыбки», сходное с названиями древних мифов. При этом своеобразии его космогонии заключается в самобытном синкретизме: одновременно с процессом творения мира, связанным с традиционным преодолением хаоса, выделением из первобытной субстанциональной стихии (в данном случае – воды, мирового океана) отдельных материй (материка), происходит рождение поэтического текста.

Сложный процесс рождения поэтического текста имеет не линейное, а циклическое развитие во времени, что на художественном уровне отразилось в особом развитии хронотопа. Время «Восьмистиший» и «Рождения улыбки» можно определить как бесконечное и вечное, необратимое время, движущееся по кругу, в составе которого можно условно выделить две «дуги», две точки отсчета, совпадающие друг с другом. В текстах, составляющих «внутренний» цикл эти два этапа развития времени представлены в бинарных оппозициях образов: «задыхания» — «вздох», «жизняночка» — «умиранка», «затверженность» — «избыток», «набросок» — «период», «бездревесность» — «листы», «опыт» — «до опыта», сон — пробуждение и др. В первом восьмистишии представлен этап пробуждения дитя-ребенка, преодоления статического пространства, появления движения и очертаний у пространства. Этому этапу в «Восьмистишиях» соответствует почти все развитие лирического сюжета в «Рождении улыбки». При этом не представляется возможным установить, какой из этапов – пробуждение или засыпание, т.е. так называемое «начало» отсчета движения по круговому циклу или «конец» — являются хронологически первичными. С точки зрения развития событий лирического сюжета в линейной последовательности важным оказывается не выстраивание этапов на временной оси, а лишь выявление и акцентирование переломного периода, связанного с переходом от одного состояния к другому. В развитии же единого для всех произведений цикла внутреннего лирического сюжета кульминационным можно считать момент, связанный со следующими строками из стихотворения «Рождение улыбки»: «И радужный уже строчится шов // Для бесконечного познания яви», [З: 109]. В «Восьмистишиях» ему соответствует «И вдруг дуговая растяжка // Звучит в бормотаньях моих». Синкретическому состоянию сна-смерти дитя-ребенка посвящено десятое стихотворение из цикла «Восьмистишия»: «Большая вселенная в люльке // У маленькой вечности спит». В этом стихотворении отражено своеобразное видение поэтом устройства вселенной, заключающееся в неразрывной связи жизни и смерти, сна и пробуждения. Поэт выходит на предельный уровень

обобщения, именно в этом стихотворении пространство и время названы эксплицитно: «вселенная» и «вечность».

Характерно, что обращение ко второму этапу космогонического процесса у Мандельштама лишено традиционной трагической эмоциональной окраски, которая обычно сопровождает осмысление темы смерти и завершения. Основным преобладающим типом эстетического завершения десятого восьмистишия, как и всего цикла в целом, является именно преодоление трагизма и обретение героико-эпического спокойствия лирического субъекта. При этом особенно важным для понимания мифопоэтической картины мира поэта становится отнесенность исходной трагической ситуации не к сфере миропорядка (судьбы), а к сфере лирического субъекта, «я». Это становится возможным благодаря рождению качественного нового времени и пространства, связанного с приходом творческого вдохновения и созданием поэтического текста. Художественное воплощение этой философско-эстетической идеи реализуется в образе дитя-ребенка, который на всех этапах творчества и во всех сборниках стихотворений Мандельштама связан с положительно оцениваемыми лирическим субъектом реалиями и представлениями.

«Внутренняя» циклизация в лирическом творчестве XX века может быть рассмотрена в ряду разнообразных поэтологических явлений и процессов, вызванных глубинным стремлением художественного сознания противостоять хаотичности и дискретности окружающей реальности. Для О. Мандельштама достижение гармонии и единства конкретно-чувственного, предметно-понятийного и эмоционально-волевого уровней познания человеком действительности в ее онтологическом аспекте стало возможно благодаря обращению к идеи мировой культуры. Практически это реализовалось в создании сложной диалектической системы взаимосвязанных мотивов и образов, основная часть которых восходит к тем или иным реалиям мировой культуры.

#### Список использованной литературы

1. Гаспаров М.Л., Нерлер П.М. «Айя-София»// О.Э.Мандельштам, его предшественники и современники: Записки Мандельштамовского общества. Вып.11: Сб. материалов к Мандельштамовской энциклопедии. М.: РГГУ, 2007.
2. Лосев Ф. Эллинистически-римская эстетика. – М., Изд-во МГУ, 1979.
3. Мандельштам О. Э. Собрание сочинений в четырех томах. Т.3 – М., «Арт-Бизнес-Центр», 1993.
4. Тарановский К. Очерки о поэзии О.Мандельштама// О поэзии и поэтике. –М., Языки русской культуры, 2000.



*Бэсүд Туяа Шагдарын, доктор философии,  
профессор МонГУ  
Улаанбаатар, Монголия*

## **ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МОНГОЛИИ**

*Уважаемые коллеги!*

*Монголия славится своей уникальной культурой, специфическими обычаями и традициями, обусловленными кочевым укладом жизни и окружающей первозданной природой. Она располагается в центральной Азии и не только граничит по суше с двумя великими державами: Россией и Китаем, но и является перекрёсткой двух великих культур европейской и азиатской. И, естественно, испытывает влияние многих национальных культур, т.к. любая национальная культура есть результат взаимодействия культур, особенно во время глобализации. Монголы с давних времён интересовались русским языком, русской культурой.*

*Значительная часть представлений о русских у монголов складывалась под влиянием непосредственных контактов с русскими соседями в приграничных районах, торговыми представителями, специалистами и другими представителями русской культуры во время совместной работы и учёбы. На формирование стереотипных представлений монголов о русских большое влияние оказали русская художественная литература и киноискусство, в результате чего в Монголии существует некое общее представление о значимых ценностях русской культуры, обусловленных образом жизни и стилем поведения русских. С точки зрения монголов, отличительные черты русской культуры заключаются в сильном влиянии европейской культуры. Для монголов Россия – это европейская страна. Другие особенности русской культуры в сознании монголов связываются с величию страны, а также с особыми культурными, в частности, религиозными представлениями. Основным фактором восприятия русских монголами является загадочность русской души.*

*Как свидетельствуют результаты опроса, проведённого нами среди различных слоёв населения, у монголов сложились определённые представления о позитивных и негативных чертах характера русских, таких как эмоциональность, искренность, доброта, открытость, сердечность, щедрость, коллективизм и склонность к выпивке и веселью.*

*Среди культуроносной лексики русского языка после Кремля и Москвы по частотности третье место занимает слово “водка”. К их числу относятся также*

слова - хлеб, матрёшка, Ленин, озеро Байкал, этикетные выражения - да, хорошо. Предложение “Я тебя люблю” входит в число наиболее частотных.

Представления о россиянах у нового поколения монголов резко отличаются от старых стереотипов монголов. Под влиянием прессы часто происходит отождествление России с организованной преступностью, криминальностью.

С 1990-х гг. начались интенсивные процессы переориентации духовных ценностей монголов, проявления новых стереотипов сознания. Современная духовная культура Монголии отражает продолжающийся процесс роста национального самосознания и наблюдается активное стремление к интеграции с мировым сообществом, при условии сохранения национальной идентичности. В сознании социума сложилась доминанта европоцентризма в оценке многих явлений современной общественной жизни, хотя культурологи в качестве главных свойств монгольского характера называли “почтительность к ближнему, своеобразный культ человека, любовь к слову, к книге; доверчивость и открытость души, внутреннюю экспрессию, эмоциональность, скрытый темперамент, любовь к дорогам, передвижению; склонность к перемене, обусловленную традицией кочевого образа жизни, доминанту пространства и растянутого времени, обожествление гор, рек, деревьев, тоску по родине, свободолюбие, гостеприимство, беспечность, любопытство, из которых доброту, исходящую из учения Будды – основным свойством монгола”<sup>3</sup>[Скородумова 2004: 4].

Монголия уже пережила период экспансии русского языка за прошедшие 70 лет после народной революции 1921 года, когда знание русского языка в Монголии было политической необходимостью, а его изучение — важным направлением в науке и образовании, вследствие чего русский язык был единственным обязательным предметом не только в учебных заведениях всех ступеней, но и в кружках, на курсах.

В идеологическом плане русский язык имел тоже большое значение, именно с него переводились наряду с классиками русской и мировой художественной литературы, политическая и учебно-научная литература. Советско-монгольские отношения характеризовались целенаправленной политикой в сфере культурного сближения двух народов и отличались высоким уровнем интеграции. В тот период в Монголии сформировалась целая группа интеллектуалов, ориентированных на русский язык. Сейчас их же дети выбирают русский язык как первый иностранный в школах и вузах, а многие из них - в качестве специальности.

В ходе демократических изменений конца XX в. в стране изменилась языковая ситуация: на первый план выступил английский язык, считающийся международным средством общения. Принятый в Монголии в 1991 г. закон об английском языке как об основном и обязательном к изучению в школах иностранном языке положил начало трансформации языкового и культурного пространств Монголии. Это было естественным продолжением демократических процессов 90-х годов, т.к. Монголия была отрезана от мира, от других культур в течение длительного времени.

Теперь говорить о доминирующих позициях России в образовательном и культурном пространстве Монголии не приходится. Однако сегодня, когда конкуренция за экономические ресурсы в Монголии сопровождается борьбой за языковое, культурное, образовательное пространства и религиозно-идеологическую сферу, в Монголии сохранилась целая сеть российских школ. Переемственность в преподавании русского языка еще не была окончательно прервана. На уровне общего образования изучается русский язык (240 часов) и в дальнейшем в старших классах вводится факультативное его изучение (2 раза в неделю). Монголия в региональном контексте имеет мощную базу для подготовки специалистов по русскому языку. За последние 30 лет в стране подготовлено около трёх тысяч (2900) преподавателей русского языка,

из которых 702 сейчас работает в сфере среднего образования. Хотя, по словам министра образования<sup>1</sup> [Эрдэнэмаам: [www.slavistika.ru/pdf/1/erdenemaam.pdf](http://www.slavistika.ru/pdf/1/erdenemaam.pdf)], на современном этапе значение русского языка в Монголии повышается, нас волнуют факты о том, что в последние годы наблюдается срыв в наборе на русское отделение филологических вузов страны, большинство преподавателей русского языка - это люди пенсионного или допенсионного возраста. Тем не менее не прерывается связь Монголии с российской культурой, русский язык по-прежнему признаётся как ценнейший источник получения информации о событиях как в России, так и во всем мире.

В настоящее время в Монголии сложилось представление о русском языке как средстве межкультурной коммуникации. Проводятся месячники монголо-русской дружбы, декады русского языка, а также отмечаются юбилеи, связанные с русской культурой. Проходит много культурных мероприятий, например, международный театральный фестиваль "А.П.Чехов – XXI век" и т.п., увеличиваются тиражи русскоязычных газет, поддерживаются русскоязычные телеканалы(их 7), построена православная церковь, популярна и российская эстрада. По данным 2009-2011 г.г. около 70% художественной и научной литературы переведено с русского или через него. К сожалению, за последний год картина изменилась противоположно. Английский язык завоевывает его позицию. Издаются двуязычные и многоязычные словари, что очень своеобразно, с обязательным участием русского языка. В условиях равноправного сотрудничества между двумя странами сохраняются и личные контакты людей, адаптируясь, естественно, к создающимся ситуациям.

В области вербальной и невербальной коммуникации у русских и монголов наблюдаются значительные расхождения, особенно, в этикетных выражениях приветствия, представления, начала беседы, прощания, комплиментов и знаков расположения, что можно проследить на примере приветствия, являющегося одним из глубоко национальных способов выражения искренности и дружеского расположения друг к другу. При встрече монголы произносят традиционные слова приветствия: «Сайн байна уу?» (Всё ли у вас хорошо?). И слышат в ответ: «Сайн, сайн уу?» (Всё хорошо, а как у вас?). При встрече монголы не целуются, а только касаются щёк друг друга(кстати, сейчас в городе наблюдается взаимный поцелуй у женщин, даже в губы).

Как нам известно, речевые этикетные сопровождающие их невербальные средства общения, как социально заданные правила речевого поведения людей, отражают национально-культурную специфику каждого из народов. Ярким примером может послужить следующий случай: у нас на кафедру приехала работать российский специалист. Она - очень живая, общительная, пожилая русская женщина приятной наружности, однажды она зашла на кафедру совершенно подавленная и спрашивает: "Тантай танилцахад маш таатай байлаа", что значит по-русски "очень приятно было с вами познакомиться" – это очень плохие слова, да?,- Естественно не было границ нашим удивлениям и спросили о том, что случилось с ней. Оказывается, она эти слова сказала таксисту, подвезшего её домой поздней ночью. Таксист - монгол принял это за кокетство и началась драма. Дело в том, что у нас женщинам не принято вести себя так открыто и дружелюбно с незнакомыми мужчинами, особенно в вечернее время.

С точки зрения иностранных преподавателей, лингвокультурологические проблемы преподавания русского языка, на наш взгляд, несколько отличаются от того, как они рассматриваются в традиционной методике преподавания русского языка.

В настоящее время в учебных стандартах и программах обучения иностранным языкам как европейских, так и азиатских стран, большое значение придаётся

*проблеме многоязычия и объявляются воспитание терпимости, интереса и уважения к чужим культурам, что необходимо учитывать при разработке монгольской национальной модели стандартов, т.к. у нас происходит совершенно специфический диалог культур между представителями оседлой и кочевой цивилизаций. В этой модели должно отражаться изучение лингвострановедческих текстов и культураносной лексики как русского, так и монгольского языков. Ведь всем нам понятно, что монголам, за исключением филологов - русистов, никогда не приходится рассказывать о Москве или о русской избе на русском языке своим соотечественникам. Другими словами, мы - преподаватели русского языка и авторы учебников не в праве забыть об обратной стороне медали: по-нашему, мы обязаны научить своих учащихся вступать в коммуникацию с россиянами, рассказывать об Улаанбаатаре или о монгольской юрте на русском языке, тем самым формируя языковые, коммуникативные и социокультурные компетенции. К великому сожалению, несмотря на богатейшую традицию преподавания русского языка в Монголии, в наших учебниках русского языка нами не обнаружены материалы о монгольской национальной культуре.*

*Литература:*

- 1. Скородумова Л.Г. Монгольский язык: образы мира УБ. 2004 с. 4-7*
- 2. Эрдэнэмаам С. Русский язык в сегодняшней Монголии (2009) // [www.slavistika.ru/pdf/1/erdenemaam.pdf/](http://www.slavistika.ru/pdf/1/erdenemaam.pdf/)*
- 3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации М., 2003 с. 25*



*Васильева Анна Анатольевна,  
кандидат филологических наук, доцент  
кафедры современного русского языка и стилистики  
Томского государственного педагогического университета,  
Томск, Россия*

*А.А.Васильева*

### ***ИНФОРМАТИВНО-ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АССОЦИАТИВНЫХ МЕТОДИК В СОВРЕМЕННЫХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТРЕНИНГОВ В СФЕРЕ БИЗНЕС- ПРОЦЕССОВ)***

*Обладая огромным информативным и методологическим потенциалом, ассоциации, в том числе словесные и текстовые, должны использоваться в различных науках и направлениях на современном этапе развития идей и представлений более полно и комплексно. Очевидно, что необходимо использовать возможности изучения разнообразных типов словесных ассоциаций, предоставляемые исследователям и практикам, более полно, в частности, в аспекте их методического потенциала. На сегодняшний день в гуманитарных науках активно используются методики, предполагающие обращение к свободному ассоциативному эксперименту, механизм которого известен и неизменен вот уже более ста лет. Однако современное представление об ассоциациях, в частности, словесных, позволяет не только получать их экспериментально, но и моделировать самостоятельно. В той или иной степени моделирование или установление произвольных ассоциативных связей используется для разработки компьютерных программ, создания различных информационных технологий, в обучении иностранным языкам, создании «мнемонических новелл» - особых текстов, в основе которых автор сознательно располагает необходимые ассоциативные связи, и предназначенных для целей запоминания и обучения чему-либо, например, запоминания иероглифов для обучения японскому языку, в сфере школьного образования и многих других областях [4]. Перспективы использования возможностей словесных ассоциаций мы видим в разработке комплексных методик, предназначенных для самых широких целей, и позволяющих получать результаты в интеграции различных наук и направлений (социологии, истории, психологии и психолингвистики, лингвистики и стилистики текста, теории и практики коммуникации, риторики, когнитивистики и т.д.).*

*Необходимо изучение и использование информативно-интерпретационного потенциала как ассоциативных полей слов и ассоциативных связей слов, так и возможностей, связанных с направлениями ассоциирования, текстовыми*

ассоциативными структурами, а также изучением основных предпочтений в процессе ассоциирования (или тенденций ассоциирования). На наш взгляд, важно расширить исследование данного явления, поскольку основные тенденции в ассоциировании могут быть как у отдельного человека - автора, художника, медиа-личности, профессионала или общественного деятеля, так и определенного течения, направления, сообщества и, наконец, даже определенной эпохи. Например, объектом исследования может стать отражение современности в основных тенденциях ассоциирования в рекламе, литературе, политике, публицистике, науке, бизнес-сфере, тренингах, презентациях, мастер-классах, в сфере интернет-культуры и коммуникации и т.д. А для этого необходимы междисциплинарные исследования на широком материале, которые могут сформировать новый виток или цикл исследований в современных науках, способствовать созданию интегрированных исследований, выполняемых совместно исследователями разных научных направлений [7].

Ассоциативный эксперимент, по-прежнему, эффективен как инструмент выявления восприятия и осмысления, концептуализации чего-либо. Область его возможного применения невероятно широка: от новейших слов, экономической терминологии, интернет-сленга и современных терминов, и общеупотребляемых слов до целых текстов в различных дискурсах - рекламных, художественных, экономических, политических, и изучения, наряду с другими современными возможностями и методами гуманитарных наук ключевых слов, понятий и идей культуры, новейших трендов общественной жизни.

Комбинированные методики, основанные на получении и интерпретации свободных ассоциаций и текстовых ассоциаций, ассоциативно-смысловых полей и направлений и векторов ассоциативно-смыслового развертывания были разработаны нами для тренингов специалистов в области экономики, менеджмента и маркетинга по заказу нескольких томских компаний. В результате был организован и реализован проект, в рамках которого проведены несколько тренингов. Проект получил название «Ассоциативность как мультиинформативное явление и метод в сфере бизнес-процессов». Как показывает опыт его практической реализации, разработанные и использованные нами методики подходят для выработки как коллективных, так и индивидуальных решений, могут использоваться в различных сферах, связанных с развитием личности (образование, психология, коучинг, консультирование).

Идея, лежащая в основе этих методов и тренинга проста и вместе с тем очень эффективна. Мы исходили из того, что в каждом человеке заложена и существует в каком-то виде творческая, креативная способность, а ассоциативное мышление присуще всем без исключения, поскольку оно — основа нашего обучения, образования, восприятия, понимания.

Также нам был важен тезис о несводимости и непротивопоставленности друг другу рационального мышления и образного, ассоциативного, однако, ассоциативному мышлению нужно «помочь» проявиться. Для этого мы помещаем человека в нужный контекст — создаем среду, условия, где он может проявить и установить нужные связи.

Поскольку ассоциативное мышление проявляется в том числе в словесной форме, то задачами тренингов являются нахождение и построение необходимых ассоциативных связей, цепочек, полей и текстов на основе ассоциаций.

Нужно отметить, что эксперименты, в том числе ассоциативные, как и другие задания, использованные нами в работе, оказались чрезвычайно эффективными и практически подтвердили исследования ученых, что ассоциации — это прямой путь к глубинному ценностному, смысловому слою, не только нашему бессознательному,

но и ценностям, убеждениям, стереотипам, концептам человека или определенного сообщества.

Непосредственно перед участием в подобном тренинге или в самом его начале можно попросить участников сформулировать свою проблему, вопрос или ситуацию, решение которой не дается или не получается найти нужное решение. Предлагается записать ее на листе бумаги (можно большого формата). Это делается для того, чтобы получить некий исходный текст и набор стимулов для последующей работы. А также для того, чтобы в конце тренинга снова вернуться к этому исходному тексту и уже с учетом всех выполненных упражнений, расширения ассоциативного пространства снова взглянуть на свою проблему и поработать с ней.

Основные положения и процедуры методик могут быть сформулированы следующим образом:

1. Любая тема, вопрос, проблема может быть разложена на более мелкие смысловые и семантические составляющие.
2. Эти смысловые фрагменты (их можно назвать по-разному, например, семантические множители или смыслы) могут быть интерпретируемы через отношения «часть-целое», «общее-частное», т.е. мы их можем включать в различные ряды, группы, поля по принципу подобия, вхождения, смысловых, семантических и прочих языковых отношений. Так у нас появляются нужные нам семантико-ассоциативные кластеры.
3. Далее выделенные слова и смыслы могут быть использованы как ключевые (опорные) слова, слова-стимулы для ассоциирования. Процесс записи ассоциаций может проходить по-разному в зависимости от участников и целей работы.
4. Дальнейшая интерпретация полученных ассоциаций (ассоциативного поля) связана с выявлением (моделированием, установлением) направлений ассоциирования (векторов ассоциативно-смыслового развертывания, ассоциативных линий).
5. На основе изучения полученной структуры ассоциативных линий и направлений ассоциирования уже моделируется некая картина, ситуация, поле интерпретаций, поле зрения, поле решений.
6. На основе полученных данных делаются коллективные выводы, они могут быть оформлены в виде схемы, диаграммы, таблицы или графика и могут сравниваться с «идеальными» представлениями или данными или иными, например, с представлениями руководителя.
7. Метод получения свободных ассоциаций на заданную тему или слово может использоваться в сочетании с принципами мозгового штурма, если не удастся или же сложно сформулировать исходную тему, проблему или вопрос. В таком случае участникам предлагается «ассоциативно» описать свои впечатления, ожидания, а уже на основе полученных ассоциаций моделировать проблемное поле ситуации.
8. Методы, ориентированные на получение свободных ассоциаций могут сочетаться внутри определенной методики методами моделирования текстовых ассоциаций и составления текстов на основе определенных ассоциативных связей.

Уже известный исследователям и практикам метод фокальных объектов [2], заключающийся в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект, который лежит как бы в фокусе переноса, дает хорошие результаты при поиске неожиданных вариантов решения, новых модификаций

известных систем. Однако, возможности ассоциативных методик в этой сфере гораздо шире.

Также уже известен и широко применяется в разных сферах метод генерирования случайных ассоциаций [3]. Данный метод предполагает наличие двух списков – это список объектов и список признаков, на основании которых формируется третий список – список связей объектов и признаков. Используются случайные комбинации объектов и признаков, в результате чего формируются случайные ассоциации.

Действие многих из приведенных здесь методов направлено на как на расширение представления, интерпретационного поля, осознания проблемы (вопроса, ситуации, задачи), так и поиска путей упорядочивания решаемого вопроса исходя из ограниченного, фиксированного набора данных (ресурсов). Далее мы представим описания разработанных нами для проводимых тренингов приемов и методов, кратко охарактеризовав их.

Методика «Ассоциативный скачок» направлена на установление новых ассоциативных связей в рамках исследуемого проблемного поля, выявление в нем новых или не замечаемых ранее областей. Реализация данной методики предполагает ряд этапов.

Вначале определяем исходную ситуацию и делаем ее тематическую и семантическую разбивку на составляющие компоненты. Одновременно определяем и формулируем идеал, цель, идеальное представление о том, как должно быть. Также делаем семантическую разбивку на составляющие. В том и другом случае полученные компоненты выступают стимулами для последующих ассоциаций.

В полученном ассоциативном поле моделируем направления ассоциирования и ищем (и анализируем) зону совпадений: это могут быть общие слова, целые сочетания или направления. Качество и количество совпадений, характеристика возможной зоны совпадения может быть различна (вероятная, средняя, сильновероятная и т.д.).

Далее работаем с зоной сближения: выстраиваем из поля последовательную, пошаговую поэтапную цепочку и интерпретируем полученное поле в ценностях, мотивах, достижениях, значимых для данного человека или сообщества (коллектива).

Ассоциативный скачок позволяет в ситуацию «здесь и сейчас» или проблемную ситуацию привнести нужные сигналы и связи из идеального, желаемого будущего или желаемого результата. Работа с участниками направлена на поиск и установление принципиально новой ассоциативной связи. Первый этап предполагает установление и систематизацию ассоциаций и ассоциативных связей в проблемном поле ситуации. После того, как определены все существующие на данный момент в группе варианты, пробуем выйти за пределы полученного поля, расширить его, привнести новые связи или, поняв, чего не хватает в полученном поле, в чем оно ограничено или одноаспектно, установить новые связи. В качестве вспомогательных опорных слов могут использоваться «идеальное будущее», «цель», «мечта», «решение задачи», «лучшее решение» и т.д.

Таки образом, под «ассоциативным скачком» понимается принципиально новая ассоциативная связь, не обусловленная существующим контекстом, но дающая толчок к расширению проблемного поля и развитию новых направлений. Иногда «ассоциативный скачок» нами понимался как выстраивание, установление связей между имеющимся положением дел и текущей ситуацией и желаемым, ожидаемым позитивным результатом. Задача метода – помочь участнику выстроить связи, которые будут работать.

Методика «Сигналы успеха» также предполагает моделирование ассоциативного поля интерпретации и установление необходимых связей, однако ее цели и практическая направленность несколько иные – способствование выработке ощущения успешности, видению способов и путей достижения успеха или эффективного разрешения исходной проблемы, вопроса или задачи.

Начальный этап работы может быть связан с предварительной подготовкой: участникам предлагается подумать над понятиями «слагаемые успеха» или «атрибуты успеха» и в начале тренинга их перечислить. Примерный список может выглядеть так: счастье, успех, здоровье, деньги, море, достижение, покой, безмятежность и т.д. (причем представления об успехе можно использовать как характерные для нашего менталитета, так и из других культурно-ментальных универсумов — кайдзен, *leistung* и т.д.).

Дальнейшая деятельность строится вокруг метода косвенных ассоциаций [5]: можно попросить раскрасить в какой-то цвет, сравнить с цветком, деревом, животным, страной, вкусом, ягодой. Задача участников – привести любые свои ассоциации и образы. Они будут являться сигналами точной глубинной информации, отражающей представления об успешности для каждого участника.

На следующем этапе возможны разные способы организации работы с ассоциациями: можно пойти по пути выстраивания ассоциативных рядов слов и выделения ассоциативных пар в совместной деятельности, а можно представить участникам ассоциативное поле, в котором уже есть разные направления ответов. В этом случае задача участников — связать их попарно, прочертить связи, выстроить возможные цепочки (одну или несколько).

Затем на каждую полученную пару участникам нужно привести свою ассоциацию — это будут производные реакции, расширяющие поля интерпретации и формирующие как раз либо более частотные, либо новые или же искомые направления ассоциирования.

Выяснив, какие цвета, образы, ассоциации связаны, например, с успехом, можно помочь «закрасить» проблему в нужный цвет – то есть установить связь между проблемой, ключевым словом проблемы (или словами) и цветом, ассоциирующимся у участника с успешностью. На тренингах этот вид работы получил стихийное название участниками – «нарядить ёлку». «Ёлка» в данном случае исходная существующая проблема или ситуация, а «нарядить» - значит целенаправленно построить связи с полученным широким полем косвенных ассоциаций с успехом.

Реализация данного метода возможна и другими способами: в схематичной, графической (зрительно-словесной) форме или же текстовой. Текстовая форма реализуется следующими способами:

- 1) попросить участников составить любой связный рассказ о проблеме;
- 2) попросить их расширить рассказ, вставив в него либо прямые названия сигналов успеха, либо синонимичные или частотные ассоциации. Данный метод связан также и с принесением в решаемую проблему своих ассоциативных связей с индивидуальными цветовыми предпочтениями и представлениями о категории успеха. Можно использовать многоступенчатые методики, предполагающие выполнение ряда процедур, например:

1 уровень — получение индивидуальных ассоциаций, связанных с успехом;

2 уровень — создание произвольного текста (или получение участниками от ведущего рабочего текста, который всегда каким-то образом раскрывает (в прямой или переносной, образной, метафоричной форме) исходную проблему или вопрос);

*3 уровень — редактирование текста (наполнение его своими ассоциативными связями).*

*Данная методика по целям и характеристикам, а также основным этапам и процедурам напоминает рассматриваемую нами ранее методику «ассоциативный скачок». Её отличие обусловлено практической задачей: выявить индивидуальные ассоциации человека на «сигналы» и «слагаемые успеха» и определить их индивидуальную иерархию для него. С помощью данных, полученных в ходе ассоциативных экспериментов, мы выстраиваем, устанавливаем связи между интересующим участника делом, целью, проблемой и его индивидуальными «ассоциативными сигналами» успеха.*

*Часто при описании используемых нами методик, мы обращаемся к понятию «ассоциативно-смысловые кластеры». Исходя из представления о кластере как объединении в систему неких однородных единиц, ассоциативно-смысловой кластер – это совокупность ассоциаций, объединяемых и выделяемых на каком-либо общем основании, необходимом для конкретной проблемы, задачи и т.д.. В основе такого объединения может быть как семантический и смысловой признак, так и функциональная значимость и направленность рассматриваемых единиц. Мы рассматриваем ассоциативно-смысловой кластер не только как статичное явление, но и предполагающее динамику, связанную с возможностью пополнить тот или иной кластер новыми связями и ассоциациями, возможностью рассматривать кластеры во взаимодействии, сужении и расширении своего состава, а также, потенциальной возможности менять название кластера.*

*Метод ассоциативного сопоставления (принцип «айсберга») предполагает сравнение на уровне ассоциативных проекций рассматриваемых предметных областей. В основе ассоциативного сопоставления всегда находятся два явления, два плана, которые должны соотноситься, или противоположные явления, а также ситуации, где нужен определенный выбор. Для достижения этих целей мы используем ассоциативное поле сопоставляемых явлений (которое может быть получено как от самих участников, так и из других источников). Принцип «айсберга» состоит в том, что мы сравниваем не столько сами явления, сколько их ассоциативные поля (в работе мы их называем «ассоциативными проекциями»). Сравнивая явления и их ассоциативную проекцию, мы расширяем поле интерпретируемости, и это дает нам дополнительные преимущества в нахождении интересующих ответов, оптимальных путей и способов решения той или иной задачи, выявлении аспектов в осмыслении проблемы, которые были сокрыты стереотипами и т.д..*

*Разделение предметно-понятийного и ценностного полей рассматриваемых тем, задач, вопросов или проблем на составляющие семантические и смысловые компоненты получило в нашей работе название «ассоциативный конструктор». После формулирования проблемы или вопроса в целостном виде, в форме нескольких предложений или мини-текста, мы выполняем делинеаризацию текста и разложение слов на семантические компоненты. В результате получаем сначала совокупность слов предметной области, затем их также разделяем на более мелкие семантические составляющие. На третьем этапе получаем любым способом ассоциации на них. Полученное в итоге этих процедур ассоциативно-смысловое поле доступно для всяческих комбинаций и установления разнообразных сближений – именно на этом принципе – разнообразия возможных комбинаций основан метод «ассоциативного конструктора».*

*На основе принципов ассоциативности может быть также разработан и метод выстраивания иерархии ценностей человека в рамках подобных тренингов.*

*Различные методы, принципы, пирамиды и прочие описания, представления иерархий ценностей человека, существующие в социологии, менеджменте, маркетинге и других областях, мы можем использовать наряду с методиками, связанными с выявлением ассоциаций, в том числе текстовых ассоциаций. Для этого могут быть выделены следующие этапы реализации методики: выявление слов-репрезентаторов различных уровней ценностей, получение ассоциаций на них, установление ассоциативных связей, выявление разнообразных соотносимых ассоциативных пар и направлений ассоциирования и т.д. В итоге может быть смоделирован фрагмент системы ценностей человека в динамике или в современной актуализации для момента «здесь и сейчас».*

*Метод вывода из подсознательного в нашей методике получил условное название метод «образ-слово», поскольку очень напоминает давно известный в лингвостилистических исследованиях метод «слово-образ», связанный с рассмотрением слова и его образной перспективы в тексте. В нашем проекте метод «образ-слово» необходим тогда, когда, наоборот, не формулируется четко в словесной форме проблема, задача или цель. Вначале мы создаем «словесную картинку» или «образ»: собираем разрозненные описания, понятия, слова, образы и т.д., стараемся перечислить все детали. В результате этой работы получаем определенное поле, различные элементы которого объединяем в направления или группы, подбирая слова-названия исходя из принципов сложности и смежности, а также пробуем дать название получившимся направлениям и в целом проблеме (или вопросу).*

*Метод построения словосочетаний и подбора ассоциаций выявляет как различные мелкие детали и фрагменты, так и целые аспекты рассмотрения того или иного вопроса, таким образом, его значимость проявляется в объективировании имеющихся и скрытых представлений, понимания, видения.*

*В ходе тренинга ведущим и участниками подбираются ассоциации на «нужные» слова, релевантные для рассматриваемого вопроса. Процесс подбора ассоциаций может быть различным: 1) ассоциации определяются сразу в виде списка; 2) ассоциации определяются на слух, причем ведущий упорядочивает процесс образования новых ассоциаций (например, стимулами для последующих ассоциаций могут быть синонимы или семантические компоненты уже полученных ассоциативных реакций).*

*Совместное построение коллективного ассоциативного поля какого-то понятия, важного для команды является не сложным, но действенным способом решения различных командных проблем. Метод очень хорош для выработки коллективного понимания чего-либо, формирования единой целостной картины и осознания своего места в общем, а также определения своей роли и индивидуального вклада в создание определенной общекомандной ценности. Как показали наши наблюдения, в ходе реализации данной методики устанавливается позитивный фон для общекомандной совместной деятельности, достигается сплочение команды, вырабатывается понимание своего места в команде каждым участником, расширение представлений о себе и команде и т.д.*

*Реализация данного метода была организована следующим образом.*

*Форма расположения участников – произвольная, но лучше полукруг. Для фиксирования ассоциаций участников ведущий выбирает бумажный лист максимально возможного большого формата, на листе в центре пишется слово-стимул. Далее все участники предлагают или же сами записывают ассоциации –*

реакции на данное слово. Количество ассоциаций от каждого участника не ограничено: их может быть несколько, могут быть и так называемые «реакции на реакции», развивающие последовательную ассоциативную цепочку. Также вместе с реакцией участники могут предлагать место для нее на листе ассоциативного поля: ближе или дальше от центра, может быть, к какой-то из определившихся уже групп реакций и т.д. На следующем этапе все полученные реакции группируются с согласия всех участников и совместно придумываются названия возникшим группам. Затем предполагается коллективное обсуждение-комментирование, которое может дать интересные мысли и идеи для команды. Метод способствует развитию бесконфликтности по существу, осознанию ощущения бесконфликтности как эмоциональной ценности.

Итак, интерпретационные возможности и результативность многих методик, использованных в нашей работе, связаны с возможностью «перекombинации» элементов в составе ассоциативного поля, установлением новых связей и отношений в предметном поле рассматриваемой проблемы. Перекombинация ассоциативных связей позволяет не столько находить новое в расширении представлений и привнесении новых ассоциаций и связей, сколько на базе имеющихся ресурсов находить самые оптимальные варианты их сочетания и использования.

Интерпретационные возможности ассоциативных методик связаны с нахождением предметных областей, установлением ассоциативных связей, которые на первый взгляд неочевидны, или лежат за пределами сознания, но, тем не менее, подсознательно влияют или могут влиять на ситуацию. Очень часто решение проблем связано именно с выведением из автоматизма нужных ассоциативных связей, объяснением и комментированием этих обнаруженных связей, перекombинированием привычного порядка ассоциаций, моделированием новых связей.

При разработке данных методик мы исходили, в том числе, из того, что определенный тип ассоциативной реакции отражает тип мыслительной операции, применяемый индивидом в процессе обработки информации на понятийном уровне [1]. Известно, что если попросить людей воспроизвести ассоциации одного и того же поля, то этот список может быть более или менее сходным у всех участников, тогда как ближайшие парные ассоциации будут разными (например, вода – стакан; вода – пить). Наши стандартные ассоциации отражают неосознаваемые и стереотипизированные нами модели мышления и смыслоформирования. Кроме того, определенный тип ассоциативной реакции в определенной степени отражает индивидуальный когнитивный стиль человека, а также его коммуникативный стиль в целом и его базовые принципы см., например, о стратегиях участников экспериментов [6; с. 77-87]. Таким образом, мы считаем, что методики, связанные с использованием различных ассоциаций и действием ассоциативных принципов, предполагающие, в частности, «перестановку» привычных ассоциаций, образование новых цепочек и связей, оказываются эффективным средством поиска путей решения проблем, в том числе в сферах бизнеса, управления, а также тех, где необходим личностный рост, умение быстро и эффективно принимать правильные решения исходя из определенного набора возможностей и т.д.

### Список литературы

1. Бубнова И.А. Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект). Автореф. дис. ...д-ра филол. Наук. М., 2008.
2. Как применять метод фокальных объектов? <http://www.inventech.ru/pub/methods/focus/>
3. О методе генерирования случайных ассоциаций: <http://ecosyn.ru/page0056.html>
4. О методе В.Смоленского см. [www.novella.ru](http://www.novella.ru)
5. Руднев В.П. Словарь культуры XX века: [www.lib.ru/CULTURE/RUDNEW/slowar.txt](http://www.lib.ru/CULTURE/RUDNEW/slowar.txt)
6. Фрумкина Р.М. Психолингвистика.: Учеб для студ. высш. учеб. заведений. М. 2001. С. 77-87.
7. Vasileva A.A. Research of association in linguistics and other sciences in the XX-XXI centuries: the methods, possibilities and prospects, Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society, Volume 6, Bulgaria, Sofia, 2012.



*Верещагин Евгений Михайлович  
д-р филологич. наук, проф.,  
главный научн. сотрудник Института  
русского языка РАН;  
Москва, Россия*

*Е.М. Верещагин*

*Православные богослужебные тексты  
как свидетельства о духовной близости Востока и Запада \**

*Светлой памяти  
Нины Михайловны Каухчишвили*

*Нижеследующие краткие разыскания стимулированы значительной статьей проф. К. Ласорса [5], в которой она, на основе большого собственного опыта, показала достойное место церковнославянской традиции в преподавании русского языка как иностранного.*

*Действительно, поскольку иностранные студенты-русисты, в университете овладевающие профессией, обычно слушают обязательный курс старославянского языка, они должны приобретать определенные навыки чтения старославянских (церковнославянских) текстов. Тексты эти в значительной части – религиозные.*

*Основной тезис нашего доклада состоит в том, что для включения в учебный процесс желательно отбирать такие тексты, которые, несмотря на все различия между православием и католичеством, свидетельствовали бы о близости духовных традиций христианского Востока и христианского Запада.*

*В этом смысле курс старославянского языка может проводиться и в аспекте лингвострановедения<sup>4</sup>, в том числе в рамках проблематики «русский язык и православие»<sup>5</sup>.*

*Как будет конкретно показано ниже, древнейшие богослужебные тексты на праздник Успения Богородицы (15/28 августа), если их умело представить в студенческой аудитории, как раз и могут послужить еще одним соединяющим звеном между православием Востока и католичеством Запада<sup>6</sup>.*

*\* Исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант № 11-04-00171а «Древнейшая славяно-русская Служебная миная за январь: основные вопросы исследования и издания переводных гимнографических источников»).*

*<sup>4</sup> См. [3].*

*<sup>5</sup> См. [2]. Важным событием в благородном деле рехристианизации преподавания русского языка явился сборник [8].*

*<sup>6</sup> Аналогичной проблематике посвящена наша статья [9].*

*Остается сказать, что филологические проблемы католико-православного диалога автор этих строк на протяжении многих лет обсуждал с незабвенной Н.М.Каухчишвили.*

*\* \* \**

*1 ноября 1950 г. Папа Пий XII своей буллой «Munificentissimus Deus» провозгласил догмат: «Непорочная Богородица и Приснодева Мария, по завершении своей земной жизни, была с телом и душою принята в небесную славу...»<sup>7</sup>.*

*Нельзя не признать, что в Новом Завете – реально-исторически – о телесном взятии Богородицы на небеса нет ни слова. Что касается Ветхого Завета, то хотя в нем прообразовательно и сказано о рождении Сына Девой (Ис 7:14), но, если не ошибаюсь, в нем есть лишь одна-единственная фраза, которая истолковывается как намек на воскресение Богородицы (Пс 131/132:8).*

*Иначе говоря, догмат о вознесении Богородицы не может быть подтвержден ссылками на Свщ. Писание.*

*Означает ли это, что Церковь должна была на протяжении девятнадцати веков ожидать того момента, когда – довольно неожиданно – в папской догматической конституции было заявлено об особой судьбе Богородицы после ее успения? Вопрос риторический: конечно, нет.*

*В отличие от протестантов, как у православных, так и у католиков Свщ. Писание не считается единственным богооткровенным источником познания. Наряду со Свщ. Писанием, таким источником признается также и Свщ. Предание, а в состав Свщ. Предания входит, наряду с определениями вселенских соборов и святоотеческой догматикой (полученной посредством consensus patrum), еще и литургическое богословие, т.е. вероучение, вытекающее из богослужения. Недаром сказано, что содержание молитв – это неоспоримый вероучительный закон (lex orandi est lex credendi).*

*При всем уважении к папской булле, кажущийся нововведенным догмат всегда присутствовал в сознании и определял совесть верующего народа. Литургическое богословие автономно: оно не нуждается во внешних ссылках ни на Свщ.Писание, ни на авторитет признанных богословов.*

*Как говорится, стены вероучительных разделений между христианскими конфессиями не достигают до неба, поэтому не удивительно, что не только на католическом Западе, но и на православном Востоке всегда превалировала одна и та же убежденность в том, что Приснодева удостоилась телесного вознесения на небеса.*

*Это правда, что у православных нет (как не было до 1950 г. и у католиков) ясно сформулированного соответствующего догмата, но тем не менее качество и содержание веры являются во многом одинаковыми. Церковный раскол между Востоком и Западом, длящийся, к сожалению, вот уже почти тысячу лет, не смог, к счастью, разрушить это единство. Трудно гадать, но, вероятно, если бы православные имели всеобщий высший руководящий орган, то не было бы препятствий, чтобы усвоить себе папское определение.*

*Надо отметить, что православные и католики одинаково признают все четыре мариинских догмата, а именно: Мария – Приснодева (1); она – Богородица (2). Теологумены о непорочном зачатии (3), равно как и о телесном вознесении Марии на*

---

<sup>7</sup>Ср. центральную фразу буллы также по-латыни: Immaculatam Deiparam semper Virginem Mariam, expletot terrestri vitaecursu, fuisse corpore et anima ad caelestem gloriam assumptam.

небеса (4) не причисляют в православии к формальным догматам, но даже вызвавший самые большие споры третий догмат<sup>8</sup> давно уже молчаливо принят большинством церковного народа.

Что же касается интересующего нас сейчас четвертого догмата, то хотелось бы сослаться на великих святителей, которые фактически его формулировали. Это были: Модест, патриарх Иерусалимский (ум. в 633/4г.), Герман, патриарх Константинопольский (ум. в 733 г.), и знаменитый богослов и гимнограф Иоанн Дамаскин (ум. в 749 г.; на него, кстати сказать, обильно ссылается Папа в своей булле).

Остается повторить, что в сознании восточного церковного народа, этот догмат по сути дела присутствует искони.

\* \* \*

Что касается исконного присутствия в католическом богослужении догмата о телесном вознесении Девы Марии, то об этом свидетельствует множество текстов, сочиненных до события 1950 г.

В Римском миссале времени до последней литургической реформы в офферториуме читается: *Assumpta est Maria in caelum: gaudent Angeli, collaudantes benedicunt Dominum, alleluja* («Мария вознесена на небеса, о чем радуются ангелы, со-похваляюще благословят Господа, аллилуия»).

*Introitus* («Вход») праздничной мессы на Мариино усение читается: *Gaudeamus omnes in Domino, diem festum celebrant sub honore beatae Mariae Virginis: decujus Assumptione gaudent Angeli et collaudant Filium Dei* («Возрадуемся все о Господе, торжествуя празднуем день в честь всеблаженной Девы Марии; Ее небесному вознесению сорадуются ангелы и похваляют Сына Божия»).

Итак, теологумен «*Assumpta est Maria in caelum*», сформулированный Папой Пием XII, как видим, для католиков не есть полное нововведение.

Что касается исконного присутствия и на Востоке убежденности в телесном вознесении Девы Марии, то это утверждение – не голословно: как в католичестве, так и в православии оно подтверждается литургическими текстами.

Из-за ограниченного объема доклада нет возможности коснуться современного православного богослужения, так что далее будут рассмотрены только истоки традиции.

\* \* \*

В свете недавних отождествлений древнейшая слав. богослужебная рукопись представлена т.н. Ильиной книгой (именование по имени писца; далее: ИЛ). ИЛ, по всей видимости, восходит к середине XI в. Списана же она с текстов, возникших в первые два десятилетия X в.

Большинство богослужебных последований в ИЛ переведены с греческого, но есть и оригинальные, т.е. такие, которые прямо сочинены по-церковнославянски. Они свидетельствуют о творческом потенциале слав. книжников, которые по необходимости подражали греч. образцам и тем не менее проявили свою самобытность.

ИЛ представляет собой древний литургический сборник, и в том, что касается его структуры, он весьма архаичен. Описание сборника и его полную публикацию можно

---

<sup>8</sup>Среди православных публикаций, в которых отвергается католический догмат о непорочном зачатии, см.: [1: 77-109 (глава «Католический догмат непорочного зачатия Богоматери»); 6: 337-34 (глава «Догмат о непорочном зачатии»); 7: 90-111 (глава «О латинском догмате непорочного зачатия»)].

найти в нашем издании [4]. Если сказать вкратце, то перед нами т.н. тропологий, т.е. ныне не употребляемая архаичная литургическая книга синкретичного характера. ИЛ – единственная слав. книга из той эпохи, когда еще не было различия между Служебной минеей и Триодью и когда еще сохранялся ныне совсем исчезнувший жанр т.н. праздничных блажен за обедней.

Один из архаичных признаков ИЛ состоит в том, что тропари в богослужебном каноне, которые обычно переводятся с греческого, в некоторых случаях сочинены слав. книжниками заново. Количество тропарей в каноне, по установке книжников, подготовивших протограф ИЛ, должно было на протяжении всей книги оставаться одним и тем же, так что если желанное количество в греч. оригинале не достигалось, то недостающие тропари сочинялись заново и при этом прямо по-славянски.

Таким образом, в отличие от современных слав. богослужебных книг, в которых все тексты, за исключением позднейших, имеют иноязычное происхождение, в ИЛ помещаются оригинальные слав. песнопения.

Сейчас нас будет интересовать, понимался ли уход Богородицы из жизни только как усение (*dormitio*; эфемистическая номинация смерти, пусть даже и с восхищением тела) или уже присутствовала идея о телесном восхождении Приснодевы на небеса.

Это важно, поскольку некоторые богословы Константинополя действительно полагали, что нетленное тело Богоматери до дня всеобщего воскресения покоится в некоем священном месте на земле.

Далее приведены показательные выписки из ИЛ, из последования на Успение. Принятое нами строкоделение соответствует поэтико-ритмическим синтагмам. Для удобства ссылок каждой строке приписан номер.

Всего в Успенском последовании ИЛ 39 песнопений, и они в нашем вышеуказанном издании просчитаны сплошь цифрами в скобках. Печатаются, однако, лишь четыре текста: они отобраны по принципам как отсутствия греч. соответствия, так и представленности предикаций о восхождении Богоматери на небеса (исходная нумерация песнопений, однако, сохранена). Указывается лист рукописи, и лицевая и оборотная страницы листа обозначены поднятыми вверх литерами соответственно *r* (*recto*) и *v* (*verso*). Знаки препинания, за исключением конечных точек и опоясывающих запятых при вокативе, не употребляются. Если литера может быть отнесена как к предлогу, так и к следующей за ним лексеме (как в конструкции *бе-с-эмене*), используем опоясывающий дефис.

03 137<sup>r</sup> 15–19

- |                                   |                               |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| (1) Веселите ся дньсьб небесаб    | (4) Яже д/ньсь миры оставльши |
| (2) выспри_емлющобожии_е селени_е | (5) вы выгышняЯ выходить      |
| (3) дЯвоУ прэрадованоУ_*          | (6) жилища дхЯовьна.          |

19 139<sup>v</sup> 1–6

- |                                  |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| (1) ИЯковы тя прописаб           | (5) вы чрево тво_е бе-с-эмене       |
| (2) стЯаЯ дэвоб                  | (6) и пакыгь сыхрань тя             |
| (3) лэствицю по неуже бЯы сыниде | (7) нетьлэньноУ по рожьствэ         |
| (4) слово бжЯи_е                 | (8) и на нбсЯа ныгнэ прэставля_еть. |

22 139<sup>v</sup> 17–20

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| (1) Придэтеб хЯолюбьциб     | (4) прэчист*_* бжЯи_* матерь             |
| (2) ликы чьстьны сыставльше | (5) Яже на нбЯса ныгнэ прэставля_еть ся. |

(3) \_единогласно выспоимы

26 140<sup>r</sup> 14–18

(1) Чини бесплытьнии дньсь

(5) вы нбЯсьная села

(2) обьщъ ликы сыставльше

(6) имыжеи мыъ подобяще ся

(3) свѣтло проводятъ

(7) гласыъ непрѣстаньныъ велича\_емы.

(4) тѣло блягоносьно

бжЯиЯмтЯре

*В отличие от вычурных песнопений, переведенных с греческого, вышеприведенные оригинальные слав. тропари просты и легко понятны. Нельзя не заметить, что для слав. книжников и богословов X в. вопрос телесного вознесения Богородицы на небеса (подобно небесному вознесению ее Сына) представлялся несомненно решенным.*

*Это правда, что православный двенадесятый праздник называется Успением, а наименования дня 15 августа, например, Восхождением на небеса нет ни в Греческой, ни в Русской Церкви, но нам интересны не столько именованя , сколько стоящая за ними религиозная идея.*

*Идея же телесного вознесения Богородицы на небеса в песнопениях представлена совершенно отчетливо.*

*Нижеследующая подборка предикаций, взятых из напечатанных выше тропарей, – в дословном переводе на немного архаичный современный русский, – вполне показательна.*

*03/1-3: «Веселитесь днесь, небеса, принимая Божие вселение – Деву прерадованную».*

*03/5-6: (Дева) «в вышние входит жилища духовные». 19/8: (Слово Божие Тя) «на небеса ныне преставляет». 22/5: (Воспоем, христороубицы, Божию Матерь,) «которая не небеса ныне преставляется». 26/3-5: (Бесплотные силы) «светло проводят богоносное тело Божией Матери в небесные селения».*

\* \* \*

*Существуют две Церкви, существуют две христианские конфессии, но душа той и другой, при внешнем институциональном расколе, отнюдь не разделена. Нераздельная христианская церковь продолжает жить в единомушном богослужебном почитании Девы Марии, которое по своему содержанию в целом одинаково для обеих конфессий.*

### Список Литературы

1. Булгаков С., прот. Купина неопалимая. Париж, 1927.

2. Верещагин Е.М. Русский язык и российское православие: общелингвистическая проблематика. М., 2007.

3. Верещагин Е.М., В.Г.Костомаров. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М., 2005.

4. Древнейший славянский богослужебный сборник «Ильина книга». Подготовил Е.М.Верещагин. М., 2006.

5. Ласорса К. Церковнославянская традиция в преподавании русского языка как иностранного // *LaureaLoraе*. Сборник статей памяти Ларисы Георгиевны Степановой. СПб., 2011.

6. Лосский В. Богословие и боговидение. М., 2000.

7. Нафанаил (Львов), архиеп. Беседы о Свц. Писании и о вере в Церкви. Т. 1. Нью-Йорк, 1991.

8. Христианизация, дехристианизация и рехристианизация в теории и практике русского языка. Сб. статей. Познань, 2001.

9. Vereschtschagin E. Gesänge zur Entschlafung der Gottesmutter aus der ältesten liturgischen Handschrift Russlands // Auf der Suche nach der Seele Europas. Marienfrömmigkeit in Ost und West. Innsbruck – Wien, 2007.

**Приложение.** Далее вышеприведенные церковнослав. тексты для контроля помещены как неподвижные плашки. При сомнении их можно прямо вставить в публикацию доклада. В ином случае плашки следует удалить.

03 137<sup>r</sup> 15–19

- |                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| (1) <u>ВЕСЕЛИТЕ СЯ ДНЬСЬ, НЕБЕСА,</u> | (4) <u>ТАЖЕ ДНЬСЬ МИРЪ ОСТАВЬШИ</u> |
| (2) <u>ВЪСПРИЕМАЮЩЕ БОЖИЕ СЕЛЕНИЕ</u> | (5) <u>ВЪ ВЪШЬНАГА ВЪХОДИТЬ</u>     |
| (3) <u>ДВОУ ПРЪРАДОВАНОУИЖ</u>        | (6) <u>ЖИЛИЩА ДХОВНА.</u>           |

19 139<sup>v</sup> 1–6

- |  |   |
|--|---|
| (1) <u>ИТАКОВЪ ТА ПРОПИСА,</u>           | (5) <u>ВЪ ЧРЕВО ТВОЕ БЕ-С-ЪМЕНЕ</u>         |
| (2) <u>С҃ТАА Д҃ВВО,</u>                  | (6) <u>И ПАКЪИ СЪХРАНЫ ТА</u>               |
| (3) <u>Л҃БСТВИЦО ПО НЕИЖЕ Б҃Ъ СЪНИДЕ</u> | (7) <u>НЕТАЛ҃БНЬНОУ ПО РОЖЬСТВ҃Б</u>        |
| (4) <u>СЛОВО В҃ЖИЕ</u>                   | (8) <u>И НА НЕСА Н҃ЗИН҃Б ПР҃БСТАВЛЯЕТ҃.</u> |

22 139<sup>v</sup> 17–20

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| (1) <u>ПРИД҃ТЕ, ХОЛЮВЦИ,</u>      | (4) <u>ПР҃ЧИСТЖИЖ В҃ЖИЖ МАТЕРЬ</u>                |
| (2) <u>ЛИКЪ Ч҃СТЫНЪ СЪСТАВЬШЕ</u> | (5) <u>ТАЖЕ НА НЕСА Н҃ЗИН҃Б ПР҃БСТАВЛЯЕТ҃ СЯ.</u> |
| (3) <u>ЕДИНОГЛАСЬНО ВЪСПОИМЪ</u>  |   |

26 140<sup>r</sup> 14–18

- |   |   |
|---|---|
| (1) <u>ЧИНИ БЕСПЛ҃ТЪНИИ ДНЬСЬ</u>         | (5) <u>ВЪ Н҃БСЬНАГА СЕЛА</u>                |
| (2) <u>ОВ҃ЩЬ ЛИКЪ СЪСТАВЬШЕ</u>           | (6) <u>ИМЪЖЕ И МЪИ ПОДОБАЩЕ СЯ</u>          |
| (3) <u>СВ҃Т҃ЬЛО ПРОВОДАТЬ</u>             | (7) <u>ГЛАСЪИ НЕПР҃БСТАНЪНЪИ ВЕЛИЧАЕМЪ.</u> |
| (4) <u>Т҃ВЛО ВЛ҃ГОНОСЬНО В҃ЖИНА М҃ТРЕ</u> |   |



*Воронова Александра Владимировна  
магистр филологического факультета  
Российский университет дружбы народов  
Москва, России*

*Воронова А.В.*

### **ЭЛЕМЕНТЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ МЕДИАТЕКСТЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКУ РУССКОЙ ГАЗЕТЫ**

*Язык средств массовой информации является объектом постоянного научного исследования лингвистов, культурологов, политологов и социологов. Он отражает политическую, экономическую, социальную и духовную жизнь общества. Язык СМИ находится в постоянном развитии, в том числе и со стороны речевых аспектов. Поэтому возникает вопрос: как следует оценивать происходящую эволюцию речевого стандарта в языке публицистики?*

*Говоря об изменениях речевого стандарта, мы рассматриваем усиление влияния разговорной речи на литературный язык, степень влияния подобной лексики, ее языковой статус, изменения речевого этикета в современных средствах массовой информации, масштабы актуальных разговорных манифестаций, целесообразность включения элементов разговорной речи в какой-либо конкретной ситуации общения.*

*Изменения языка газеты связаны со смешением некоторых функциональных стилей русского литературного языка, разрушением границ между высоким и низким стилями. Научно-популярный медиатекст бытует на стыке газетно-публицистического и научного стилей. Некоторыми учеными он определяется как коммуникативно-стилевой тип научного текста [1:43].*

*Научный стиль - это функциональный стиль современного русского литературного языка, которому присуще предварительное обдумывание высказывания, монологический характер, определенный отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи. Сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуются цели наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли. Научная статья может передавать разнообразную по своему характеру и назначению информацию и наиболее часто используется как основной источник научно-технической информации. Для научного функционального стиля характерно использование специальной научной и терминологической лексики, причем в последнее время здесь все больше места занимает международная терминология.*

*Газетно-публицистический стиль представляет собой разновидность литературного языка и обслуживает политико-идеологическую сферу общественной деятельности. Главным его экстралингвистическим признаком является наличие*

*двуединой функции: информационной и воздействующей. «Спецификой информационно-содержательной функции, выполняемой газетно-публицистическим стилем, является то, что, во-первых, информация в этой сфере общественной деятельности адресуется не узкому кругу специалистов, как например в сфере науки, а широким массам, всем носителям русского языка; во-вторых, в этой сфере необходима быстрота передачи информации, что не являлось необходимым, например в официально-деловом стиле: публицистические тексты, особенно газетные, всегда пишутся «на злобу дня» и бывают актуальными непродолжительное время. Особый характер имеет и функция воздействия: если в научном стиле говорящий/пишущий апеллирует лишь к разуму адресата, аргументирует выдвигаемые научные положения с помощью логических доводов, точных расчетов или уже ранее признанных научных данных, то публицист убеждает путем эмоционального воздействия на читателя/слушателя и при этом в явной форме выражает свое отношение к сообщаемому, стремясь вызвать у аудитории такое же отношение к передаваемой информации. Очень важно также, что это отношение не является, как правило, сугубо индивидуальным, - оно есть выражение мнения определенной социальной или общественной группы, партии, группировки и т.д.» [2: 160-161]*

*Основная цель и интенция журналистов, работающих с научно-популярным медиатекстом – это формирование позитивного отношения общества, власти и бизнеса к науке в целом. Таким образом, "функция воздействия, одна из основных функций публицистики, направлена и на адресата без сформировавшегося интереса к науке, и на адресата, зачастую без базового образовательного уровня, на детей" [3:31].*

*Необходимость осуществления воздействия на адресата – массового читателя – создает такую специфическую особенность газетно-публицистического стиля, как его эмоционально-экспрессивный характер, отличающий газетно-публицистический стиль от научного. Язык публицистики с достаточной степенью полноты отражает все явления, происходящие в общем литературном языке, и найдется немного слов, выражений или конструкций, которые с газетной полосы не могли бы использоваться в других стилях литературного языка. Поэтому трудно назвать слова, выражения, словоформы и конструкции, которые употреблялись бы только в публицистике.*

*Научно-популярный подстиль - это один из стилистико-речевых видов научного функционального стиля, выделяемый (по сравнению с собственно научным) на основании реализации "дополнительных" задач коммуникативного характера - необходимости "перевода" терминологической информации на язык неспециального знания, то есть - задач популяризации научных знаний для широкой публики. Как подстилевая разновидность научного функционального стиля, научно-популярный подстиль сохраняет базовые особенности, характерные для научного стиля: в научно-популярном тексте излагаются знания, добытые в сфере научной деятельности; содержание научно-популярного текста то же, что и в собственно научном тексте. Основные стилеобразующие экстралингвистические факторы, которые определяют закономерности функционирования в речи языковых средств научно-популярного подстиля те же, что и в собственно научном стиле. Отличие научно-популярного подстиля от собственно научного стиля – в указанных "дополнительных", частных задачах коммуникации: для научно-популярного текста это задача донесения до неспециалиста в доступной форме достоверных научных знаний.*

*В настоящее время идет активное обогащение языка средств массовой информации, а в частности, научно-популярного подстиля, элементами разговорной речи. Это носит разноуровневый, масштабный и экспансивный характер. Рассмотрение ничем не ограниченного проникновения разговорных элементов в язык научно-популярного подстиля позволяет рассмотреть их прямую зависимость от определенных социальных и политических процессов, происходивших и происходящих в российском обществе. Не вызывает сомнений, что актуализация элементов разговорной речи в языке средств массовой информации является следствием демократизации как жизни, так и языка. Изменения в пропорциональном соотношении основных функций газетно-публицистического стиля, уравнивание адресанта и адресата придают особую значимость диалогу в языке научно-популярного подстиля.*

*Научно-популярному подстилю присуще присутствие терминологической лексики в минимальных количествах, введение научных понятий с опорой на бытовое сознание читателей, на их практический опыт, поэтому в текстах встречаются эмоционально-экспрессивные элементы, сравнения, метафоры. Научно-популярному медиатексту характерны многообразие выразительных средств языка с целью привлечения внимания к проблеме, популяризация научного знания и выражения собственного мнения автора. В данных медиатекстах проявляется индивидуальный авторский стиль, возникает стремление воздействовать на позицию, мнение читателя. Содержание текста подчинено больше целям автора, нежели объективной логике предмета.*

*Одной из целей большинства материалов в научно-популярных изданиях является донесение научной информации до среднестатистического адресата или, как писали в своей работе "Язык и культура" Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров "среднего русского". Принято считать, что диалог ученых с широкой публикой, и в частности, с иностранной аудиторией, затруднен. Поэтому внедрение элементов разговорной речи в научно-популярные медиатексты является одним из необходимых компонентов при обучении иностранных студентов языку газеты, поскольку обучение русскому языку как иностранному предполагает умение читать, понимать и правильно интерпретировать русскую прессу. Таким образом до иностранного студента доходит опосредованная информация, изложенная не сугубо научным, а доступным языком. Примером подобных научно-популярных медиатекстов могут послужить статьи газеты «Троицкий вариант». Газета «Троицкий вариант» - это независимое издание, основывающееся на научно-популярном подстиле журналистики. Издание выходит с 1 апреля 2008 года на 16 полосах на русском языке, в цвете. Периодичность газеты - один выпуск в две недели. Основной идеей газеты является продуктивная дискуссия о состоянии, возможностях реформирования нашей науки, общества. При постановке такой идеи необходимо учитывать, что со стороны автора должна быть достоверная информация, а со стороны читателя – ее полноценное восприятие.*

*Целевой аудиторией газеты являются научные работники, и в особенности их активная, реформаторски настроенная часть — это предполагаемое ядро аудитории; все, кто проявляет интерес к науке, и к знаниям вообще. Особенно важно, чтобы газету читали студенты, в том числе иностранные, и школьники старших классов.*

*Жанровый спектр газеты весьма разнообразен, и жанр «научно-популярная статья» занимает главное место. Выделяются следующие жанры: передовая статья, полемическая статья, научно-популярная статья, авторская колонка, рецензия, комментарий. Если исходить из принятого деления публицистических жанров на*

*информационные, аналитические и художественно-публицистические, то в данной газете преобладают аналитические.*

*Говоря о научном поиске, автор научно-популярного текста, обычно, показывает готовый его результат, намеренно опуская большую часть логических доказательств и аргументации, так как популяризатор стремится создать доступный и увлекательный текст.*

*Методы подачи специальной лексики в научно-популярном тексте, если сравнивать их с научным текстом, имеют свои особенности. Так, наряду с характерными для научного стиля дефинициями, например, родовый признак и видовое отличие, в научно-популярных текстах обнаруживается целый ряд методов внедрения терминов, которые используются только в научно-популярных произведениях. Элементы разговорной речи способствуют передаче эмоционального настроения медиатекста, выполняют функцию посредника между адресантом и адресатом.*

*Известно, что научно-популярный медиатекст содержит научную информацию. Разговорная лексика делает доступным для понимания сообщения о научных открытиях, явлениях, экспериментах, так как, если в научном тексте термин требует дефиниции, то в научно-популярном медиатексте при отсутствии строгих требований к тексту, научные понятия объясняются доступным языком, используются лексические единицы разговорного речи.*

*Использование научно-популярного медиатекста при обучении иностранных студентов языку газеты, с одной стороны, способствует лучшему пониманию, с другой - делает содержание информации интересной. Студенту должна быть ясна логика изложения, понятны переходы от одной части текста к другой.*

#### *Список литературы.*

- 1. Волкова Л.Б. Коммуникативно-стилевые типы научного текста // Основы научной речи./ под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой; М.; Издательский центр «Академия», 2003*
- 2. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. В 2 кн. Кн. 1. Теория: Учеб.пособие / М.: Высшая школа, 2006. – 319с.*
- 3. Минакова Н.А. О языке и стиле научно-популярного медиатекста. Вестник РУДН. 2011 № 4 с.27-34.*



*Наталья Николаевна Гавриленко,  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры иностранных языков № 4  
Российского университета дружбы  
народов,  
Москва, Россия*

*Н.Н. Гавриленко*

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕВОДУ**

*Дидактика перевода, как и теория перевода, представляет собой междисциплинарную область знаний, которая во многом определяется исследованиями в области психологии, когнитивистики, лингвистики, социологии, философии, а, следовательно, интегрирует различные подходы на уровне целеполагания, содержания, принципов, технологии обучения переводу. Компетентностный подход представляет собой реальность современного образования.*

*Данный подход предоставил в распоряжение преподавателей аппарат систематизации, возможности оценивать практические результаты обучения. Отечественная психолого-педагогическая наука расширила данный подход, усилив его содержание мотивационным аспектом, личностными составляющими. Компетентностный подход, по своей сути является междисциплинарным, характеризуется и личностным, и деятельностным, и социокультурным аспектами. Он не противопоставляется традиционному знаниевому или точнее «ЗУНовскому» подходу, а «принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими» [3: 32] и имеет и практическую, прагматическую и гуманистическую направленность.*

*В дидактике перевода данный подход связан напрямую с жизнью индивида после получения им основного или дополнительного переводческого образования. Долгое время применительно к профессиональной деятельности использовался термин «квалификация», который жестко определял конечные требования к подготовке профессионала. Стремительные изменения в экономике, необходимость в высококвалифицированном труде, появление новых технологий вынуждают руководителей предприятий делать основную ставку на компетентных служащих, на их способность адаптироваться, проявлять инициативу, способность к обучению.*

*Профессионализация деятельности переводчика, ее востребованность на рынке труда, появление в рамках переводческой профессии новой специальности «переводчик в сфере профессиональной коммуникации» обусловили необходимость определения единых требований к данной профессии. В соответствии с этими изменениями возникла необходимость по-новому подойти к подготовке переводчиков. Именно понятие профессионализма, под которым понимается совокупность, набор*

личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда, связано со способностью противостоять этим изменениям. Основным показателем профессионализма переводчика является его компетентность, которая отражает профессиональную личность. Однако анализ исследований, практика преподавания перевода показывает всю неоднозначность и сложность трактовки понятий компетентность/компетенция. От понимания этих понятий и их соотношения во многом зависит и понимание самого компетентностного подхода. По мнению И.А. Зимней, компетенции - «это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [3: 23]

При таком подходе термин «компетенции» соотносится с внутренними ресурсами, необходимыми переводчику, представляет своего рода алгоритм, сценарий, правило, чтобы действовать, а термин «профессиональная компетентность» определяет способность отбирать, комбинировать и мобилизовать «компетенции», которые имеются в его распоряжении. Таким образом, компетентность переводчика будет значительно шире компетенции и будет включать как когнитивные знания и соответствующие умения, так и мотивацию, профессионально важные качества личности, ценностное отношение и т.д. Только способность осознанно отбирать и использовать при выполнении профессиональных задач внутренние (компетенции) и внешние (компьютер, словари и т.д.) ресурсы будет свидетельствовать о профессиональной компетентности переводчика.

Профессиональная компетентность переводчика – явление неоднородное, однако в настоящее время в переводоведении не сформировался единый подход к рассмотрению собственно переводческой компетентности и выделению ее составляющих. Анализ литературы по вопросам переводоведения, показывает всю сложность, разноплановость и неоднозначность трактовки данного понятия и его структуры. Важным представляется определение оснований для выделения общих для переводческой деятельности компетентностей, а также таких, которые являются специальными для определенных типов и видов перевода.

Поэтому для последовательного и полного описания существующие точки зрения по данному вопросу были рассмотрены, проанализированы, сопоставлены и дополнены.

Некоторые исследователи отмечают, что переводческая компетентность – это особое «переводческое» владение двумя языками (как минимум): рецептивное владение исходным языком и репродуктивное – языком перевода, при котором языки проецируются друг на друга. [10: 28]. Подобной точки зрения на составляющие переводческую компетентность мы находим в работах В.Н. Комиссарова, который считает, что в процессе создания профессиональной переводческой компетентности формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от нормальной, «непереводческой» личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессиональном [5: 21].

Французские и канадские исследователи в целом придерживаются подобного подхода при определении составляющих переводческой компетентности, отмечая, что переводчик должен также обладать «компетенцией редактирования», что во многом связано с необходимостью часто редактировать переведенный текст самим переводчиком [11; 13; 14].

Несколько отличный подход к переводческой компетентности предлагают исследователи Л.К. Латышев и В.И. Провоторов, которые считают, что она включает следующие составляющие:

- базовые, которые в основном сводятся к сообщению учащимся знаний «теоретико-прикладного» характера о переводе и формированию на их основе умений, общих для выполнения любого вида перевода;
- специфические, к которым относятся знания, умения и навыки, необходимые для осуществления какого-либо одного вида перевода (письменного, последовательного, синхронного и т. д.);
- специальные, к которым относятся «ее части, необходимые при переводе текстов определенного жанра и стиля: научно-технических, деловых, художественных и т. д.» [6: 8].

Последние годы активно исследуется когнитивная сторона переводческой деятельности. Т.Г. Пшенкина, разрабатывая психолингвистическую модель личности переводчика, выделяет когнитивную компетенцию, которая акцентирует операциональную природу языковой способности [8]. По мнению А.Б. Бушева, современный переводчик должен обладать такими компетенциями, как аналитическая, креативная, эмоциональная [1]. Анализируя метакогнитивные способности переводчика, французский исследователь Ф. Плассар выделяет способности планирования (способность вырабатывать стратегии решения проблемы), предвидения (способность предполагать результат когнитивной деятельности), проверки выработанных стратегий, контроля (оценивать полученный результат), обобщения (способность обобщать и «транспонировать» стратегии на решение новых задач) [13]. Испанская исследовательская группа РАСТЕ (Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation) рассматривая когнитивную составляющую переводческой компетентности, анализирует память, восприятие, внимание, эмоции, мотивацию, креативность, умение логически рассуждать, анализировать и синтезировать, любознательность, критический ум, уверенность в себе, самооценку и т.п. [12].

Анализируя переводческую компетентность, И.А. Халеева выдвигает обоснованную гипотезу, что в процессе подготовки у переводчика формируется вторичная языковая личность, т. е. он становится би-лингвопрофессионалом [9] и, по всей видимости, будет обладать коммуникативной бикомпетентностью. Расширяя данное представление о личности переводчика, В.А. Иовенко выдвигает тезис о трикомпетентности переводчика, которая включает: 1) коммуникативную компетентность членов коллектива исходного языка; 2) коммуникативную компетентность членов коллектива языка перевода; 3) собственно переводческую компетентность, определяемую особенностями коммуникативной деятельности переводчика [4: 105].

Анализ литературы показывает, что в настоящее время исследователи в области дидактики перевода столкнулись с достаточно сложной задачей выделения ключевых переводческих компетентностей и критериев их классификации. В рамках переводческой компетентности выделяются составляющие, относящиеся как к общим умениям в области межкультурного общения, так и к профессиональным переводческим знаниям и умениям, предметным знаниям, умениям редактировать переведенный текст, а также к личностным характеристикам переводчика.

Теоретической основой для определения ключевых переводческих компетентностей послужили следующие положения, сформулированные в отечественной психологии и переводоведении:

- профессиональная компетентность включает ряд составляющих, соотносенных с различными сторонами труда [7].
- переводчик обеспечивает межкультурное общение [9];

- все компетентности социальны по своему содержанию, ибо они вырабатываются, формируются и проявляются в социуме. [3].
- формирование профессионала связано с формированием его профессионально важных качеств личности [7].

Для того чтобы систематизировать состав профессиональной компетентности переводчика, выделяемые исследователями составляющие были соотнесены с основными сторонами деятельности профессионала: межкультурным общением, в котором переводчик играет роль посредника; собственно профессиональной деятельностью переводчика; профессиональной переводческой средой, которая требует определенных приемов профессионального общения, принятыми в данной профессии; личностью профессионального переводчика, т.е. теми качествами, которыми он должен обладать, что выполнять перевод.

В соответствии с этим были выделены следующие составляющие переводческой компетентности:

1. межкультурная коммуникативная, т.е. способность (в соответствии с социальными и культурными нормами общения в профессиональной сфере) понимать высказывания на иностранном языке и создавать на родном языке на основании понятого смысла устные или письменные высказывания;
2. специальная, т.е. готовность и способность выполнять на профессиональном уровне труд переводчика, владение переводчиком соответствующими знаниями и умениями в области перевода;
3. социальная, т.е. владение совместной профессиональной деятельностью переводчика с заказчиком, участниками встречи, сотрудниками фирм, предприятий, приемами общения, принятыми в данной профессиональной среде, социальная ответственность за результаты своего труда и т. д.;
4. личностная, т.е. обладание соответствующими профессионально-важными для выполнения деятельности переводчика качествами личности [2].

Компетентностный подход при обучении переводу предполагает взаимосвязь и взаимодействие личностного и деятельностного компонентов. В соответствии с деятельностным подходом переводческая компетентность формируется в процессе выполнения профессиональных задач. Данный подход при подготовке переводчиков основан на последовательности действий переводчика как члена определенной профессиональной группы, осуществляющего свою деятельность в определенной профессиональной среде. Такой подход позволил выделить основные этапы обучения, соответствующие этапам деятельности переводчика:

- профессионально-ориентирующий этап (получение текста перевода от работодателя, подготовка к профессиональной деятельности);
- аналитический этап (понимание, интерпретация иностранного текста и выработка стратегии перевода);
- синтезирующий этап (поиск соответствий и создание текста перевода на основе понятого иноязычного текста);
- корректирующий этап (коррекция и сдача переведенного текста заказчику) [2].

Овладение профессиональной деятельностью переводчика требует целостного видения профессии, совокупности всех задач, используемых средств и пр. Однако при обучении можно вычленять отдельные переводческие задачи, используя модульную технологию, которая позволяет последовательно формировать профессиональную компетентность переводчика.

*На каждом этапе обучения решаются определенные профессиональные задачи. Для их выполнения студенту необходимы соответствующие способности, знания, умения и профессионально важные качества личности. Составляющие переводческой компетентности были последовательно соотнесены с выделенными задачами. В результате каждый из полученных учебных модулей содержит сформулированную переводческую задачу и профессиональные способности, знания, умения и качества переводчика, необходимые для ее решения. Конечно, в практической деятельности переводчика некоторые этапы или задачи могут отсутствовать или быть сжаты во времени, но предложенная последовательность этапов обучения, профессиональных задач и соответствующих способностей, знаний и умений позволяет системно подойти к подготовке профессионального переводчика, предоставив в его распоряжение алгоритм выполнения действий при переводе. В данном случае модуль понимается как совокупность единиц объекта (переводимого текста) и субъекта трудовой деятельности (переводчика), когда профессиональная компетентность переводчика формируется поэтапно в процессе решения стоящих перед ним задач. Каждый модуль содержит сформулированную переводческую задачу, необходимые для ее решения способности, знания, умения и необходимые личностные качества, инструкцию/алгоритм решения данной задачи и упражнения, которые помогут сформировать переводческую компетентность [2].*

*Профессиональная компетентность переводчика динамична, ее возможно развивать в процессе специально организованного обучения. Обязательный этап в формировании умственных действий — мотивация обучающихся, которую следует формировать в процессе обучения. Мотивационная сфера профессиональной деятельности переводчика неодинакова на различных стадиях профессионализации. На стадии выбора профессии у студентов формируются интерес к содержанию будущей профессии, осознание значимости профессии и профессионального призвания, стремление войти в определенную профессиональную общность, а также возникают профессиональные ожидания. В процессе собственно профессионального обучения начинается адаптация личности к профессии, уточнение своих профессиональных притязаний. Профессиональная компетентность переводчика будет также включать теоретические, процедурные и интегративные знания, операциональные, когнитивные и интегративные умения, которые составляют когнитивную основу профессиональной компетентности переводчика. Данная компетентность будет проявляться при выполнении профессиональных задач в определенной профессиональной среде, при использовании соответствующих внутренних (компетенций) и внешних ресурсов и требовать от переводчика-профессионала определенных личных профессионально важных качеств.*

*В заключении следует отметить, что компетентностный подход, направленный на развитие личности переводчика-профессионала, предполагает не только получение знаний, формирование умений, но и самоорганизацию будущего специалиста. Анализ деятельности переводчика показал необходимость постоянного самообразования, саморазвития переводчика на протяжении всей трудовой жизни. Следовательно, подготовка переводчиков требует особого внимания к организации самостоятельной работы студентов.*

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бушев А.Б. Русская языковая личность профессионального переводчика: автореф. дисс. ...д-ра филол.наук. – М., 2010. – 21 с.
2. Гавриленко Н.Н. Программа-концепция подготовки переводчиков профессионально ориентированных текстов. Книга 3. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2011. – 122 с.
3. Зимняя И.А. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Иовенко В.А. Основы концепции детерминации в переводе (на материале испанско-русских и русско-испанских переводов): Дисс. ...докт. филол. наук. – М., 1992. – 301 с.
5. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. - М.: "РЕМА", 1997. - 110 с.
6. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. - Курск: Изд-во РОСИ, 1999. - 136 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996. – 308 с.
8. Пиенкина Т.Г. Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект: дисс.... доктора филол.наук. – Барнаул, 2005. – 330 с.
9. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. - М.: Высшая школа, 1989. - 238 с.
10. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. - 216 с.
11. Delisle, J. Les manuels de traduction : essai de classification // TTR. – V (1). – 1992. – P. 17-47.
12. PACTE Building a Translation Competence Model / Beeby, D. Ensinger, M. Presas // Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research. - Amsterdam: John Benjamins, 2003. – 134-141.
13. Plassard F. Lire pour traduire. – Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2007. – 324 p. Ladmiral J.-R. Traduire : théorèmes pour la traduction. – Paris : Gallimard, 1994. – 283 p.
14. Roberts, Roda P. Compétence du nouveau diplômé en traduction// Traduction et qualité de langue. Actes du colloque. – Québec : Éditeur officiel du Québec, 1984. – P. 172-184.



*Гареева Кристина Юрьевна,  
студентка 5 курса Владивостокского  
государственного университета экономики и  
сервиса, кафедра государственного и  
муниципального управления-  
Владивосток, Российская Федерация*



*Кулькова Раиса Александровна,  
кандидат филологических наук,  
доцент, преподаватель кафедры русского языка и  
литературы университета Санг-Мёнг-  
город Чонан, Республика Корея*

*К. Ю. Гареева, Р.А. Кулькова*

## **РОССИЙСКАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Россия, как и любая страна, борется за свой положительный имидж в мире, так как привлекательный образ страны - это «мягкая сила», которая влияет на историю. Вспомним хотя бы известное замечание Б.Клинтона о том, что холодную войну выиграл Элвис Пресли, и доля истины в этом есть. Или другой факт: в Россию после полета Ю. Гагарина хлынуло много иностранцев, которые хотели изучать язык такой великой страны, которая способна посылать людей в космос. Поэтому правительство России в настоящее время вкладывает большие средства в работу Фонда «Русский мир» и аналогичных структур. В свете этого на преподавателей РКИ ложится ответственность не только за качество их профессиональной работы. На них в какой-то степени лежит и ответственность за то, насколько адекватно и доходчиво они отвечают на острые вопросы учащихся о политической жизни России, формируя тот или иной ее имидж. Хотя преподаватель РКИ не политолог, и ему не всегда интересно говорить о политике, которая, во-первых, стремительно меняется и в которой, во-вторых, минимально выражен нравственный компонент<sup>9</sup>, но на практике именно преподавателю из России адресуют свои политические вопросы учащиеся.*

<sup>9</sup> М. Горький, например, говорил, что политика – область насилия и деспотизма [2].

*В данной статье излагается политологический взгляд на то, как преподаватель РКИ, особенно начинающий, может найти золотую середину в объяснении проблем нашей страны в работе с корейским контингентом, не впадая ни в оптимизм, ни в пессимизм. Слишком оптимистические ответы вызывают у учащихся недоверие: ведь в стране, где все хорошо, политических митингов не бывает. Но и пессимистический прогноз вряд ли убедит учащихся, так как им известно, что Россия славится своими великими политическими деятелями и национальными героями. Анализ контактов русской и корейской культур в лице преподавателя и учащихся показывает, что особенно важным в работе являются два фактора: учет особенностей национальной политической культуры каждой из стран, а также противостояние влиянию пропаганды.*

*О первом факторе. Исторически в Корее и России сложились очень разные типы политической культуры<sup>10</sup>. Одно из самых важных отличий касается роли, которую играют в сознании простых граждан руководители высшего уровня. Если говорить о современной Южной Корее, то глава государства является слугой народа в высшем смысле этого слова, или, во всяком случае, должен быть таковым. Другими словами, если руководитель государства хоть в чем-то провинился перед народом, он должен публично раскаяться в содеянном, а то и понести наказание, вплоть до уголовного. Такой традиции в России нет, и это первое, что должны осмыслить корейские учащиеся. Есть и другое серьезное отличие: госслужащие в Корее дают присягу служить народу, а не главе государства, что говорит о высокой политической культуре в стране. Отношения власти и народа в России принципиально другие: как отечественные специалисты [3], так и зарубежные ученые [7] полагают, что русский народ не может жить без царя, харизматичного лидера, которому он должен подчиняться, от которого он ждет руководства. Эти особенности русского мировосприятия уходят корнями в монголо-татарское иго, самодержавие и крепостничество. Профессор Р. Такер (университет Дж. Хопкинса) пишет, что российская политическая культура основана на доверии к власти, и потому Россия всегда была обществом верящих [6]. Такого доверия власти мы не встретим в Корее<sup>11</sup>. Еще одной особенностью российской политической культуры является то, что госслужащие Кореи получают свои должности только после специальных экзаменов на право занять государственную должность, т.е. они проходят очень строгий отбор, и эта традиция существует уже в течение нескольких веков [4:64-65]. Приведем характерный пример отношения к отбору чиновников из истории Кореи: престолонаследник Кванчжон (конец X века) начал правление с выяснения того, «кто занимал должности не по праву. Те, кто имел должности не по праву, были понижены в должности или освобождены от них. Начался отбор чиновников в соответствии с системой отбора кваго – в зависимости от способностей и знаний»*

---

<sup>10</sup> Под политической культурой принято понимать способ решения политических вопросов в государстве.

<sup>11</sup> Мы проводили в течение нескольких лет опросы корейских студентов на тему, сформулированную в шуточной форме: «Как вы думаете, если людям, у которых беспорядок в их собственном доме, на их собственном письменном столе, запретить критиковать правительство – это будет хороший закон?». Характерно, что все без исключения корейские учащиеся, независимо от возраста и пола, дали вполне для нас ожидаемый (если знать политические реалии их страны) ответ, который в общем виде можно сформулировать так: «Такое правило повредило бы стране: каждый гражданин может и должен критиковать правительство, и не важно при этом, порядок у него в собственном доме или беспорядок». Это отражает важный аспект корейского менталитета: власть должна быть подконтрольна народу, ей нельзя слепо доверять. Тот же вопрос, заданный русским учащимся, дает разнообразие ответов: кто-то *против* такого правила, но кто-то и за него.

[4:62]. В России такого рода особых экзаменов - специально для чиновников - в настоящее время нет, их не было и в прошлом<sup>12</sup>.

Второй важный фактор, который надо учитывать в работе с корейскими учащимися – это тот образ нашего государства, который сложился у них под мощным давлением антисоветской пропаганды. Так, например, корейцы уверены, что СССР был «империей зла». Тут уместно вспомнить, что в отличие от почти мононациональной Кореи в СССР проживало много наций, а любое многонациональное государство – поневоле империя, в которой сильный и жесткий центр призван предотвращать разрушительные процессы сепаратизма и конфликты на национальной, религиозной или какой-либо другой почве. Дезориентированы наши учащиеся и в цифрах; они думают, что во времена репрессий конца 30-х годов пострадали десятки миллионов человек: эта информация черпается из произведений А. Солженицына. Однако это количество еще никто не подтвердил документально: архивы не располагают такими списками. На самом деле в 1937-38 годах пострадали 700.000 человек [5]. Это был, как говорят историки, последний вздох гражданской войны. Далее. Корейцы, да и вообще иностранные учащиеся, много слышат о произведениях А. Солженицына и романе Б.Пастернака «Доктор Живаго» и совсем не знают других авторов и других книг. Поэтому можно рекомендовать читать произведения, в которых много исторической и психологической правды: это сочинения М.Шолохова (особенно «Тихий Дон», местами документальный), М.Горького, В.Маяковского, А. Толстого и др. Наконец, также под влиянием пропаганды, учащиеся полагают, что революция 1917 года в России была не нужна, потому что, якобы, Россия была культурной страной, страной поэтов Серебряного века. В беседе на эту тему не лишне вспомнить, что «в России всегда существовало несоответствие между богатством культуры и возможностью причастности к нему широких слоев народа» [10:241], о чем, например, свидетельствует такой факт: во время первой мировой войны на 1000 призывников было только 330 грамотных [5]. Не говорит ли это о том, что России нужен был рывок на преодоление культурной и экономической отсталости? Конечно, любая революция - социальная катастрофа, но кто в ней виноват? Громадная, непростительная вина лежит на тогдашнем правящем классе, который допустил нечеловеческие условия существования народа. Поэтому большевики, которые взяли на себя ответственность за страну, уничтожили дворянскую культуру и, несмотря на многочисленные ошибки, построили умное и сильное государство рабочих и крестьян. СССР выстоял в войне с Гитлером, а значит, революция была исторически оправдана. О том, что в СССР была всеобщая грамотность и доступное высшее образование, низкая квартплата, бесплатное медицинское обслуживание и всеобщая занятость, наши учащиеся вообще никогда не слышали и не могли слышать в силу политических причин. Противовесом антисоветской пропаганде может стать знакомство учащихся с общими концепциями русской истории, основанными на глубоком анализе конкретных фактов: это такие книги, как А.П. Паршев «Почему Россия не Америка», С.Г. Кара-Мурза «Матрица “Россия”», труды об истории Руси и России В. В. Кожина и др.

Обратимся к современным событиям. Что преподаватель РКИ может ответить на вопрос об отношении населения России к происходящему в наши дни, о

---

<sup>12</sup>В свое время о необходимости таких экзаменов говорил выдающийся русский политический деятель М.М.Сперанский, однако его предложение не было в полной мере реализовано. В настоящее время этот вопрос вновь является темой обсуждения, но речь идет о чиновниках, которые уже занимают какую-то государственную должность.

чувствах людей разных возрастов и разных взглядов? Ведь с распадом СССР народ России и народы бывших республик столкнулись с не знакомыми им раньше проблемами: общая экономическая и политическая нестабильность, рост преступности, деморализация населения и др. Корейцы активно пользуются интернетом и читают гневные и полные отчаяния комментарии в разных блогах и социальных сетях. И, как они видят, российское население, которое еще совсем недавно было необъяснимо пассивно, сейчас проявляет большую активность в высказываниях, но в целом эти высказывания пессимистичны. Людей в России возмущает коррупция на разных уровнях, произвол, отсутствие должного порядка. Россияне разных возрастов ходят на митинги. Многие мечтают уехать за границу, кто-то уже уехал. Люди реагируют на происходящее в России по-разному, но делают одинаковый вывод: дальше так жить нельзя. Средний россиянин с недоверием относится к заявлениям власти, уверяющей, что она ратует за стабильность в государстве. Тут изучающим русский язык необходим лингвистический комментарий: само слово стабильность под влиянием экстралингвистических факторов приобретает иное значение. А именно: для политиков России смысл этого слова сузился до обеспечения условий стабильности существующего положения.

Встречают корейцы в интернете и другое слово, требующее нашего комментария: беспредел. Оно употребляется уже несколько десятилетий, пришло из уголовного жаргона и означает предельное состояние хаоса и беззакония. Выросшие в стране с достаточно высокой политической культурой корейцы очень активны в социальной жизни у себя в стране, поэтому они спрашивают: «А разве народ ничего не может сделать против беспредела? Разве ничего не могут сделать политологи как представители российской элиты, мыслящей части российского общества?» Современная российская ситуация такова, что, к сожалению, пока трудно что-либо предпринять. Потому что власть по-прежнему, как это сложилось исторически в России, не нуждается в свободной политической мысли и гражданском обществе, которое служило бы государству, то есть своему народу. Власть пока больше заинтересована в апологетах, которые обслуживают интересы правящей элиты и провозглашают идеологические конструкции, позволяющие представлять их корыстные интересы как интересы национальные. Народу остается ждать, когда лопнет мыльный пузырь «суверенной российской демократии». За что и как сейчас бороться народу России? За свободу под лозунгами «Долой диктатуру партии коррупционеров»? А кто придет им на смену? Русский народ, как уже сказано, не может жить без царя, харизматичного лидера, он долготерпелив и доверчив. Но что будет, если он взорвется и сломает существующую систему? Не появится ли на руинах старого общества система с новым сильным лидером, который через несколько лет окажется ничем не лучше того, кого свергли? Не скажутся ли вековые традиции? По мнению политологов, чем больше россияне стремятся к свободе, тем больше загоняют себя в рабство. Современные проблемы России, как уже сказано, имеют глубокие исторические корни: это преобладание моноцентрической модели власти, не способствующее формированию гражданской политической культуры, ведь гражданская культура — это культура лояльного участия, когда политическая культура и политическая структура находятся в согласии и соответствуют друг другу [1]. Традиционная российская моноцентрическая модель власти определяла константы, которые характеризовали российское общество очень долго: как в эпоху самодержавия (в литературной форме это было выражено в известных строках Н.А. Некрасова «вот придет барин, барин нас рассудит» в стихотворении «Забытая деревня»), так и в СССР, где была сильная централизованная идеологическая пропаганда и жестко политизированные организации: октябриата, пионеры,

*комсомольцы, коммунисты. Когда все это рухнуло, новой политической культуры не возникло, наоборот, появились колоссальные проблемы, произошел обвал ценностей: если человек не знает, что и зачем надо делать, для него наступает социальная смерть [8].*

*На формирование новой политической культуры в России уйдет не один десяток лет, это длительный процесс. Но процесс уже начался, и сейчас мы живем в переходный период, когда на смену тоталитарному мышлению приходит осознание необходимости формирования новой, более высокой политической культуры. То, что такое понимание приходит, наглядно показала возросшая политическая активность народа во время последних выборов в Государственную думу и выборов президента. Многотысячные акции протеста и митинги прошли по всей стране. Только 10 декабря 2011 года акции протеста прошли в 99 городах страны и 42 городах за рубежом. Московский оппозиционный митинг на Болотной площади стал самым массовым за последнее десятилетие. Эти акции не увенчались успехом, но сам факт их проведения говорит о возросшем самосознании. Эти события можно сравнить с восстанием декабристов на Сенатской площади. Фактически тогда тоже ничего не изменилось, но сама попытка протеста имела большой резонанс в обществе и повлияла на будущее государства. Если декабристы в свое время вдохновили великие умы России, то митингующие в наши дни показали власти, что у народа тоже есть определенный потенциал. Самой большой победой россиян стала победа КПРФ на выборах в Приморском крае. Несмотря на все «грязные технологии», используемые на выборах, победила оппозиционная партия. Правящая элита почувствовала шаткость своего положения. Конечно, ждать немедленных результатов не приходится: власть не пойдет навстречу требованиям оппозиции сразу, так как эти шаги могут быть восприняты как проявление слабости, но и открыто демонстрировать силу она уже не может. Если люди в этот раз вышли на улицы с плакатами, то в следующий они уже могут выйти с оружием, а этого власть допустить не может ввиду новых исторических международных реалий, а именно - возможности иностранного вмешательства в дела России. Тут важно пояснить нашим слушателям, что в период 1917 года совершение переворота силами народа было возможно только благодаря тому, что Европа и Америка были заняты прежде всего своими проблемами, а народные массы тогда играли большую роль внутри страны, могли повлиять (и повлияли) на ход истории. В современной же обстановке организованное выступление народа может спровоцировать иностранное, в частности, американское вмешательство, и может стать предлогом для мирового сообщества повторить ливийский или сирийский сценарий. На это и делал ставку В.В.Путин, не без оснований запугивая таким развитием событий, выдвигая лозунг: «или стабильность со мной или смута (под бомбардировками) без меня».*

*По мнению профессора кафедры государственного и муниципального управления Института права и управления ВГУЭС Н.В.Шинковской, результаты выборов, которые обеспечили победу В.В. Путину, не изменят ситуацию в стране в целом. Пока в ней еще не достаточно высокая политическая культура и существует коррупция. Но все же маловероятно, что президент перейдет к репрессиям, пойдет на откровенно антидемократические шаги, потому что они окончательно подорвут его имидж политика, обещавшего, что диктатуры в России больше не будет. Поэтому он, скорее всего, будет вынужден балансировать между старой и новой элитой, оппозицией и своими сторонниками [9]. Вполне возможно также, что он будет заигрывать с оппозицией, продвигать во власть своих сторонников и укреплять силовой аппарат, на случай если демократических мер по удержанию власти будет уже не достаточно.*

*Есть еще очень важный вопрос, который преподаватель не вправе обойти. В России употребляют слово «демократия», потому что мировое сообщество к "демократическим" странам лучше относится. Но историки и политологи видят, что в России нет демократии в полном смысле этого слова, а пока имеет место авторитаризм. Сложность современной обстановки заставляет искать решения с учетом особенностей русской истории, поэтому все чаще можно услышать, что идеал России - не «демократия» (это не русское, не родное), а конституционная монархия, когда страной правит парламент (представители от народа), а монарх - это традиционный символ единства нации. Сейчас нет ни такого символа, ни какой-либо идеологии, которые бы объединили россиян. Поэтому власть придумывает врагов, чтобы сплотить людей вокруг себя. Однако надо учитывать, что про монархию как с корейцами, так и с многими русскими говорить трудно, потому что это слово вызывает у всех шок, неприятие. Представители стран с демократическим правлением не понимают, зачем нужен царь или император. Для них это неприемлемая форма правления, и они радуются, что «теперь в России демократия».*

*И наконец, говоря о политических взглядах корейцев, нельзя обойти молчанием тот факт, что некоторые граждане Южной Кореи (их немного, и обычно это образованные, начитанные, самостоятельно мыслящие люди) являются сторонниками социализма, приверженцами идей К.Маркса и В.И.Ленина. Поэтому они, как и члены КПРФ в России, полагают, что в коммунистической идеологии больше гуманизма, чем в капитализме, и «выход» для России видят там же, где был «вход», а именно в социализме.*

*Резюмируя сказанное, отметим, что при всем разнообразии мнений, бесспорно одно: подсознательные, идущие от собственной истории и собственных традиций представления нельзя переносить на иное культурное пространство, особенно в области политической жизни. Важно подвести корейских учащихся к двум выводам. Первое: за один день политическая культура не меняется. Действительно, еще ни одному государству не удавалось построить сильное гражданское общество в одночасье. Однако осознание российским народом своего положения, возросшая активность населения позволяют надеяться, что все же политическая культура России выйдет когда-то на должную высоту. Второе: человек, получающий образование, должен научиться относиться к пропаганде критически, выработать привычку самостоятельно знакомиться с источниками и делать свои собственные выводы.*

## **Список литературы**

- 1) Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии // `Полис` (Политические исследования) 1992-№4. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/Hrestom/60.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Hrestom/60.php)
- 2) М. Горький. Несвоевременные мысли: Заметки о революции и культуре. М., 1990.
- 3) Ермоленко Т.Ф. Патернализм в политической культуре России // Российская историческая политология. Курс лекций: Учебное пособие / Отв. ред. С.А.Кислицын. Ростов н/Д., 1998.
- 4) История Кореи. Национальный институт истории Кореи, Сеул, 2007.
- 5) Кулькова Р.А., Терехов В.И. О содержании курса «История России в произведениях русской литературы и кино»: мнение историка. Статья в сборнике научно методических статей: «Слово. Грамматика. Речь. Выпуск 12» М., МГУ.
- 6) Такер Р. Политическая культура и лидерство в Советской России. От Ленина до Горбачева (главы из книги) // США: экономика, политика, идеология. 1990. №№ 1, 2, 6, 9.
- 7) Петро Н. О концепции политической культуры, или основная ошибка советологии // Политические исследования. 1998. №1.

- 8) *Шилова Е.В. Выступление на заседании, посвященном аккультурации в иноязычной среде. Русско-корейская ассоциация, 12 ноября 2011, Сеул (конспект выступления).*
- 9) *Шинковская Н. В. Приморский край в ноябре – декабре 2011 года. Владивосток, 2012 (конспект лекции).*
- 10) *Шульгин В.С., Кошман Л.В., Зезина М.Р. Культура России IX-XX веков. М., 1997.*

WV Congress 2012



*Grenarová Renée,  
PhD, PaedDr., Assistant Professor of the Department  
of Russian Language and Literature,  
Assistant Professor of the Department of Special Pedagogy,  
Faculty of Education, Masaryk University  
Brno, Czech Republic*

*R. Grenarová*

### ***RESEARCH IN RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION FOR LEARNERS WITH DYSGRAPHIA IN THE CZECH SCHOOL***

*The contemporary school system of education pays increased attention to the teaching of foreign languages since the capability of communicating in foreign language becomes a must in the today's globalized world. Characteristic of our present time is a fact that the concept of upbringing and education is changing in the era of European integration, effective technologies and teaching strategies are used in lessons, and the aspect of learner individuality is emphasized together with differentiated approach on the part of the teacher. The teaching of foreign languages passed through intensive development in the last hundred years.*

*Current statistics speak of 5 to 20 per cent of learners in a today's typical class of primary school declaring certain special requirements and needs in the educational process at different stages, i.e. apart from other handicaps the children exhibit also some light or more serious signs of specific learning difficulties (SLD) such as dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, dyscalculia, dyspinxia, dysmusia or dyspraxia.*

*Russian language is one of five basic foreign languages included in the Framework educational programmes of the Czech system of education. The present trend of introducing the teaching of a so called second foreign language also in senior primary grades returns Russian back in the play along with French and Spanish. Moreover, under certain specific circumstances Russian is not entirely without a chance to become even the first foreign language.*

*Now we come up to the presentation of results from a research of the project "Research in Russian Language as Foreign Language Instruction to Learners with Dysgraphia in the Czech School" in the field of education "Language and communication", resolved in 2007-2013 by the team of experts under the leadership of Prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., within the research programme of the Faculty of Education, Masaryk University Brno – "Special Needs of Learners in the Context of the Framework Educational Programme for Basic Education".*

*Gathering and maintaining information is a key task today. Even though students may compensate for their difficulties of dysgraphia by more frequent use of PCs and other technology (dictaphones, etc.), there are situations in which the objective of the research*

generally lay in reinforcing the efficiency and quality of instruction for students with the observed specific learning difficulties.

For our purposes only completely filled-out questionnaires from both groups were used. Of the original 150 questionnaires simplest, fastest way to save information, one's ideas or messages, is to take notes by hand using writing aids and materials, most often paper. Handwriting is still the most accessible way to store and transfer knowledge, communications, information and messages. This may be very stressful and exhausting, however, for people suffering from dysgraphia.

The aim of initial foreign language instruction in the "Framework Educational Programme for Basic Education" is to acquire simple communication patterns and rules that students may encounter in everyday situations. In terms of grammar, only simple concepts and rules are presented (always in the context of providing practical use for communication). Aside from reading, language skills require the ability to write in Russian, i.e., acquisition of the Cyrillic alphabet. This initial instruction is the subject of this research.

A study into the context and conditions of Russian language instruction as they bear on learners with dysgraphia was carried out in 2009, 2010 and 2011. Its main objective was to map the current state of the initial instruction of Russian in regular classes for learners with dysgraphia at the upper primary school level and lower levels of multi-year grammar school. Specifically, the focus was put on:

1. difficulties encountered by learners diagnosed with dysgraphia;
2. identification of specific learning difficulties and specific errors made by learners with dysgraphia;
3. outline of suitable re-education activities, a chronological sequence of targeted remedies to help learners with dysgraphia compensate for their difficulties and, for the future, an outline of suitable interventions in Russian language instruction provided to learners with dysgraphia.

The objective of the research generally lay in reinforcing the efficiency and quality of Russian language as foreign language instruction to learners with specific learning difficulties, specifically learners with dysgraphia.

The data for research into teaching Russian as foreign language to learners suffering from dysgraphia, a learning specific difficulty, was implemented using an anonymous questionnaire with two groups of respondents. These groups consisted of:

1. learners diagnosed with dysgraphia and learners in regular classes who filled in the questionnaires in classic printed form and worked, as instructed, with the following diagnostic tools: copy, transcription and dictation;
2. Russian language teachers who filled in an electronic version of the questionnaire. The questionnaire was prepared as a set of closed-end questions where some of these questions required a closed yes/no response and questions with scaled answers.

Some of the questions also required free responses from the respondents distributed to the first group, i.e., learners diagnosed with dysgraphia and learners in regular classes, 126 questionnaires were returned. From the second group of Russian language teachers, the return rate was 100%, with all ten questionnaires were returned. We are aware of the fact that the selection of the teacher group was nonrandom given that we have already worked with the respondents during other field research.

The objective of the survey carried out in the first group comprised of learners focused on determining specific learning difficulties and specific errors in learning the Russian Cyrillic alphabet and their analysis.

The survey for the second group consisting of Russian language teachers aimed to determine specific data and basic information on Russian language teachers, their qualification, the

*subjects they teach, age, sex, pedagogical experience and education achieved; were further interested in the types of classes the respondents teach; the rate of students with learning difficulties and dysgraphia in the classes observed; the form and implementation of collaboration between teachers, the school psychologist, parents and the pedagogical-psychological counselling centre; the ways in which teachers obtained their initial knowledge of the specific learning difficulties, specifically dysgraphia, and whether they considered these sufficient; how they evaluated their own informedness about learning difficulties, particularly dysgraphia; what forms of professional help they'd welcome from the researcher to help them work with learners with dysgraphia; and whether they were interested in working with the researcher in the future.*

*Given the limited scope of this chapter, only some data, findings and partial research results will be presented. We plan to present comprehensive research results on dysgraphia as an independent study in the near future.*

*Basic tools used in pedagogical diagnostics of dysgraphia as such and related issues include:*

- *copy – illustrates how learners have acquired the basic grapheme shapes and their arrangement into individual words, sentences and statements by connecting movements;*
- *transcription – illustrates how learners mastered the mutual relationship between the printed and handwritten graphemes;*
- *dictation– requires learners to have acquired the mutual connection between phoneme/sound – grapheme/letter. This requires adequately developed auditory and visual perception and dictation thus represents comprehensive student language skills;*
- *freewriting – demonstrates the learners' ability to express themselves independently in writing; this requires key comprehensive language skills on the grammatical, graphic, lexical and stylistic levels.*

*For purposes of our survey on the initial phase of teaching the Russian language, only the first set of diagnostic tools was used, i.e., copying, transcription and dictation. Free writing, the final tool, was not used in the questionnaires handed out to learners suffering from dysgraphia and learners in regular classes because it is suited to the lower intermediate level of Russian language teaching, corresponding to the second year of foreign language teaching within the school system.*

*As part of Russian language instruction, learners must master the lower case and capital letters of the Russian Cyrillic alphabet, the so-called graphemes. There is a dichotomy between reading and writing. Psychological and language-teaching methodology would dictate that it is better to begin with reading and continue with writing. Due to the limited space in this chapter, re-education notions will not be discussed.*

*The re-education process is often focused on remedying deficiencies in independent functions associated with pedagogic practice. The Russian language teaching and re-education involved aim at mastering writing ability. That means learners will be able to produce adequately rapid, legible handwriting, i.e., students will acquire their own handwriting technique at the level necessary. This means that students will:*

- *achieve adequate levels of fine and gross motor skills as well as the necessary level of graphomotor skills;*
- *remember the shapes, movements and strokes needed to produce individual graphemes;*
- *possess fixed, automatic movements, shapes and strokes necessary for writing individual graphemes in mutual relationship. This means they will be able to produce graphemes independently;*

- *have mastered the necessary level of perceptual cognitive skills, including rhythmic exercises;*
- *have mastered sensorimotor and motor coordination, i.e., coordination of movements, as in left hand – right hand, left hand – right leg, etc.;*
- *have mastered and be able to employ proper work habits – proper selection of writing instruments and proper grip, proper relaxed hand position, adequate pressure on the pad, adequate writing fluidity, pace and accuracy and correct sitting posture, along with meeting other ergonomic requirements for work.*

*Practical examples of re-education activities will once again be left aside in favor of a focus on acquiring a new graphical set, the Cyrillic alphabet, by learners with difficulties of dysgraphia.*

*Partial conclusions of the research: let us to point out in brief the most frequent specific errors which occur during handwriting practice in Cyrillic, arrived at on the basis of a detailed analysis of questionnaires received from Group 1, and outline some recommendations for pedagogical practice.*

*It must not be forgotten that from the point of view of the succession and progression of writing technique itself, atomization of grapheme recollection must be achieved, along with an ability to identify graphemes as phonemes within a passive and active acquisition framework.*

*Teachers must also ensure the individual elements are fixed and practiced, first as isolated phenomena and then as a whole once connected (syllables, words, sentences and communications). Based upon a partial evaluation of the survey, gradual acquisition of individual graphemes (letters) is recommended for learners with difficulties in the following chronological sequence:*

- 1. Learners suffering from dysgraphia (and not only these learners) get acquainted with the letters of the Russian handwritten alphabet which are identical with the handwritten Latin alphabet in shape and meaning (e.g., a, o, e).*
- 2. Then they proceed to Cyrillic handwritten graphemes totally different from Latin handwritten graphemes (e.g., ф, и, ж etc.).*
- 3. Exceptional attention during practice and fixation must be paid to graphemes which are identical or very similar in shape in both the Latin and Cyrillic alphabets but whose phonemic meaning, i.e., sound realisation, differs (ð, p, c etc.). An adequate amount of time must be devoted to this group of graphemes both inside and outside of class (as homework) for practise and generally to support learners in their increased efforts to remember them properly.*
- 4. Continuous attention must be paid to practising those graphemes which are similar in the Cyrillic alphabet and therefore easily interchangeable (in written Russian these include, e.g., л – м, и – ц, м – н etc.).*

*A general rule applies to the acquisition of handwriting technique: students must really “write” the graphemes and not “draw” or “paint” them. Special time is necessary for practice and fixation of proper habits to connect individual graphemes/letters into words.*

*Based upon an analysis of Group 1 questionnaires (learners diagnosed with dysgraphia and unaffected learners) we have arrived at the conclusion that specific manifestations of difficulties of dysgraphia in the handwritten Cyrillic alphabet acquisition often involve:*

- *the writing of some small and some capital graphemes of the Cyrillic alphabet and some shapes or portions (individual moves) of graphemes, e.g.:* Б/б, В/в, И/и, У/у, Х/х, Р/р, С/с; А, Н, Ш, Ч, Ц, Ы, Е;
- *connections made during writing, e.g.:* л, м, я, в (e.g., ал, ам, оя, ьм, ая, вл, ов);

- *interchanging graphemes while writing, e.g.: u – ů, м, н; ш – щ; ь – ъ; э – е; the Russian capital handwritten А for the Czech capital A, or, the Czech capital handwritten P for the Russian П;*
- *insufficient acquisition bordering on lack of knowledge of some graphemes. This specifically concerns, with some exceptions, capital handwritten letters, e.g.: З, П, Р, Ч, Ю, Я, and the grapheme for the so-called hard sign ь.*

*In the initial phase of Russian language instruction learners gradually acquire phonetic and graphic language tools together with the grapheme image, which leads to conscious differentiation between similar shapes. This must not be rushed under any circumstances. Inadequate fixation or improper acquisition of habits may complicate handwriting technique for learners suffering from dysgraphia continuing through adulthood. Dysgraphia is a specific learning difficulty for which it is difficult to provide re-education and which may thus persist into adulthood, when individuals select compensation techniques and strategies to attempt to prevent specific learning difficulties or at least ameliorate them.*

*Foreign language acquisition has become a prerequisite for successful communication and establishing contacts with the external world. Knowledge of at least one or two foreign languages is a must if people wish to be successful on the job market. The fact that the Czech educational system has a focus on integration and inclusion is neither coincidental nor unexpected. The Czech educational system reacts to current global instructional trends in placing emphasis on inclusive education and autonomy of learners. It understands education to be a lifelong process, takes into account special educational needs and demands including specific learning difficulties, seeks learners' overall harmonious development and motivation, promotes multilingualism and foreign language instruction on an effective, individualized basis.*

*Our chapter has no ambition to present a complex professional view of the issue of dysgraphia as specific learning difficulty in teaching Russian language as foreign language. We attempted at a research into the issue of specific learning difficulties, trying to describe the lived current reality and to outline some regularities as well as possible suggestions for our future professional work. Our results of the research will be definitely an inspiration for the further work of the teachers and other specialists.*

## **BIBLIOGRAPHY:**

1. *BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.*
2. *FEDOSOVA, N. A. Bukvica A: obučeníječteniju i pismu. Část 1. Moskva: VLADOS, 2001. 94 s. ISBN 5-691-00736-X(I).*
3. *FEDOSOVA, N. A. Bukvica L: obučeníječteniju i pismu. Část 2. Moskva: VLADOS, 2001. 63 s. ISBN 5-691-00737-8(II).*
4. *FEDOSOVA, N. A. Bukvica Č: obučeníječteniju i pismu. Část 3. Moskva: VLADOS, 2001. 63 s. ISBN 5-691-00738-6(III).*
5. *GREŇAROVÁ, R. Razvitijenavykovčtenija u češskichstaršeklassnikov so specifičeskimiobrazovatelnympotrebnostami na načalnometapeobučenijarussskomu jazyku kakvtoromu (v zerkaleprinatoj reformy prosvěščenija). In Russkij jazyk i mnogojazyčnajaJevropa. CLUEB: Bologna, 2008, s. 167-176. ISBN 978-88-491-3235-9.*
6. *GREŇAROVÁ, R. Primenenjeigr na urokachrussskogo jazyka (na frazeologičeskommateriale). In Russkij jazyk kakinostrannyj i metodika jegoprepodavanija: XXI vek. Moskva: ZAO „Gazeta Pravda“, 2007, s. 74-81. ISBN 5-8202-0031-4.*
7. *HÁLA, M. Počáteční vyučování ruskému jazyku a jeho teoretické základy. Praha: SPN, 1987. 208 s. 14-160-87.*
8. *JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie. Praha: D + H, 2009. 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.*

9. LADMANOVÁ, J.K písemnému vyjadřování v ruštině jako jedné z produktivních řečových dovedností. Praha: SPN, 1988. 166 s. 14-196-88.
10. LOGINOVA, Je. A. Narušení písma. Osobnosti i projevy i korekce u mladších školních dětí s poruchami čtení a psaní. SPb: „DETSTVO-PRESS“, 2004. 208 s. ISBN 5-89814-269-X.
11. PARAMONOVA, L. G. Disgrafie: diagnostika, profylaktika, korekce. SPb: „DETSTVO-PRESS“, 2006. 128 s. ISBN 5-89814-326-2.
12. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007) [online]. 2007 [cited 2012-04-05]. Retrieved from [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)
13. SMUTNÁ, J. – NOVÁK, J. Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických. Litomyšl: Augusta, 1996. 182 s. ISBN 80 901 806-7-1.
14. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] 2004 [cited 2010-05-03]. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
15. ZATOVKAŇUK, M. et al. Mezijazyková a vnitrojazyková interference. Praha: SPN, 1979. 275 s. 17-067-79.



*Гуляева Надежда Алексеевна  
старший преподаватель  
Московский государственный  
университет экономики, статистики и  
информатики (МЭСИ), Россия, г. Москва*



*Зеленецкая Ирина Сергеевна  
доцент  
Московский государственный  
университет экономики, статистики и  
информатики (МЭСИ), Россия, г. Москва*

*Н.А. Гуляева, И.С. Зеленецкая*

### ***УЧЕБНАЯ РАБОТА С СЕРВИСОМ СЕТЕВЫХ ОПРОСОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО***

*Возможности, предоставляемые современными информационными технологиями, настолько значимы, что их использование на наших глазах становится неотъемлемой частью учебного процесса. Преимущества внедрения технологий в процесс обучения иностранным языкам, их влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося очевидны. Это и индивидуализация обучения, и оперирование большими объемами информации, и комплексное мультисенсорное воздействие на различные каналы восприятия при использовании текста, звука, видео, и, безусловно, интерактивный характер дистанционного обучения. Современное развитие сети Интернет, характеризующееся широким распространением социальных сервисов и служб (Веб 2.0), направленных на общение между людьми, в значительной степени влияет на модель организации учебного процесса в вузе в целом, способствует интенсификации процесса обучения языку, его ориентации на реальную коммуникацию.*

*При существующей тенденции к увеличению объема часов самостоятельной работы студентов и одновременному снижению часов собственно аудиторной нагрузки необходимо, как нам кажется, пересмотреть подходы не только к организации учебного процесса, но и к его методическому сопровождению, а также усилить*

формирование у каждого студента навыков самостоятельной (индивидуальной и коллективной) работы в рамках проектной деятельности. Организуя самостоятельную, в том числе проектную, работу студента, преподаватель, на наш взгляд, не может не обратиться к тем информационно-коммуникационным технологиям, которые входят в нашу профессиональную, общественную и личную жизнь. Перед преподавателями русского языка как иностранного, осуществляющими свою профессиональную деятельность в электронной среде вуза (преимущественно в условиях смешанной модели обучения), по-прежнему актуальны следующие вопросы:

- Возможно ли целесообразное и эффективное использование стандартных инструментов электронного обучения при обучении иноязычному общению?
- Готовы ли иностранные студенты, осваивающие нефилологические специальности, эффективно работать в электронной учебной среде?
- Как меняется методика преподавания иностранным языкам (русскому языку как иностранному) при использовании технологий электронного обучения?

Заметим, что в условиях растущей значимости формирования в процессе обучения надпредметных, в том числе IT-компетенций, преподаватель на занятиях РКИ, проводимых в электронной среде, должен научить иностранных студентов использовать в полном объеме в своей учебной, а позже профессиональной деятельности весь инструментарий электронной среды (электронная почта, презентации, форум, блог, опросы и др.).

Важно определить, насколько применимы инструменты электронного обучения для предметной области лингводидактики и как наиболее эффективно и целесообразно можно использовать их в смешанной модели обучения. При этом не стоит забывать, что задача преподавателя - сделать обучение не только высокотехнологичным, но и привлекательным, интересным для студента и, конечно, ориентированным на реальную вербальную коммуникацию. С этой точки зрения особый интерес, безусловно, представляют сервисы Web 2.0, поскольку они направлены на взаимодействие пользователей, в том числе вербальное общение (вики, теги, блоги, чаты и т.д.). Отметим, что популярность социальных сетей среди студентов во многом облегчает решение учебных задач. На сегодняшний день почти все наши учащиеся в той или иной степени знакомы с сетевыми ресурсами. Одним из стандартных для современных социальных сетей элементов является опрос.

Опрос, как известно, представляет собой вербальное общение интервьюера и респондента, в котором главным инструментом выступает заранее сформулированный вопрос. Цель любого опроса – выяснить мнение группы по интересующей проблеме. Однако если раньше эта методика получала распространение прежде всего в узкой среде профессионалов (социологов, психологов, маркетологов) не в последнюю очередь вследствие трудоемкости процедуры, затрат большого времени на обработку результата, то теперь эти процессы полностью автоматизированы, сама технология стала доступна широкому кругу пользователей социальных сетей и становится все более популярной. С помощью опросов можно узнавать мнение членов группы, читателей новостной ленты или просто случайных посетителей сайтов по самым разным вопросам, формируя тем самым представление о точке зрения сообщества на интересующую проблему. Для сбора результатов можно использовать различные типы вопросов, например вопросы с несколькими вариантами ответа, заполняемые поля и даже оценки.

Заметим, что проводить опросы в социальных и корпоративных сетях пользователей заставляет не только праздное любопытство. Во внешних сетях они служат инструментом решения маркетинговых и PR задач. В корпоративном

сетевом пространстве этот ресурс – эффективный инструмент для ведения бизнеса: руководители проводят опросы сотрудников и клиентов, определяя стратегию развития, HR-специалисты опрашивают сотрудников компании и составляют отчеты для статистики и аналитики, маркетологи узнают, что нравится потребителям в продуктах компании. Таким образом, приобретенные учащимся навыки могут быть полезны не только в учебной, но и в будущей профессиональной деятельности учащегося.

Любой опрос предваряет этап подготовительной работы: необходимо составить общий план вопросов и возможных ответов на них. Следует опередить типы ответов: например, респондент в качестве ответа может ввести текст, денежное значение или выбрать вариант из списка. Также следует определить, являются ли вопросы обязательными и может ли респондент добавлять собственный вариант ответа. При создании опроса можно добавить в отдельные вопросы логику ветвления, чтобы последующие вопросы предлагались не всем респондентам, а позднее у пользователя есть возможность изменить опрос, добавив новые или отредактировав существующие вопросы.

Поскольку Виртуальный Кампус МЭСИ, созданный на платформе SharePoint, является по сути социальной сетью, он предоставляет нам эту прекрасную возможность. Любой зарегистрированный пользователь (преподаватель, студент или сотрудник) может отвечать на созданные опросы, создавать свои уникальные опросы, анализировать их результаты. Однако, к сожалению, несмотря на доступность, функциональность, относительную простоту этого сервиса, он пока еще не нашел должного места в преподавании учебных дисциплин, в том числе языковых. Между тем при грамотном методическом сопровождении для иностранного учащегося – это эффективный способ освоить лексический материал в пределах предложенной тематики, совершенствовать свои грамматические навыки, а также компетенции в области письма и чтения, к тому же получать актуальную страноведческую информацию (если в опросе помимо иностранцев участвуют россияне).

Важно отметить, что и в методическом, и в технологическом отношении опрос принципиально отличается от теста, поскольку не предполагает наличия верных и неверных ответов, что психологически раскрепощает учащегося, дает ему дополнительную возможность самовыражения. Форма ответа может быть различной: выбор из предложенного списка ответов, количественное значение, однострочный или многострочный текст. Любой ответ респондента может быть принят, однако преподаватель, анализируя результаты выполненной работы, может оценить успешность учащегося по тому, насколько адекватна его реакция, как строится высказывание, какие ошибки им допущены в ответе и т.п.

Опишем последовательность работы с этим сервисом на занятиях РКИ, которой мы придерживаемся в учебной работе со студентами среднего и продвинутого этапа обучения.

1. Ознакомительный этап. Учащимся предлагается участие в опросе, подготовленном (или отобранном) преподавателем в соответствии с лексической тематикой занятия. На рисунке 1. представлена графическая сводка ответов на опрос, проведенный преподавателем в группе иностранных студентов (лексическая тема – «Образование»). На этом этапе они знакомятся с новой для них формой работы, осваивают технологию в качестве пользователя-респондента. На этом же этапе студенты под руководством преподавателя работают с учебными текстами для чтения и аудирования на основе анализа опросов общественного мнения, проведенных ведущими специализированными центрами - ВЦИОМ, фондом

«Общественное мнение», а также агентствами по трудоустройству и консалтинговыми компаниями. Тематика опросов весьма разнообразна, выбор в каждом конкретном случае определяется методическими задачами.

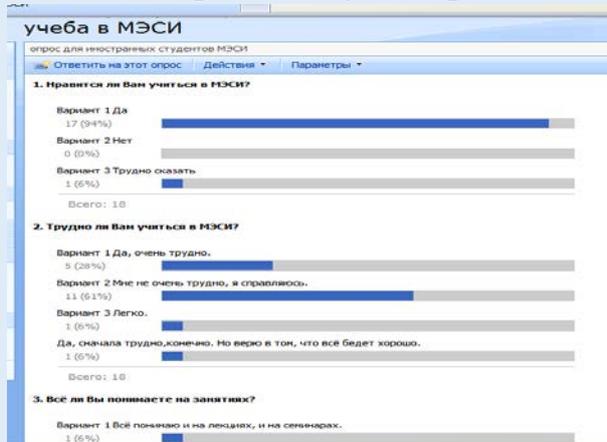
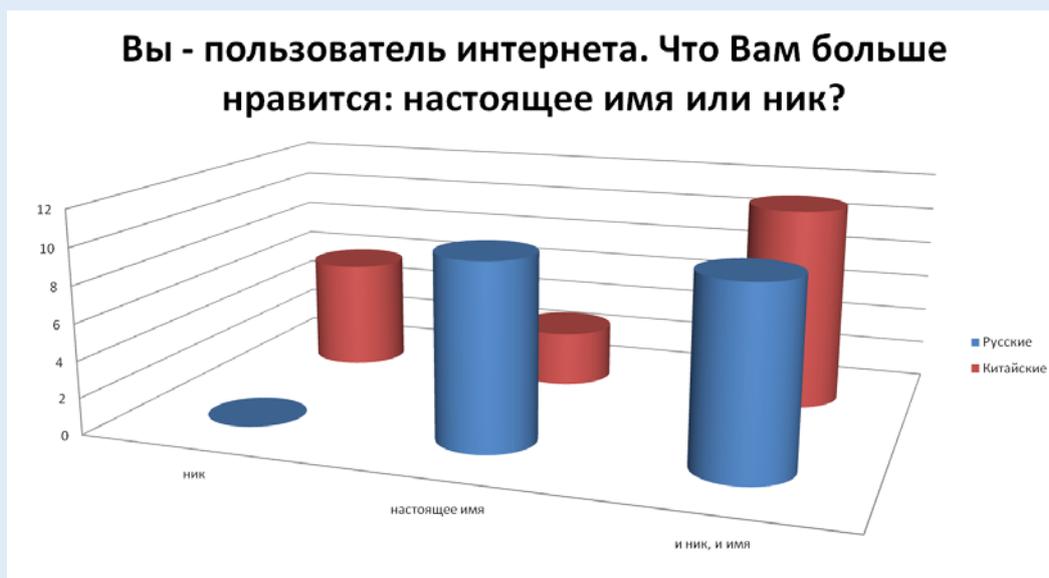


Рисунок 1. Графическая сводка ответов студентов академической группы на опрос, подготовленный преподавателем в Виртуальном Кампусе.

**2. Стандартизирующий этап.** Этот этап предполагает создание учащимся собственного опроса в рамках темы занятия (цикла занятий), его апробацию и обсуждение в группе. На этапе обсуждения выявляются недочеты, проблемные места, положительные стороны, проводится первичный анализ результатов. Поскольку все студенты группы участвовали в опросе в качестве респондентов, они могут высказать свои замечания и предложения по содержанию и форме проведенного опроса, сравнить свои ответы с мнением других участников, прокомментировать результаты.

**3. Проектный этап (исследование).** Создание опроса в рамках индивидуального или коллективного проектного исследования, последующее проведение его в нескольких академических группах. На данном этапе студент создает собственный уникальный опрос, задачи которого определяются их проектной работой.

**4. Завершающий этап.** Анализ результатов проведенного опроса и их представление. Студенты могут самостоятельно оценить полученные данные, выявить те результаты, которые кажутся им наиболее релевантными, представить их в виде презентации, статьи или доклада. Как правило, итоги работы подводятся на отчетном занятии или студенческой конференции. На рисунке 2 представлен фрагмент презентации студентки, работавшей над темой «Сравнение русских и китайских виртуальных имен».



*Рисунок 2. Фрагмент презентации иностранной студентки с анализом результатов проведенного опроса.*

*Отметим, что предложенная методика может достаточно широко и эффективно использоваться в работе с иностранными учащимися, притом не только собственно в учебной, но и воспитательной (экскурсии, практики, конкурсы, фестивали - как на этапе планирования, так и при подведении итогов), а также при организации проектной, научной исследовательской деятельности студентов.*

*Коммуникативная направленность учебной деятельности учащихся в этом случае очевидна: на всех этапах учебной работы осуществляется речевое взаимодействие преподавателя и учащегося и учащихся между собой. При этом они могут осуществлять речевое взаимодействие как с членами своей академической группы, так и выходить за ее рамки и получают таким образом возможность использовать непосредственно в речи изученные грамматические модели и лексический материал в рамках освоенной темы. Использование в учебной работе опросов позволяет преподавателю удачно совмещать индивидуальную и коллективную формы работы, учитывать внутреннюю мотивацию учащихся.*

*Таким образом, на сегодняшний день, на наш взгляд, сетевые опросы - это одно из наиболее удобных и эффективных средств организации самостоятельной работы студентов посредством технологий Web 2.0.*

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

*О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 // Компьютерра Онлайн. – 2005. Электронный ресурс <http://www.computerra.ru/think/234100/>*

*Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004.*

*Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. - №3.*



*Данильченко Камилла Федоровна,  
профессор кафедры Иностранных Языков Филиала ГОУ ВПО  
Российского Экономического Университета им. Г.В.Плеханова  
в г. Ташкенте, научный сотрудник кафедры Иностранных  
Языков Болонского Университета, Италия*

*К.Ф.Данильченко*

### **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ В ТЕКСТЕ**

*Изучение языка с точки зрения его основной функции – обозначение предметов и явлений объективной действительности развивается в двух основных направлениях.*

*Первое – это установление соотношений между языковыми символами и внешними обозначениями или объектами; этот аспект изучения весьма важен для постижения знаковой природы языка и его анализа как наиболее универсальной семиотической системы. Этот путь позволяет определить парадигматические отношения между элементами языка, классифицировать эти элементы и объединять их в соответствующие классы.*

*Второе направление заключается в изучении взаимодействия семантических элементов речи в процессе передачи речи, в процессе передачи содержания языкового сообщения. Предполагается, что кроме грамматической в тексте существует и определенного рода семантическая организация, выражающаяся в связанности его частей на смысловом уровне.*

*В настоящей работе рассматриваются некоторые закономерности отношения между словами в составе высказывания и частично между высказываниями в тексте, нас интересовали повторы семантических компонентов в членах высказывания.*

*Исходя из мысли о том, что язык представляет широкие возможности для различных способов передачи информации, что проявляется в наличии в нем ряда подсистем, функциональных стилей, мы и стремились выявить особенности семантических согласований в некоторых из таких подсистем.*

*Работа состоит из двух глав, первая из которых представляет собой краткий обзор ряда направлений в изучении языкового текста, во второй главе вводятся основные понятия и интерпретируются результаты анализа, проведенного на материале, научного, художественного и разговорного стилей. В приложении делается попытка анализа конкретного текста с точки зрения его семантической организации.*

*Текст как объект изучения в лингвистике возникает на рубеже 19-20 вв. И связан с поворотом лингвистики к исследованию синхронии языка с возникновением системного и структурного подходов. Это наблюдается уже в трудах представителей Женевской школы. Достаточно упомянуть книгу Ш. Балли “Общая лингвистика и вопросы французского языка”, где принцип синтагматического анализа языкового выражения положен в основу всего исследования.*

*Задача изучения структуры языка через текст как самостоятельная проблема была поставлена Л.Ельмслевым и его исследователями. Именно текст является тем непосредственным объектом, к которому прилагается аппарат глоссемантики; из текста путем анализа извлекается система. Анализ состоит в членении текста с учетом границ между знаками на все более мелкие части вплоть до незнаковых элементов (кенем, птерем). В ходе анализа устанавливается характер зависимости или функции между выделяемыми частями который бывает двусторонним, односторонним и свободным. (Л.Ельмслев. Прологомены к теории языка. В книге - В.А.Звягинцев. История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях, ч. 2, М., 1965. Он же, Метод структурного анализа в лингвистике. Там же.)*

*Следует отметить, что в рамках глоссемантики было разработано учение о знаках и фигурах, под фигурами содержания понимаются минимальные семантические признаки выделяемые из противопоставлений, так в паре “мальчик-девчка” выделяется фигура “пол”; в паре “девочка-девушка” – фигура “возраст”.*

*Однако, несмотря на провозглашенный принцип использования текста в качестве основного объекта изучения, датские структуралисты не применяли теорию фигур к анализу семантической организации текста.*

*Наибольшее внимание этому вопросу среди различных направлений структурализма уделяли представители Пражского лингвистического кружка. Семантический анализ в работах этих ученых проводился на материале поэтических текстов. Это связано с выделением в речевой деятельности двух основных функций: функции общения, направленной к означаемому, и поэтической функции, направленной к самому знаку, который дает возможность, по мнению пражских лингвистов, существенно расширить наши представления о возможностях языка. (“Тезисы Пражского лингвистического кружка”, в книге В.А.Звягинцев, История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях, ч. II, М., 1965).*

*В русской советской лингвистической традиции постоянное внимание уделялось изучению семантической структуры текста. “С определением смысловой структуры слова непосредственно связана проблема его синхронного и исторического тождества, разработке которой лингвистика всецело обязана русской семасиологической школе. (А.А. Потебня, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов и др. “Общее языкознание (внутренняя структура языка) М.”Наука), 1972, стр. 419).*

*В последние годы усиленно изучаются свойства языка как коммуникативной системы. Такое пристальное внимание к этой стороне языка объясняется тем, что все ускоряющееся развитие науки и техники порождает огромное количество новой информации и ее автоматической обработки. И здесь придется напомнить и о гипертексте, который характеризуется нелинейной сетевой формой организации материала, разделенного на фрагменты, для каждого из которых указан переход к другим фрагментам по определенным типам связей. Особенностью гипертекстовой технологии является ее ориентация на обработку информации не вместо, а вместе с человеком. Гипертекст содержит не только информацию, но и аппарат ее эффективного поиска. (<http://turboreferat.ru/information/gipertekstovaya-tehnologiya/147786-749747-page1.html>)*

*Практика составления словарей-тезаурусов и других видов информационно-поисковых языков, разработки систем автоматического индексирования и анализа текстов, поиска и обработки информации требует углубленного анализа семантики языка, важнейшими этапами которого являются изучение семантической структуры слова и высказывания как основных составляющих текста.*

*Одной из важнейших проблем семантических трансформаций в процессе построения высказывания является проблема сочетания внутри текста. Многие исследователи считают, что кроме грамматических и синтаксических законов связи элементов существуют и определенные правила сочетаний их значений. По этому поводу еще Л.В. Щерба писал: “Имея ввиду не только правила синтаксиса, но, что гораздо важнее, - правила сложения смыслов, дающие не сумму смыслов, а новые смыслы, правила, к сожалению, учеными до сих пор мало обследованные, хотя интуитивно известные всем хорошим статистам” (Л.В. Щерба, О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании, 1931, стр. 5.)*

*Концепция синтагматического взаимодействия значения слов содержится в работах Н.Н. Леонтьевой, рассматривающей две действующие в языке противоположно направленные тенденции: тенденцию к удвоению смысла и тенденцию к сокращению повторяющейся части смысла, устрояющую избыточность. (Н.Н. Леонтьева. Семантический анализ и смысловая неполнота текста. М., 1968)*

*Вся теория Леонтьевой чрезвычайно полезны для целей автоматического перевода, но для глубокого изучения способов семантической организации текста этого подхода недостаточно. Подобное изучение может проводиться в плане не только структуры смысловых отношений текста, но и обязательно внутренних свойств его основных элементов – слов. (А.Г. Волков, Язык как система знаков. Изд. МГУ, 1966. А.Г. Волков – И.А. Хабаров, Семиотика и общество. “Материалы научного семинара средств массовой коммуникации”. Изд., МГУ, 1973.)*

*Все происходящие в языке семантические процессы базируются на формально-логических отношениях между понятиями. И исследователь В.Г. Гак, основываясь на принятых в логике пяти основных отношениях: равнозначности, внеположенности, контрадикторности, подчинении и включении выделяет пять основных семантических процессов и типов трансформации (В.Г. Гак Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания. В сб. Семантическая структура слова. М., 1971). Таким образом, все семантические связи слов, изменения значений или замена названий в языке происходит на основе логических отношений между понятиями. (Р.А. Будагов., К проблеме устойчивых и подвижных элементов в лексике. “Изв. АН СССР” ОЛЯ 1971, вып. 2).*

*В функциональном аспекте правила семантической организации важны как способ различного описания денотатов обнаруживаются интересные закономерности использования различных способов семантической организации.*

*С целью доказательства тезиса о принципиальной значимости семантического согласования, т. е. повторения семантических компонентов была проанализирована выборка около 1000 предложений трех функциональных стилей, научного, поэтического и разговорного. Рассматривались пары субъект-предикат, и объект-предикат с целью выявления семантического согласования в этих парах, выражающегося в повторениях различного рода семантических компонентов.*

*Выбор указанных пар объясняется тем, что субъектно-объектные отношения, как правило, несут основную смысловую нагрузку в предложении.*

*Таким образом, мы должны стремиться к функциональности стиля, который может рассматриваться как некий компромис между требованиями логико-грамматической организации с одной стороны и семантической организации с другой. Традиция изолированного изучения семантики и синтаксиса, объясняющаяся тем, что в семантике рассматривается прежде всего отношения элементов к внешним объектам, а в синтаксисе отношения между обозначениями и в самом тексте. Отсюда открывается возможность изучения вопроса о взаимоотношениях*

синтаксиса и семантики, т. к. каждая подсистема языка представляет собой набор обязательных значений, подлежащих грамматическому выражению.

*Анализ стихотворения М.Ю. Лермонтова “Ты помнишь ли...?”*

Предлагаемый анализ является приложением теории к конкретному материалу, по которой значение слова представляет собой совокупность семантических единиц, организованную иерархически. Текст в нашем представлении есть последовательность значений характеризующейся соотносительностью входящих в них компонентов. Компоненты могут повторяться, быть противопоставлены, находиться в отношениях включения или внеположенности.

Прежде чем приступить к анализу следует сделать ряд оговорок:

а) анализ не рассматривается как литературоведческий, т.е. как создание интерпретации стихотворения в плане его художественной сущности.

б) Мы отвлекаемся от звуковой и грамматической организации текста.

в) Мы стремимся также отвлечься от различного рода культурных наслоений, накладывающихся на восприятие художественных произведений, поэтому не рассматриваем тем отношений между словами, которые существуют в парадигме поэтических текстов. Различные случаи традиционно поэтического использования слов и словесных конструкций остаются за рамками нашего анализа.

г) В качестве исходного элемента мы выбираем строку, т.к. стихотворная строка обычно выражает минимальную законченную мысль, идею, сообщение, представляющие тот уровень, с которого начинается собственно текстовая организация. Идея Тынянова о единстве и тесноте стихового ряда и роли стихотворной строки как семантико-синтаксического единства. (Ю.Н. Тынянов, Проблема стихотворного языка. М. 1965).

*“Ты помнишь ли, как мы с тобою...”*

1. Ты помнишь ли, как мы с тобою
2. Прощались поздней порою?
3. Вечерний выстрел загремел,
4. мы с волнением внимали...
5. Тогда лучи уж догорали
6. И на море туман густел;
7. Удар с усилием промчался
8. И вдруг за бездною скончался.
9. Окончив труд дневных работ,
10. Я часто о тебе мечтаю...
11. Бродя вблизи пустынных вод,
12. Вечерним выстрелам внимаю.
13. И между тем как чередой
14. Глушит волнами их седыми,
15. Я плачу, я томлю тоскою,
16. Я умереть желаю с вами...

(М.Ю. Лермонтов. Собрание сочинения в четырех томах. Москва-Ленинград, ОГИЗ, 1948 г. т.1 стр. 86).

Рассмотрим последовательно отношения между строками первой строфы. В первой строке представлены категориальные семы (в дальнейшем мы будем их называть архисхемами) объекта, к которому обращена речь – “ты” \*(O) дифференциальные семы здесь одушевленность (од), единичность (е); интеллектуального действия (помнишь) (Д), дифференциальная сема память (п), присутствие также потенциальная сема времени (в). “Мы” - представляет собой сочетание архисхем субъект речи (С) и (O), дифференциальные семы одушевленности (од), двойственность (дв): “тобою” по семантическому составу повторяем “ты” (O од е).

На уровне семантических компонентов первая строка выглядит следующим образом:

O . од . е + Д . п . в + С . O . о . е .

и далее следующие строки.

В первой строке вводятся важные для всей строфы семантические компоненты Д и (интеллектуальное действие) п - память, в - время; значение является базисным, т.к. обращение к памяти сразу определяет гипотетический характер всей выстраиваемой в строфе картины. Первая строка характеризуется избыточностью семантических компонентов, акцентирующей обращение к адресату речи (ты – Я и ты - ты). Таким же образом продолжаем анализ и следующих строк.

А теперь перейдем к смысловой организации на уровне всего стихотворения. В нем выделяется несколько последовательностей семантических компонентов повторяющихся на протяжении всего текста. К их числу относятся сема “завершенность”, “конец”, мы уже говорили выше о ее важной роли в первой строфе, во второй строфе этот компонент также присутствует, осуществляя связь первой строфы со второй (скончался - окончив), в составе повторного описания реалий, введенных в первой строфе, (вечерний. глушит) и, наконец в последней строфе, где подчеркивается смысловой параллелизм первой и второй строф (скончался – умереть).

Чрезвычайно важна в структуре этого текста тема “выстрел”. Прежде всего это слово многократно повторено в тексте, причем если в первой строфе, развернутой как гипотетическая картина воспоминания и восприятия человеком мира, оно выступает как обозначение единичного и даже символического явления, то во второй строфе, в картине реально воспринимаемой в состав семантемы этого слова входит компонент множественность (мн), вводящий это слово в ряд обозначений других объектов реального мира.

Сема “множественность” вообще представлена во второй строфе весьма часто (выстрелам, часто, чередой, волнами), она нейтрализует символическое значение тех семантем, в которые входит значение, которое в картине конструируемой как реально существующая, естественно угадает.

Кроме многократного повторения слова “выстрел”, компоненты его семантемы, в особенности “звук” (зв) включаются во многие другие семантемы, актуализируя в них значение слухового восприятия. В этом проявляется сюжетное значение темы “звук”, отражающей своим последовательным движением в тексте другую важную тему, тему конца.

Как уже отмечалось выше первая строфа имеет сложную логическую структуру, вторая строфа в этом плане проста; все отмеченные семантические последовательности во второй строфе видоизменяются, приобретая новые компоненты или становясь менее явными. Отчетливее всего различия в логической структуре строф демонстрируются в цепи компонентов, репрезентирующих понятие “время” (в). Категория времени в первой строфе представлена в

*единственноом значении “вечер”, “конец”, имющем смысел не только и не столько физический т.к. семы (в) и (fin) постоянно взаимодействуют, сколько психологический, символический. Вторая строфа сразу дает противопоставление по значению параметра (вечер - день), в последующем тексте семы времени встречаются редко и не играют организующей роли; время как физическая категория не отражает психлогического содержания конца второй строфы.*

WV Congress 2012



*Dr. Elena Denisova-Schmidt*  
*Lecturer*  
*University of St. Gallen,*  
*Switzerland*

## **CROSS-CULTURAL MANAGEMENT IN RUSSIA: APPROACHES TO TEACHING**

### **0. Introduction**

*Russia is a very attractive market for foreign companies, and many have been working there successfully for several years. In my paper I would like to describe some common cultural issues that a western manager or a western company could face while operating in Russia. Also, where possible, I would like to show how this information could be integrated into Russian language classes. To do this, I will use some examples from the textbook Konechno!. Konechno!, a series of teaching materials for Russian as a Foreign Language intended primarily for school students in German-speaking Europe, published by Klett Verlag. I know this title well, because I teach Russian using this book at the University of St. Gallen (Switzerland) and I served as a co-author.*



### **1. The Lacuna Model**

*To analyze these cross-cultural issues I use the lacuna model. A lacuna (lat.: lacuna) is a gap in intercultural communication. The lacuna model is a research tool that helps to fill these gaps. The model was created by the Russian ethnopsycholinguists Sorokin and Markovina in the late 1970s, and was further developed by Ertelt-Vieth (1990; 2005), Schröder (1994; 1995), Panasiuk (2005) and Ertelt-Vieth/Denisova-Schmidt (2011). The classification system by Ertelt-Vieth is more rigorous, which is why I chose to use it in this paper. The classification is theoretically grounded in cultural anthropology (Geertz), semiotics (Posner), and communicative activity theory (Tarasov). Ertelt-Vieth has classified lacunas according to two dimensions. The first of these dimensions encompasses three major subcategories: mental lacunas, activity lacunas and object lacunas; the second, axiological lacunas:*

*mental lacunas are differences in cognitive and affective states;*

*lacunas of activity recognize different ways of processing information, talking, moving, and other activities;*

*object lacunas are differences in objects, the human body, and the environment.*

*axiological lacunas are the culturally-based meanings of the above-mentioned lacunas.*

*Here are some examples of lacunas.*

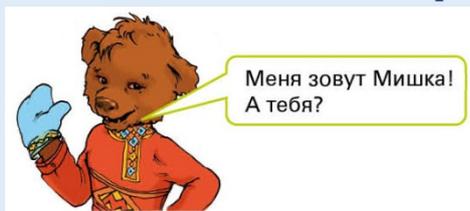
## **2. Empirical Evidence**

### **2.1 Verbal Communication**

#### **2.1.1 First-Name Policy (language usage lacunas)**

*Russians have a different policy regarding first names. Calling a person by her or his full first name – e.g. Elena/Alexander – is correct, but it seems to be very formal and distant. This is appropriate for official communication or for women and men over the age of 50. Colleagues, on the other hand, usually call each other by their short names, e.g. Lena or Sasha. Unfortunately Russians do not introduce themselves by saying ‘My name is Elena Denisova. Please call me Lena.’ They often use their diminutive forms as well, like e.g. Lenochka/Sashenka, to create a good atmosphere in a team.*

*Mascot Mishka in Konechno! explains this phenomenon:*



*People named Alexander or Alexandra are usually called Sasha.*

*There is also one exercise focusing on sensitivity to this issue:*



*The task is to find out the appropriate short names for given names.*

#### **2.1.2 Politeness (language usage lacunas)**

*Russians have a different concept of the term ‘politeness’. They do not tend to say such words as ‘please’, ‘thank you’ and ‘sorry/excuse me/pardon me’, regardless of the language used during communication and regardless of how fluent they are in this language.*

*Possible explanation:*

*Russians have different linguistic means to express politeness in the Russian language (e.g. the frequent usage of diminutive forms).*

*Life in Russia can be quite aggressive, and calls for another pattern of behavior. Overusing ‘thanks’, ‘please’ and ‘sorry’ might be considered ‘inappropriate’.*

*Consequences for international business: foreign companies starting operations in Russia, particularly in the B2C sector, should train their employees in basic cultural-specific*

*communication skills.*

## **2.2 Non-verbal Communication**

### **2.2.1 Smile (paralinguistic lacunas)**

*Russians do not smile very often because in Russian culture, «Смехбезпричины – признак дурачины» (Engl.: ‘Laughter without any reason is considered a sign of foolishness’). This is very crucial to know, especially when working with Americans.*

*When speaking, Russians often avoid direct eye contact. This can be traced back into Russian history, when looking directly into the eyes was considered to be impudent. This is by no means a sign of self-doubt or that a person is telling a lie.*

### **2.2.2 Body Distance (paralinguistic lacunas)**

*In conversation, the body distance between many Russians is usually very close.*

*In the textbook, one picture shows the posture of two boys who have met each other only a few minutes before.*



## **3. Eating Culture (cultural-emotive lacunas and food lacunas)**

*Russians have a different eating culture. Many Russians are ashamed to tell someone that they are hungry; hence many of us do not offer meals only once. It is considered polite to talk somebody repeatedly into eating and, in that way, to help him or her to ward off this shame. So in the textbook, the father of one protagonist, Ira, invited another protagonist, Max, to dinner twice. Max initially refused, but afterwards he ate two courses: borscht and pelmeni. Readers might conclude that he was actually very hungry:*

*Папа: Давай, друг, ужинать.*

*Максим: Нет-нет, спасибо.*

*Папа: Давай-давай, к столу!*

*...*

*Мама: У нас сегодня на ужин борщ и пельмени....*

*Dad: Friend, let us have dinner.*

*Maxim: No, no, thank you.*

*Dad: Let us go to the table!*

*...*

*Mom: Today we are having borscht and pelmeni for dinner.*

*Different types of meat and fish, fruits and vegetables, dishes, drinks, spices are shown in the textbook. The protagonists sometimes dine out (at fast-food restaurants) and order typical Russian food. Students not only learn about new dishes, but also how Russians eat them; for example, pelmeni are usually served with butter or sauce (p. 21):*

*Ира: А мне щи и пельмени.*

*Кассир: Масло или соус?*

*Ира: Масло.*

*Кассир: Что ещё?*

*Ира: Квас.*

...

**Ira:** And for me, cabbage soup and pelmeni.

**Cashier:** Butter or sauce?

**Ira:** Butter.

**Cashier:** What else?

**Ira:** Kvass.

...

*Russians also like tea with jam: «чай с вареньем» (p. 57). The mascot Mishka asks students about tea drinking traditions in their families:*

*Was wird in Russland zum Tee angeboten? Was wird in eurer Familie oder bei euren Bekannten zum Tee angeboten? (p. 57)*

*(Engl.: What is offered for tea in Russia? What is offered in your family or by your friends for tea?)*

*Konechno! also contains some typical Russian menus (p. 22 and p. 27):*



#### 4. Timeframe and Planning (lacunas of daily routine)

*Russians have a different conception of timeframes and planning. They often live for the present day, and it can be difficult for them to plan anything in a long-term perspective. Most commonly, they are able to do absolutely incredible things at short notice. In the textbook, Ira replaced the sick Lena in one school performance at very short notice. Ira agreed to do this the evening before the event (p. 58):*

**Макс:** *Ира, у нас беда! Лена лежит дома с гриппом. А у нас капустник! Ира, что делать?*

**Ира:** *А у вас большая сценка?*

**Макс:** *Нет, маленькая. Но Лена читает рэп.*

**Ира:** *Ладно, а текст тебя есть?*

**Макс:** *Да. Я уже иду к тебе.*

**Max:** *Ira, we have a problem! Lena is home with the flu. And we have a parody show! Ira, what shall we do?*

**Ira:** *Do you have a big sketch?*

**Max:** *No, a little one. But Lena raps.*

**Ira:** *Ok, do you have a text?*

**Max:** *Yes. I am already on the way to meet you.*

#### 5. Gender Identity (context-lacunas and axiological lacunas)

*Gender identity is very close to the professional identity, meaning that if I am to be considered a good lecturer or a good manager, I have to show my femininity. This is a part of my*

*professional competence. If western businesswomen do not even try to look a little bit more feminine, they probably would not be accepted by the local employees, because many Russians think that if she is not able to be an attractive lady, she is not able to be a good, professional manager or specialist.*

*Anna Ivanovna, the teacher character from Konechno!, looks very feminine (p. 30).*



## 6. Conclusion and Outlook

- 1. The lacuna model seems to be a sufficient instrument for dealing with cross-cultural issues applicable for both the business and language pedagogy settings.*
- 2. Before going to Russia, it is important to be aware of other living styles and values, but it is certainly a question of how far you are willing to go in accepting other game rules and participating in other cultures.*
- 3. Many cross-cultural misunderstandings might be incorporated into language classes; hopefully the intercultural competence of teachers will allow them to use this information properly.*

### BIBLIOGRAPHY:

- Amstein-Bahmann, C./Borgwardt, U./Brosch, M./Denisova-Schmidt, E./Gentsch, D./Jakubow, P./Reichert-Borowsky, G./Walach, E. (2008): Konetschno!: Russisch als 2. Fremdsprache. Stuttgart, Leipzig: Ernst Klett Verlag.*
- Denisova-Schmidt, E. (2010): Cross-Cultural Communication in Russia. Current Trends in the Establishment of a Discipline. In: Diego Haunreiter (ed.): Kommunikation in Wirtschaft, Recht und Gesellschaft. Bern: Stämpfli Verlag, 2010: 123-140 (5. Band der Schriftenreihe der Assistierenden der Universität St. Gallen (HSG)).*
- Ertelt-Vieth, A./Denisova-Schmidt, E. (2007): Analiz lakun, in: Voprosy etnopsycholingvistiki, 6, 39-51.*
- Ertelt-Vieth, A./Denisova-Schmidt, E. (2011): Lakunen-Analyse zur empirischen Forschung interkultureller Kommunikation – Methodologie. In: Rösch, O. (ed.): Osteuropa – interkulturelle, interlinguale und kulturvergleichende Studien. Berlin: News & Media: 170-187 (Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation 7.).*



*Депонян Каринэ Александровна,  
старший преподаватель кафедры  
русского языка и литературы  
университета Сувон  
Хвасон, Республика Корея*

*К.А. Депонян*

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОЙ СИСТЕМЫ ИМЕНОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА НОСИТЕЛЯМИ КОРЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

*В корейском языке сложилась система именованя человека, которая в значительной степени отличается от аналогичной системы в русском языке. Законы своей национальной системы корейские учащиеся, как правило, подсознательно переносят и в свое общение на русском языке. Особенно это касается тех, кто изучает язык вне языковой среды, то есть у себя на родине. Сбор и анализ ошибок, которые встречаются у корейцев в употреблении русских имён, позволили нам увидеть, что ошибки повторяются, позволили выделить их типы, а если ошибки укладываются в какую-то типологию, это говорит об их системном, далеко не случайном характере, о том, что причины ошибок коренятся в национальном менталитете и в строе родного языка.*

*В данной статье мы представим разработанную нами методику преподавания данной темы, при создании которой мы опирались, прежде всего, на сопоставление типологических особенностей систем именованя в корейском и русском языках. Применение этой методики на практике позволяет учащимся в сжатые сроки и в нужной последовательности пропустить через сознание то, что было ранее не осознанным, а значит, перестроить языковое сознание и тем самым предупредить (или помочь осознанно корректировать) ошибки в речи на русском языке, помогает прочному усвоению материала.*

*Нами было проведено тестирование студентов всех четырёх курсов факультета русского языка и литературы Университета Сувон (г. Хвасон) для выявления того, как корейские учащиеся воспринимают русские имена и фамилии. Студентам первого года обучения (28 человек) было предложено определить, каким компонентом именованя – фамилией или личным именем – являются следующие слова:*

- 1) Антон, Игорь, Фёдор, Иван, Ваня, Анна, Аня (известные учащимся имена);*
- 2) Виктор, Ирина, Пётр, Саша (предположительно не известные имена);*
- 3) Шарипова, Исинбаева, Путин, Медведев (фамилии известных в Корею россиян);*
- 4) Пушкин, Толстой, Чехов, Достоевский.*

*Из 11 предложенных имён только двум – Ирина и Саша – всеми учащимися был присвоен статус имени. Вероятно, здесь сказалась их фонетическая оформленность:*

например, имя Ирина похоже на корейское женское имя Лина (Рина). Остальные 9 имён студенты отнесли к фамилиям. Среди таких псевдофамилий оказались как не известные студентам, так и хорошо известные им имена: Пётр (57% тестируемых), Виктор (53%), Игорь (32%), Иван (21%), Аня (17,8%), Антон (10,7%), Ваня (10,7%), Анна (7%). Нетрудно заметить, что более 50% тестируемых незнакомые имена отнесли к фамилиям, а у знакомых им имён этот процент значительно ниже.

Фамилии же русских писателей, наоборот, зачастую воспринимаются как имена: Пушкин (40%), Толстой (36%), Чехов (44%), Достоевский (40%). Отдельно следует сказать о русском имени Фёдор и фамилиях Шарапова, Исинбаева, Путин и Медведев, которые хорошо знакомы корейцам из национальных СМИ. Любопытно, что спортсмен Емельяненко известен в Корее под своим именем (Фёдор), а Шарапова, Исинбаева, Путин и Медведев, напротив, известны под фамилиями. Восприятие этих форм корейцами не является адекватным: так, имя Фёдор около 43% тестируемых воспринимает как фамилию, а фамилии Путин (53%), Шарапова (25%), Исинбаева (25%), Медведев (21%), напротив, кажутся им именами.

Можно сделать вывод, что корейские учащиеся на начальном этапе обучения плохо различают такие компоненты русского именованья, как фамилия и имя, тем более что немало случаев, когда имя и фамилия имеют одинаковые окончания и не могут служить ориентиром для их различения: Путин – Валентин, Путина – Марина, Медведев – Лев, Медведева – Ева, Левина – Дана, Кирей – Андрей, Левицкий – Валерий и т.д. За имя могут быть приняты и слова, вообще не имеющие отношения к личным именованьям. Так, в словосочетании Господин Петровский учащиеся единодушно приняли слово Господин за имя, а Петровский – за фамилию или отчество.

Тестирование студентов второго года обучения (15 человек) показало, что учащиеся сталкиваются с трудностями в различении отчества и фамилии. Так, например, в предложениях типа «Моя мама и Инна Михайловна вместе учились в школе» и «Пётр Иванович хороший специалист» [1:121,123] отчества Михайловна и Иванович воспринимаются учащимися как фамилии (100%). Признаком, по которому производилась оценка слов, стал суффикс -ов, который они принимают за знак фамилии, независимо от его места в слове: Иван-ов – Иван-ов-ич – Иван-ов-н-а.

Ударение также не является для учащихся признаком, по которому они могли бы отличить фамилию от имени (Филиппович, но Филиппович), потому что 1) у корейцев слабо развиты навыки распознавания слов при помощи ударения<sup>13</sup>[3:15-18]; 2) ударения в русских фамилиях и отчествах часто совпадают (Михайлов – Михайлович; художник Ива́нов – Ива́нович).

Тестирование студентов третьего и четвёртого годов обучения (20 человек) позволило выявить следующие трудности в восприятии и употреблении имени.

1) Если в каком-то трёхкомпонентном именовании учащимся не знаком первый компонент, то он автоматически воспринимается ими как фамилия (что соответствует порядку компонентов именованья в корейском языке): так, студенты думают, что Георгий Сергеевич Полтавченко – это фамилия + имя + отчество. Но в тех случаях, когда первый компонент является известным им именем (например, Евгений), то корейские представления перестают «работать» и комплекс воспринимается ими правильно: Евгений Николаевич Порунов – это имя + отчество + фамилия.

---

<sup>13</sup>В корейском языке, по сравнению с русским, словесное ударение выражено слабо, практически незаметно, потому что в слове нет слога, который бы являлся более долгим и напряженным по сравнению с другими слогами.

2) Если нейтральный порядок компонентов русского именованья (имя + отчество + фамилия) изменён на книжный (фамилия + имя + отчество), то первый компонент может восприниматься как имя, что происходит под влиянием нейтрального русского варианта: так, студенты полагают, что Городецкий Владимир Филиппович – это имя + отчество + фамилия.

3) В своей речи учащиеся могут нарушать порядок компонентов именованья: \*Сергей Бодров Сергеевич.

4) Учащиеся не чувствуют эмоционально окрашенных форм сокращённого имени: грубая форма воспринимается как уменьшительно-ласкательная: \*Зовите меня Янкой. \*Мне нравится, когда меня зовут Машкой.

5) Нет понимания сферы употребления усечённой формы имени: \*Люб полная. \*Люб ела пирожки.

6) Нет представления о сфере употребления стяжённой формы отчества: \* Яна Алексевна и Ксения Васильна любят итальянскую кухню (в сочинении).

Все эти трудности объективно вызваны различиями национальных систем именованья, а их преодоление субъективно (при изучении русского и корейского как иностранных языков) требует перестройки языкового сознания учащихся. Мы предлагаем методику пошагового обучения формам русского имени с учётом особенностей корейского языка и тех условий, в которых проходит обучение: с одной стороны, это отсутствие русской языковой среды, а с другой, совокупность факторов, влияющих на процесс обучения в зарубежном (корейском) вузе [4:14-55].

I. Знакомясь с иностранным (русским или корейским) именем, учащийся должен чётко представлять себе, что значит слово «имя»<sup>14</sup> в родном и изучаемом языках. В корейском языке имя – это слово, которое следует за фамилией [9:1460]. В русском языке имя – это слово, которое предшествует отчеству и фамилии [2:5-6].

Таблица 1.

корейский язык	русский язык
фамилия + имя	имя + отчество + фамилия

Основные различия между корейской и русской моделями именованья заключаются в следующем: в корейской модели два компонента, в русской – три; в корейской модели отсутствует отчество; в корейской модели первым компонентом является фамилия, в русской – имя.

II. Далее обращаем внимание на то, что модели, представленные в таблице 1, являются официально принятыми именованьями в Корее и России. Однако они могут значительно отличаться от тех именованья, которыми пользуются в живой речи [8:175]. Так, например, русские могут пользоваться и двумёнными системами:

Таблица 2.

корейский язык	русский язык
фамилия + имя	имя + фамилия имя + отчество

<sup>14</sup>Отметим, что слово «имя» в русском и корейском языках может употребляться в широком и узком смысле. В широком смысле имя – это официально принятое именование (по-корейски *сён-мён*). В узком смысле имя – это личное (индивидуальное) имя человека, которое обычно даётся ему при рождении. В русском языке под именованием также может пониматься акт употребления имени [2:5].

Корейская модель ни при каких условиях не может быть изменена, из русской же модели выделились две двучленные, основным компонентом которых остаётся личное имя. В речи также могут использоваться и однокомпонентные модели именованья.

Таблица 3.

корейский язык	русский язык
имя фамилия + -сси / -кун (просторечие)	имя фамилия отчество (простореч)

Из таблицы видно, что имя как компонент однокомпонентной модели именованья используется в обоих языках. Фамилия также может выступать в роли именованья в обоих языках, однако в русском языке она может употребляться самостоятельно, а в корейском – только в сочетании с суффиксами вежливости -сси и -кун, которые на русский язык переводятся как господин или уважаемый (человек), но эта модель не является нормой литературного языка. В русском языке просторечием является употребление отчества.

Следующие три шага – это знакомство с каждым компонентом русского именованья по отдельности в сопоставлении с корейскими эквивалентами.

### III. Покажем особенности имён в корейской и русской лингвокультуре.

Таблица 4.

корейские имена	русские имена
Не существует строгого списка имён: имена создаются путём комбинации иероглифов, которые выбираются из 70 тысяч китайских иероглифов [6].	Имена не создаются: они выбираются из ограниченного, исторически сложившегося списка.
Графический вариант имени строго не фиксирован: носители языка, в силу особенностей корейской письменности, не всегда могут верно записать имя без зрительной опоры, например, со слуха.	Графический вариант строго фиксирован: носители языка точно знают, как записывается то или иное имя.
Ударение фиксировано слабо : нельзя с точностью сказать, на какой слог оно падает: Юри или Юри́?	Ударение фиксировано строго.
Корейские имена не имеют грамматических признаков рода.	Окончания - грамматический признак рода. М.р. - нулевое окончание (Вадим, Игорь, искл.: Никита, Фома). Ж.р. - -а (-я) Марина, Дарья, искл.: Нелли.
Не существует каких бы то ни было вариантов имени.	Имя имеет варианты: полная и сокращённая форма (Иван – Ваня, Анна – Аня. Искл.: Антон, Игорь, Илья, Андрей, Надя, Вера, Зоя и др.), причём в сокращённой форме окончания -а (-я) не являются показателями грамматического рода

	<i>(м.р.: Дима, Ваня; ж.р.: Маша, Катя)<sup>15</sup>.</i>
<i>Состоят из ограниченного количества слогов: один (Юл, Юн, Миднь), два (Мин-су, По-рам), три (Ма-ри-а, Та-ни-эл)<sup>16</sup>.</i>	<i>Могут включать от одного (Тит) до 3-5 слогов (Марина, Александрия).</i>
<i>На письме обозначаются ограниченным числом (2-6) букв: Юл, но Таниэл.</i>	<i>Количество букв возможно от 2 (Ия) до более 10 (Александрия - 11 букв).</i>

*IV. После этого следует обратиться к сопоставительной характеристике фамилий.*

*Таблица 5.*

<i>корейские фамилии</i>	<i>русские фамилии</i>
<i>Существует ограниченный исторически сложившийся и графически устойчивый список фамилий (изменить отдельные буквы в фамилии по желанию её владельца невозможно). Поэтому количество фамилий ограничено: всего 274 фамилии примерно на 40 млн. чел. (по данным 1985 г.).</i>	<i>Не существует строгого списка фамилий. Графический состав фамилий может быть изменён по желанию их носителей: можно добавить или убрать букву (буквы). Поэтому количество фамилий не ограничено.</i>
<i>Состоят из одного (Ким), реже - двух (Нам-кун) слогов: из 274 фамилий только 12 двусложных [5:345-347]. Соответственно на письме односложные фамилии передаются двумя (Ку, Им, Ок) или тремя (Пак, Сён, Ким) корейскими буквами, двусложные – пятью (Чегал) или шестью (Намкун).</i>	<i>Могут включать от одного (Зуб) до 6-11 слогов, особенно если фамилия двойная (Христорождественский-Скоропоспешный) Соответственно на письме это передается количеством букв, которое варьируется в широких пределах: от одной-трех букв (Е [7:15], Зуб) до более чем 30 букв (Христорождественский-Скоропоспешный- 34 буквы).</i>
<i>Ударение в двусложных фамилиях фиксировано слабо.</i>	<i>Ударение фиксировано, но в отдельных фамилиях возможны варианты : Иванов–Ива́нов, Пешков – Пешков. В некоторых фамилиях ударение может ставиться по собственному желанию носителя: Баско́ или Ба́ско.</i>
<i>Не имеет грамматических признаков рода.</i>	<i>Имеет грамматические признаки рода: м.р.: нулевое окончание (Путин, Смирновский ), ж.р.: -а(-я) Путина, Смирновская.</i>

<sup>15</sup>В данной статье мы не рассматриваем сокращённое имя в форме усечение, растяжение, удвоение, а также его уменьшительные, ласкательные, дружеско-фамильярные, грубые формы. Они могут быть представлены учащимся на следующем этапе обучения, например, в теме «Обращение».

<sup>16</sup>Обычно это имена библейского происхождения.

Окончания русских фамилий разнообразны [10]. Самыми распространёнными считаются фамилии, оканчивающиеся на -ов, -ев, ёв, -ин, -ский (-цкий). Многие русские фамилии являются однокоренными с именами: Иванов - Иван, Саинин - Саина, Ольгин - Ольга, что иностранцу нужно увидеть и понять.

V. Русские отчества, как известно, образуются от имени отца и имеют форму рода (м.р.: -ович, -евич, -ич; ж.р.: -овна, -евна, -ична, -инична): Ильич, Ильинична.

Подводным камнем для наших учащихся является то, что фамилии, образованные от имени, могут иметь большое графическое сходство с отчествами. При этом имя может сохранить свой графический облик как полностью: Иван/Иван-ов /Иван-ович /Иван-овн-а, так и частично: Пётр/Петр-ов/Петр-ович/Петр-овн-а, Павел/Павл-ов/Павл-ович/Павл-овн-а, Лев/Льв-ов/Льв-ович/Льв-овн-а.

Важно, чтобы учащиеся твёрдо усвоили, что суффиксы фамилии (-ов) и отчества (-ович) графически различны, а кроме того - суффикс -ов совпадает только (!) в графическом написании с двумя первыми буквами суффикса -ович. В произношении отчество может подвергаться стяжению: Иванов [иваноф], но Иванович [иваныч]. То же самое касается и других суффиксов. В этом заключается основное отличие фамилии от отчества.

VI. Последним шагом в изучении именованных должен стать этап, на котором надо отграничить имена и фамилии от топонимов, гидронимов и др. Например: Это Ярослав. – Это Ярославль. / Это Пётр. А это Питер<sup>17</sup>. / Вот Герман. – На карте Германия. и т.п.

Подводя итоги, можно сказать, что пошаговое сопоставление двух систем именования таких разноструктурных языков, как русский и корейский, даёт возможность перестроить языковое сознание учащихся и помогает прочному усвоению материала.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- 1) Аксёнова М.П. Русский язык по-новому. Часть 1. М., 2010.
- 2) Антропонимика. М., 1970.
- 3) Баландюк Ю.В. Просодическое устройство слова в корейском языке (на материале двуслога). Автореферат на соискание степени кандидата наук. М., 2003.
- 4) Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). Диссертация на соискание степени доктора наук. М., 2011.
- 5) И Су Гон Корейские фамилии и генеалогия. Сеул, 2003.
- 6) Ланьков А.Н. Корея: будни и праздники. М., 2000.
- 7) Никонов В.А. География фамилий. М., 1988.
- 8) Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М., 1973.
- 9) Толковый словарь корейского языка Ёнсе. Сеул, 1998.
- 10) Этнические группы в городах европейской части СССР (формирование, расселение, динамика культуры). – М., 1987. – С. 5–15.

---

<sup>17</sup> Ошибка \* Санкт-Петербург построил Питер Первый является своеобразным рекордсменом среди других ошибок. Ее делают подавляющее количество изучающих русский язык.



*Думитраш Оксана Владимировна,  
канд. пед. наук, руководитель филологических проектов  
Русского интеллектуального центра  
Кишинёв, Молдова*

*О.В. Думитраш*

### **ИКТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*«Ни голая рука, ни разум сами по себе не стоят многого, совершенство достигается с помощью инструментов и приспособлений» [1: 9]. В XXI веке этими приспособлениями становятся компьютер и Интернет. Неслучайно Парижская конференция ЮНЕСКО 21—22 июня 2007 года признала факт крайней необходимости консолидации международного сообщества для распространения медиаобразования.*

*Компетентный учитель, — сказано в «Стандартах ИКТ-компетентности для учителей», — должен «с помощью информационно-компьютерных технологий содействовать развитию у учащихся навыков создания знаний и критического мышления; способствовать непрерывному процессу аналитического познания» [7: 12].*

*Преподаватель русского языка и литературы может выбирать ИКТ (информационно-компьютерные технологии) в соответствии с типом урока, использовать в учебных целях виртуальные тесты, применять игровые технологии, а также приобщать учащихся к проектной деятельности. В ряде публикаций мы рассмотрели возможности применения ИКТ в организации проектной деятельности молдавских старшеклассников (см. например: [3]). Требования времени заставляют рассматривать «в среде новых информационных технологий» и культурно-языковую компетенцию, как это предложено А. Н. Силантьевым в его выступлении на XII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука — Северо-Кавказскому региону». Для этого, — считает ставропольский методист, — необходимо знакомить учащихся «с элементами теории нечётких систем, системами компьютерных онтологий и искусственного интеллекта и регулярно включать соответствующие темы в учебные курсы» [6].*

*Не умаляя важности обучения школьников компьютерной грамотности, но оставляя их за рамками нашей статьи, обратимся к культурно-языковой компетенции и проблеме её формирования с помощью информационно-компьютерных технологий.*

*В. Н. Телия пишет о культурно-языковой компетенции как о «владении интерпретацией языковых знаков в категориях культурного кода» [8: 227]. Можно,*

следовательно, говорить о культурно-языковой компетенции как о «работающем механизме» языковой личности, позволяющем ей интерпретировать тексты и языковые единицы в категориях культуры. Интерпретация при этом выступает как дешифровка текстового кода, которую необходимо подчинять «дисциплине знака».

Провозглашённый системой образования в Молдове компетентностный подход к преподаванию русского языка и литературы, на наш взгляд, может быть реализован, если принципиальной для молдавской русистики станет «текстоцентрическая» концепция языка и культуры.

Обучая русскому языку, следует учитывать взаимозависимость языка и культуры и рассматривать русский язык как ключ к пониманию русской культуры, и — интерпретацию в русском знаковом культурно-национальном текстовом пространстве кодов культуры, основанную на знании русского языка.

Процесс овладения культурно-языковой компетенцией, связанный с интерпретацией языковых знаков в категориях культуры, основывается на текстоцентричности, что отличает культурно-языковую компетенцию от других: культурной, культурно-коммуникативной, культуроведческой, социокультурной, этнокультурной и этнокультуроведческой, — описанных в тезаурусе Т. В. Кудояровой как компетенции, формируемые в современных образовательных программах по русскому языку стран-участниц СНГ и Балтии [5].

Обосновывая иерархию компетенций, А. Н. Щукин [10] отдаёт главную роль коммуникативной компетенции, содержание которой составляют лингвистическая, речевая, социокультурная и др. На наш взгляд, список способностей, связанных с овладением языком, не может не включать культурно-языковой компетенции, объектом усвоения которой являются знания языка (языковая компетенция), речевые навыки, связанные с интерпретационной деятельностью (речевая компетенция), умение объяснять языковые явления с точки зрения культуры изучаемого языка, способность к межкультурному общению (социокультурная компетенция).

Если рассматривать как цель обучения русскому языку культурно-языковую компетенцию, то задачей русиста становится приобщение интерпретирующего ученика к текстам изучаемой культуры путем эффективного применения Интернета и компьютерных технологий. Текст на русском языке, транслирующий культурные ценности, являющийся источником культурологической информации, а также служащий материалом для усвоения и закрепления языковых знаний и развития разных видов речевой деятельности, — важнейшая составляющая такого обучения.

Формированию интерпретационных навыков способствуют проблемные задания *web-quest*, для выполнения которых старшеклассники используют информационные ресурсы Интернета (поиск и систематизация текстов; изучение различных явлений русского языка и культуры на основе он-лайн источников). Можно дать задание, связанное с решением общей учебной исследовательской проблемы (например, проблемы представленности семантического поля «школа» в текстах на русском языке из различных блогов). Включённость школьников в русскоязычную коммуникационную среду позволяет им участвовать в конференциях, форумах, проводить межсетевые собеседования, интерактивные опросы с использованием сложных методик сбора и анализа данных.

Благодаря Интернету юные исследователи могут открыть Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля, этимологический словарь М. Фасмера, прочитать книгу «Язык. Культура. Познание» Анны Вежбицкой и т.п. В «виртуальной школе» ученик прослушает видео-лекции известных учёных (например,

курс лекций А. Д. Шмелёва «Константы и переменные русской языковой картины мира», прочитанный русским лингвистом в Красноярске, в Сибирском федеральном университете).

Трудно переоценить роль Интернета и компьютера, способствующих творческому обучению и созданию самими школьниками в процессе такого обучения мультимедийных презентаций с использованием презентационных пакетов (типа MS PowerPoint), программ, виртуальных книг, фильмов (подробнее: [2]; [4] и др.).

Самостоятельное движение в информационных полях Всемирной паутины помогает ученику выбрать источник информации, среди которых — поисковые системы, электронные базы данных ведущих библиотек, научных центров, музеев.

Применение ИКТ повышает эффективность формирования русской культурно-языковой компетенции на так называемых нестандартных уроках.

В качестве иллюстрации остановимся на трёх: уроке-конкурсе презентаций по афоризмам «Разве можно прожить, не мечтая?», уроке-суде по повести Н. В. Гоголя «Шинель», уроке-конференции по повести И. С. Тургенева «Ася», — проведённых нами в 8-9 классах кишинёвского лицея им. М. Коцюбинского.

Ключевыми вопросами урока-суда по повести Н. В. Гоголя «Шинель» стали следующие: Баимачкин — жертва жестоких обстоятельств или собственной внутренней никчёмности? Кто виновен в трагедии Акакия Акакиевича?

Информационно-компьютерные технологии помогли школьникам не только выявить особенности изображения Н. В. Гоголем темы «маленького человека», но и осознать идею повести в соотношении с современностью. Портрет «судьи» Н. В. Гоголя; иллюстрации к повести Б. Кустодиева, Кукрыниксов; репродукция картины Н. И. Кислякова «Юный Ломоносов на пути в Москву»; портрет Ю. А. Гагарина и видеофильм о нём с записью его голоса, где он рассказывает о пути к своей мечте; отрывок из мультфильма Ю. Норштейна; запись стихотворения Р. Рождественского «На Земле, безжалостно маленькой, жил да был человек маленький...» в исполнении четырёхлетнего Саши Чернявского; отрывок о мечте из кинофильма «Курьер» режиссёра Карена Шахназарова — всё заставило девятиклассников и пожалеть Акакия Акакиевича, и задуматься о бездарно прожитой им жизни.

Итогом урока, который проходил в форме заседания суда с участием «адвокатов», «обвинителей», «присяжных» и «независимых экспертов», стал приговор, вынесенный каждым учеником герою Н. В. Гоголя в виде письменного заключения.

На уроке-конкурсе презентаций по афоризмам применялись различные информационно-компьютерные ресурсы: ноутбук, медиапроектор; компьютерные презентации команд (в уроке участвовали три команды — «Мечта», «Стремление», «Цель»); звукозапись «Одна последняя мечта» Дж. Марради; отрывки из фильмов «Всё будет хорошо» (1995) и «В погоне за счастьем» (2007).

Тип урока — повторительно-обобщающий урок развития русской речи — предполагает не только формирование творческих способностей учащихся, умения работать в команде, проявившихся при подготовке к презентации по выбранному афоризму.

Через умение пользоваться языковыми средствами при оформлении мыслей школьники приобщаются к культуре изучаемого языка. Афористический мини-текст становится «двигателем мысли» и развивает речь.

«Считывание» культурно-значимых смыслов влияет на мировоззрение учащихся. Полученные задания предоставляют девятиклассникам возможность самим

*сформулировать своё представление о цели в жизни, о мечте и стремлении к ней, что и способствует становлению их мировоззрения.*

*Академик В. Н. Телия пишет о культуре как о «мировидении и миропонимании» [8: 222]. В процессе формирования культурно-языковой компетенции закладываются мировоззренческие основы национального менталитета.*

*Постижение законов русского языка, открытие его тайн, приобщение к «генетическому коду культуры» на занятиях по русскому языку и литературе способствуют осознанию национальной и общечеловеческой культуры и овладению способностью к межкультурной коммуникации.*

*Чтобы школьники воспринимали русский язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо искать способы включения их в активный диалог культур. Например, изучая текст тургеневской повести «Ася», показать не только влияние на её неповторимый колорит места описания и написания (Германия), но и почувствовать русский дух этой повести, выраженный в характеристиках героев, в пейзажных зарисовках, в музыкальном «оформлении» текста.*

*Русская культура в своих самобытности и многообразии интересна каждому, кто с ней соприкасается, и в этом её мощный мотивационный потенциал.*

*Можно утверждать, что такая форма работы, как урок-конференция по повести И. С. Тургенева «Ася» (где защищались проекты-презентации, связанные с профессиональным выбором юных исследователей текста повести — «экскурсоводы», «искусствоведы», «культурологи», «психолингвисты»), — способствует культурно-ценностному самоопределению учащихся (фото).*

*В условиях поликультурного молдавского общества необходимо строить обучение, опираясь на постижение школьниками духовных ценностей русской культуры, способных упрочить позиции русского языка как языка межнационального общения, имея в виду как конечный результат формирование не только культурно-языковой, но и межкультурной компетенций.*

*Использование компьютера и Интернета охватывает различные этапы подготовки к занятиям по русскому языку и литературе, в том числе: поиск информации в Интернете с помощью «операторов булевой алгебры»; самостоятельную работу «в индивидуальном режиме» по изучению теоретического материала; дистанционное общение с преподавателем; создание презентаций и «итоговых продуктов». Необходимость развивать компьютерную грамотность способствует*

*— более глубокому усвоению знаний (самые прочные знания — знания, полученные в результате самостоятельного исследования текста);*

*— порождению новых знаний, чтобы потом школьник мог обмениваться ими и пользоваться преимуществами их применения.*

*Использование ИКТ на занятиях по русскому языку и литературе позволяет*

*— повысить познавательную мотивацию,*

*— активизировать учебно-исследовательскую деятельность,*

*— развить творческие способности школьников;*

*— а также способствует формированию компетенций, связанных с владением информационными технологиями.*

*Применение ИКТ особенно важно в связи с интенсивным ростом объёма научно-технической информации и быстрым обновлением знаний. Обосновывая необходимость внедрения в практику преподавания русского языка компетентностного подхода, Л. В. Фарисенкова и А. А. Соломонова [9] называют методы, которые участвуют в реализации компетентностного подхода к обучению:*

коммуникативный, когнитивный, метод проектов, эвристический, лабораторный и др. Добавим: Интернет-технологии заслуживают своего персонального места в этом ряду и, на наш взгляд, уже вносят незаменимую краску в палитру современных представлений об образовании вообще и обучении русскому языку и литературе, в частности.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

7. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 413с.
8. Думитраш О.В. Опыт проектной деятельности учащихся по созданию диска «Стихи и песни Великой Отечественной» // *Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом*: // URL:<http://www.russianforall.ru/>
9. Думитраш О.В. Применение информационно-компьютерных технологий в организации проектных исследований по русскому языку // *Сборник научно-методических статей по проблемам преподавания русского языка и литературы в мультикультурной среде / Под общей ред. Т. М. Балыхиной. — Москва—Кишинев, 2011. — 40с. — С. 14—20.*
10. Думитраш О.В. Применение информационных технологий в организации учебных филологических проектов // *Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы: Материалы II Междунар. конф.: Гранада, 8—10 сентября 2010г.: в 2 т. — 2154с. — Гранада, 2010. — Т. 2. — С. 1515—1520.*
11. Кудоярова Т.В. Критерии оценивания знаний школьников по русскому языку как лингводидактическая составляющая современной образовательной среды // *Русский язык за рубежом*. — 2011, № 3. — С. 41—46.
12. Силантьев А.Н. Культурно-языковая компетенция в среде новых информационных технологий // *Материалы XII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том первый. Естественные и точные науки. Технические и прикладные науки. — Ставрополь: СевКавГТУ, 2008: // URL:<http://abiturient.ncstu.ru/Science/conf/past/2008/12region/1...>*
13. Стандарты ИКТ-компетентности для учителей: Модули стандартов компетентности. — Опубликовано в 2008 г. ООН по вопросам образования, науки и культуры / Пер. с англ. — М.: Комиссия РФ по делам ЮНЕСКО, Российский комитет программы ЮНЕСКО «Информация для всех», МЦБС, 2009. — 16с.
14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа: Языки русской культуры, 1996. — 288с.
15. Фарисенкова Л.В., Соломонова А.А. На повестке дня — компетентностный подход к обучению русскому языку иностранцев // *Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом 22-29 ноября 2010 года*: // URL:<http://www.russianforall.ru/>
16. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // *Русский язык за рубежом*. — 2008, №5. — С. 14—20.



*Магистр филологии, старший преподаватель кафедры  
языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*

*Дюсетаева Р. К.*

## **ГЕНДЕРНАЯ СТЕРЕОТИПИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ**

*Целью настоящей статьи является рассмотрение стереотипных представлений об образе мужчины, эксцерпированных из текстов казахстанских газет.*

*Исходя из намеченной цели считаем целесообразным постановку следующих исследовательских задач:*

- 1) описать проблему гендерной стереотипизации как способа социокультурной идентификации;*
- 2) классифицировать стереотипы мужского образа, функционирующие в пространстве СМИ;*
- 3) как влияет оценка автора на выбор стереотипного представления об образе мужчины.*

*В определенном социокультурном обществе складываются стереотипные представления об образе мужчины и женщины, которые распространяются на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей. Как считает И.И. Исина, «гендерная предзаданность языка и речи подразумевает стереотипные ожидания, зависящие не только от биологического пола личности, но и ее гендерного типа. Существование гендерных стереотипов связано с понятиями «мужественность» и «женственность», рассмотрение которых подразумевает выделение сфер маскулинности и фемининности в гендерных речевых общностях. Особо подчеркивается, что коммуникативное поведение и представления о «мужественности» и «женственности» именно «конструируются, а не просто отражаются в языке, поскольку язык представляется способом формирования сознания» [3:232].*

*Идентификация (от лат. Identifico – отождествлять) – процесс эмоционального и сознательного самоотождествления личности с другим человеком, социальной группой, идеалом, освоения ею норм, ценностей, стандартов поведения тех социальных общностей, к которым принадлежит или стремиться принадлежать данный индивид [8].*

Понятие идентификации было введено З. Фрейдом и активно использовалось неофрейдистами (А. Фрейд, Д. Раппопорт). В психоаналитической традиции идентификация трактуется как центр, механизм, обеспечивающий способность «Я» к саморазвитию. Понятие «идентификации» широко используется в социологии и социальной психологии (Ч. Кули, Дж.Г. Мид, Парсонс и др.); здесь идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, состоящий в принятии индивидом социальных ролей, усвоении социокультурных образцов и моделей поведения. [5].

Под социокультурной идентификацией понимается сложный процесс отождествления ценностных установок и представлений личности с ценностными установками и ориентирами определенных социальных групп, которые личностью воспринимаются как наиболее важные и престижные общности. Это процесс, связанный с осмыслением своей духовно-нравственной принадлежности к некоей группе, позволяющей личности осознать свою социально-ценностную и эмоционально-психологическую и значимость как члена этой группы.

По мнению И.И. Исиной, при анализе концептов «мужественность» и «женственность» необходимо учитывать целый комплекс признаков, охватывающих:

- 1) культурно и социально обусловленные представления о личностных и физических свойствах мужчин и женщин,
- 2) представления о закрепленных за ними социальных ролях и понятиях (в обществе и семье),
- 3) культурно-символическую составляющую концепта «гендер», предполагающую гендеризацию (соотнесении с мужским и женским началом) предметов, явлений, свойств и отношений не связанных напрямую с полом.

Для решения поставленных в статье исследовательских задач представляется необходимым рассмотреть excerptированные из текстов казахстанских печатных СМИ гендерные стереотипы, характеризующие образ современного мужчины, по двум направлениям:

- 1) социо-культурный аспект рассмотрения личностных и физических свойств мужчин и женщин, в котором изучается оценка образа современного мужчины;
- 2) аспект изучения гендерной стереотипизации как способа идентификации мужчин и женщин по социальной роли в обществе и семье.

Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные представления (убеждения) о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов, представления о «хороших» и «плохих» женщинах и мужчинах, взаимоотношения их ролей в том или ином обществе, моделях поведения и характеристиках представителей каждого пола (какие качества имеют и как действительно ведут себя мужчины и женщины) [9: 93].

Гендерные стереотипы тесно связаны с выражением оценки и влияют на формирование ожиданий от представителей того или другого пола определенного типа поведения.

Несмотря на явно выраженную патриархальность и андроцентричность культуры, интеллектуальную дискриминацию женщин, ущемление их в правах и некоторую несвободу, социально-биологические условия формирования человека мужского пола предполагают, в отличие от женского, необходимость постоянно доказывать принадлежность к данному полу, т.е. свою «мужественность».

Допустимые для мужчин рамки поведения гораздо уже – любое отклонение от нормы и смещение в сторону женских стереотипов поведения осуждается обществом. Что

касается женских поведенческих стереотипов, то они значительно шире, и при их нарушении общество проявляет себя более толерантно. Быть мужчиной предполагает определенную работу, чего не требуется от женщины, чтобы быть ею. Вместе с тем предполагается, что женственность есть нечто естественное, тогда как мужественность предстоит еще обрести [2].

Определенный стереотипный образ мужчины нашел выражение в таких единицах русского языка: подкаблучник, тряпка, тюфяк, маменькин сынок, размазня, орел, рохля.

Для женщины любое сравнение с мужчиной носит позитивную оценку, ср.: мужской ум, мужская хватка, свой парень, рубаха-парень, тогда как для мужчины любое сравнение с женщиной имеет явную негативную окраску, ср.: баба, базарная баба, балаболка, девица [1:10].

З.К. Сабитова со ссылкой на исследования А.В. Кирилиной приводит некоторые признаки андроцентризма языка, которые демонстрируют негативные стереотипы, связанные с понятием «женщина»:

1. Понятия «человек» и «мужчина» отождествляются: во многих языках они обозначаются одним словом: *man* в английском, *homme* во французском, *Mann* в немецком. Отмечается, что отождествление понятий «человек» и «мужчина» характерно также для группы тюркских языков, например, *adam* (adam) в казахском, турецком языках.

2. Имена существительные женского рода являются, как правило, производными от мужских, а не наоборот; им часто сопутствует негативная оценочность. Применение мужского обозначения к женщине допустимо и повышает ее статус; наоборот, номинация мужчины женским обозначением несет в себе негативную оценку.

3. Существительные мужского рода могут употребляться неспецифицированно, т.е. для обозначения лиц любого пола. Действует механизм «включенности» в грамматический мужской род: язык предпочитает мужские формы для обозначения лиц любого пола или группы лиц разного пола.

4. Языковая норма гендерно иерархична, она несет в себе оценочные категории; к тому же, мужские языковые формы, используемые как формы языка, способствуют маргинализации и игнорированию женщин в языковой картине мира [6:59].

Проводниками гендерных стереотипов является большинство социальных институтов – СМИ, религия, семья, образование, государство, политические и социальные институты. Наиболее влиятельным из всех являются СМИ, поэтому материалом для исследования послужили газетные тексты. Приведем некоторые из них. Следует отметить, что гендерные стереотипы, проанализированные в социокультурном аспекте рассмотрения личностных и физических свойств мужчин и женщин, в котором изучается оценка образа современного мужчины, условно можно разделить на группы, разграничиваемые по положительной, отрицательной или нейтральной оценке образа мужчины.

Рассмотрим примеры, подтверждающие трактовку образа мужчины как главы дома, опоры, хозяина, когда концепт «мужчина» предстает в положительном смысле. Например, Но дамы продолжают тайно мечтать о полноценной семье, главой которой является нежный и заботливый супруг; Женщине нужен достойный партнер, способный защитить ее и встать во главе семьи (Экспресс-К от 24.08.2012); По словам Биbigайши-аже, она всегда занималась тяжелым физическим трудом. Биbigайши-аже уверена, что главным в доме должен быть мужчина

*(Экспресс-К от 09.09.2011); мужчина – хозяин в доме... (Казахстанская правда от 26.08.2011).*

*Но зачастую образ мужчины предстает в негативном свете. Например, в газетных текстах зачастую встречаются такие высказывания:*

*1) Одно время в диковинку было, когда мужики в женские платья на сцене обряжались, а потом и это примелькалось, тем более, что некоторым и переодеться не нужно – и так видно, что не мужики(Казахстанская правда от 02.12.2011);*

*2) Мужчина-«маменькин сынок» – это диагноз (Комсомольская правда от 23.04.2012). В группу примеров с негативной оценкой образа мужчины мы включили газетные тексты, в которых подчеркивается, что в современном обществе для мужчин престижно иметь любовницу, не вступать в брак, предпочитая оставаться свободными и уделять чрезмерное количество времени тщательному уходу за своим внешним видом. Приведем некоторые из выявленных примеров данной негативной оценки образа мужчины:*

*1) Современный мужчина все чаще может обходиться без жены, предпочитая свободные отношения(Экспресс-К от 21.08.2012);*

*2) Наш мужчина ведет себя галантно, пока не завоеует даму, а потом ему на нее плевать(Экспресс-К от 18.03.2011);*

*3) Кроме того, наши мужчины не отличаются скромностью и деликатностью. Нигде в мире не приветствуются открытые измены своей законной половине, а у нас дурным тоном считается отсутствие токалки (Экспресс-К от 14.07.2012). Следует отметить, что казахский термин родства токал изначально обозначал вторую, младшую жену и последующих жен (при живой старшей жене) [4], однако в современном казахстанском обществе данное слово обозначает любовницу.*

*4) Метросексуал – это человек нормальной ориентации, следящий за новинками моды, посещающий салоны красоты, делающий педикюр, маникюр, маски и прочее...Большая часть считает, что если ты следишь за собой, соответственно, ты либо нетрадиционной ориентации, либо у тебя с головой не в порядке. (Экспресс-К от 20.11.2009). В сексологическом словаре значение слова метросексуал («новый мужчина») определяется следующим образом: «составное определение мужчин, которые живут в метрополиях и являются активными потребителями самой новой косметической продукции, одежды и других модных и экзотических товаров.*

*Термин "метросексуал" был введен год назад Марком Симпсоном на страницах американского интернет-издания Salon.com. Симпсон обратился к одной из серий культового сериала "Секс в большом городе", в которой острая на язык Кэрри впервые заговорила о "новой породе мужчин-натуралов, возникшей на Манхэттене на волне излишней тяги к моде, экзотической кухне, мюзиклам и антиквариату". Преимущества определения "метросексуал", заключается в том, что оно наконец провело разграничительную черту между истинными гомо= и гетеросексуалами, достигшими компромисса со своим женским началом» [7].*

*При рассмотрении стереотипных представлений об образе современного мужчины, извлеченных из текстов казахстанских печатных СМИ, по направлению социальной значимости образа мужчины в обществе и семье, следует обратить внимание на то, что в проанализированных текстах большое внимание уделяется высокому социальному статусу мужчины, занимаемому в обществе. Например:*

*1) Особенно противился один солидный мужчина, живущий в большом красивом доме с пожилым слугой-китайцем (Экспресс-К от 15.10.2011);*

2) ... как-то раз преуспевающий мужчина заказал сразу четырех работниц секса (Экспресс-К 01.10.2011);

3) Особенно это касается богатых и успешных мужчин (Экспресс-К от 24.08.2012);

4) На вопрос, какую роль в ее судьбе сыграл "влиятельный мужчина"... Значит за ней стоит состоятельный муж или любовник (Экспресс-К от 14.07.2012).

Следует отметить, что в проанализированном корпусе газетных текстов нам встретилось абсолютное большинство стереотипов с указанием социального статуса материально обеспеченных мужчин с преобладанием негативной или нейтральной оценки представленного образа. Обращает на себя внимание тот факт, что в корпусе газетных текстов, подвергнутых анализу, нами не было зафиксировано случаев обращения к образу материально необеспеченного мужчины.

Кроме того, следует обратить внимание на то, что гендерная стереотипизация зачастую используется как некий прием описания образа мужчины близкий к такому тропу, как ирония.

Рассмотрим, к примеру, стереотипные представления об «идеальном» мужчине:

1) Каждая девушка ждет принца на белом коне(Экспресс-К от 26.08.2011); идеальный мужчина не пьет, не курит, не играет на скачках, никогда не спорит и... не существует(Казахстанская правда от 24.12.2009);

2) Рыцарь есть там, где есть прекрасная дама(Экспресс-К от 26.08.2011);

3) ... с замашками неформального лидера и доминирующего самца! Скромный, но порядочный мужчина вас не интересуется (Экспресс-К от 23.04.2010).

В проанализированном материале газетных текстов образ «настоящего мужчины» представлен следующими признаками:

1) внешние данные: всегда должен быть при усах (Экспресс-К от 26.10.2010);красавец-мужчина, плечи широкие, смуглый, черноволосый(Экспресс-К от 04.09.2009);мужчина должен носить исключительно короткие волосы (Экспресс-К от 14.07.2010);

2) профессия: Одно могу сказать, я понял, что служить в армии нелегко. Если мы позволяем себе вдоволь выспаться, покапризничать, не выходить на улицу в плохую погоду, то здесь это невозможно. Наверное, поэтому военных называют настоящими мужчинами... Ведь служба в армии закаляет характер, воспитывает личность. Слабому в армейском строю не место. Я говорю не о физической силе, а о силе духа. (Казахстанская правда от 11.03.2011); должен пройти армию (Казахстанская правда от 28.10.2011);

3) поступки: Настоящий мужчина сказал – настоящий мужчина сделал (экспресс-К от 28.08.2010); должен доделывать начатое до конца (Казахстанская правда от 09.12.2009); Мужчина должен оставаться мужчиной при любых обстоятельствах (Экспресс-К от 21.06.201 2); любой мужчина рядом с ней будет стараться проявить себя по-мужски (Экспресс-К от 26.08.2011); каждый мужчина должен посадить дерево, построить дом и вырастить сына (Экспресс-К от 07.05.2011);

4) качества характера: девушки мечтают о настоящем мужчине – порядочном, честном, заботливом (Экспресс-К от 14.07.201); выдержанный, справедливый, ответственный и глубоко порядочный человек. Таким и должен быть настоящий мужчина (Экспресс-К от 29.08.2009); настоящие мужчины – крепкие духом люди (Казахстанская правда от 02.12.2011); не мог обойтись без общества красивых женщин (Экспресс-К от 09.05.2012);

5) продолжатель рода: "В лепешку расшибусь, а буду род свой множить. Пусть население страны растет" (Экспресс-К от 12.05.2011).

*Итак, на основании анализа газетного текста были выявлены противоречивые суждения о мужчине с положительной и отрицательной оценкой, о его социальном положении в обществе, о его качествах как настоящего мужчины. Как видим из приведенных примеров, в казахстанских газетных текстах встречается огромное количество стереотипов, регистрирующих негативную оценку образа современного мужчины, тогда как положительная и нейтральная оценки образа мужчины встречаются достаточно редко. Налицо ироничное отношение к трактовке образа современного мужчины. Таким образом следует отметить, что частотность использования стереотипов с подчеркнуто негативной оценкой образа современного мужчины превышает частоту использования стереотипных представлений о мужчине с положительной оценкой.*

*Список используемой литературы:*

1. Гапова Е.И. Отождествление гендерной иерархии в языке // Язык и социум: Материалы 1 международной научной конференции «Язык и социум». – Минск, 1997. – с. 10-11.
2. Женщина. Гендерная культура / Ред. З.А. Хотина, Н.А. Пушкарева. – М., 1999.
3. Исина И.И. Стереотипы и национальная языковая картина мира. Караганда: Изд-во КарГУ, 2007.
4. Казахско-русский толковый словарь // <http://sozdik.kz/ru/dictionary/translate/kk/ru/тоқал/>
5. Николаев В. Г. Культурология. XX век. Энциклопедия. М., 1996.
6. Сабитова З.К. Гендерная оппозиция в языке: диахронический аспект: Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 157 с.
7. Сексологический словарь // <http://ru.wikipedia.org/wiki/Метросексуал>
8. Социологический словарь проекта Socium, 2003 г.
9. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.А., Аканова Д.Х. Словарь социолнгвистических терминов. – Изд.2. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 303 с.



*Дюсенова Динара Сагимжановна,  
магистр филологии, преподаватель кафедры русской  
филологии, русской и мировой литературы  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан*



*Скляренко Ксения Сергеевна,  
магистр филологии, преподаватель кафедры русской  
филологии, русской и мировой литературы  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан*

*Д.С. Дюсенова, К.С. Скляренко*

## **КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ ЕВРАЗИЙСТВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАЗАХСТАНА**

*Попытки связать Восток и Запад в единое пространство в XX веке делались неоднократно, продолжают они и до сих пор. Впервые об этом заговорили представители первой волны русской эмиграции – Н.С.Трубецкой, П.Н. Савицкий, П.П. Сувчинский, Г.В. Флоровский, Г.В.Вернадский. Они выдвинули теорию евразийства, говоря о нем как о «новом начале в мышлении и жизни, дающем новое географическое и историческое понимание России» [П.Н. Савицкий, цит. по: 1]. Практически в тоже время развивалась эта идея и в России – процессы, происходящие в начале века на ее территории, не могли остаться без внимания.*

*Большой вклад в развитие теории евразийства внес Л.Н. Гумилев, который пытался объединить страны, расположенные в центре континента Евразия, в историческое и историко-географическое целое. Теория Л.Н. Гумилева основывается не на литературных источниках, а на исторических фактах. Он говорит об общей истории народов, населяющих территорию современного Казахстана, России, Средней Азии. Одним из важнейших принципов евразийства Л.Н. Гумилев считал полицентризм, согласно которому признается множественность мировых культурных центров. Количество этих центров, по его мнению, определяется согласно сходству ландшафтов. Один из таких центров возник в центре материка Евразия. Именно здесь, в центре, вследствие цепочки исторических событий, возник*

*особый суперэтнос – евразийский. Суперэтнос – это «этническая система, состоящая из нескольких этносов и противопоставляющая себя всем подобным целостностям» [2: 502].*

*Евразийский суперэтнос формировался на протяжении столетий, этносы, в него входящие, имеют много общего в результате постоянного соприкосновения, общения, как на официальном уровне, так и на уровне бытового общения отдельных его представителей. Долгое время (около трех столетий) расположенные на этой территории государства, ныне существующие как независимые, входили в состав одной державы.*

*Суперэтнос всегда характеризуется наличием единой ментальности, консолидирующей зачастую весьма разнообразные этносы. Опираясь на теорию евразийства, суперэтнос можно определить не столько как политическое или этническое объединение, сколько как идейно-религиозную и культурную целостность. Для того, чтобы охарактеризовать евразийскую ментальность, необходимо подробнее рассмотреть само понятие ментальности.*

*Л.Н. Гумилев так определяет ментальность – «особенности психического склада и мировоззрения людей, входящих в ту или иную этническую целостность» [3: 497]. Ментальность человека складывается из его представлений о мире, воззрений, оценок, вкусов, способов выражения мыслей, культурных канонов. Все эти показатели зависят не только от психологических особенностей индивида, но и, в большей степени, от этнической традиции. Особенно заметна общность ментальности групп людей, проживающих на одной территории, говорящих на одном языке, если рассматривать не отдельно взятого человека, а всю этническую группу.*

*Ментальность формируется в ходе этногенеза – процесса развития этноса, «движимыми силами которого являются природные, биосферные факторы» [3: 480]. Представители одного этноса являются носителями одной ментальности. Ментальность суперэтноса – это всегда синтез черт отдельных ментальностей народов, входящих в суперэтнос. Евразийская ментальность на территории Казахстана синтезировала два, казалось бы, абсолютно противоположных начала – тюркское и славянское. Мало того, славянское начало представлено русским этносом, который сам по себе создавался в условиях евразийства.*

*Евразийская культура сформировалась на едином социально-культурном пространстве на основе единой национальной идеи. При этом у казахстанцев отсутствует ощущение «чужеродности», инаковости партнера по общению, не происходит столкновения с иными нормами, установками и поведением. Это происходит при общении в рамках евразийской культуры – коммуниканты имеют общий культурный код, общие морально-этические нормы, общую систему ценностей.*

*Общаясь на разных языках, казахстанцы ощущают нормальность, естественность казахстанской, евразийской культуры, поведения, воспринимают ее как нечто само собой разумеющееся. При наличии разных языков носители евразийской культуры считают казахстанскую культуру нормой, знаки этой культуры они считают автоматически, так как она не является для них чуждой, для понимания которой необходима постоянная работа сознания [4: 611]. Евразийская ментальность, евразийская культура – особые феномены, заслуживающие специального изучения. Изучение черт евразийской ментальности возможно только через факты языка, что выводит нас на лингвокультурологический подход.*

Ключевые идеи евразийства находят свое отражение в лингвокультурных концептах. Концепт – «это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее...» [цит. по: 5: 567]. В книге «Константы: Словарь русской культуры» через определение концепта Ю.С. Степанов дает определение культуры вообще. Он пишет, что «Концепты могут парить над концептуализированными областями, выражаясь как в слове, так и в образе или материальном предмете». Тогда совокупность концептов, связанных между собой различными отношениями, образует уже не только концептосферу (индивидуальную или национальную), или, как называет ее автор, «концептуализированную сферу», но и культуру вообще, причем и материальную, и духовную [5: 75]. Лингвокультурные концепты разделяются на философские категории (так называемые, универсальные категории культуры) и социальные категории (или культурные) [6]. В.А. Маслова выделяет еще одну группу – категории национальной культуры, к которым можно отнести те концепты, которые характерны только для одной культуры и часто не имеют ни концептуального значения, ни репрезентантов в языке других культур [7: 51].

В русском языке Казахстана лингвокультурные концепты специфичны не только внутренним содержанием, отражающим особенности ментальности суперэтнуса, но и формой выражения – именами концептов могут выступать как слова русского языка, так и слова, пришедшие через казахский язык. При этом имена концептов на разных языках не заменяют друг друга, а существуют параллельно, имея собственную культурную значимость. Как говорилось выше, культуры проживающих рядом этносов не вступают в конфронтацию, но и не смешиваются. Если следовать классификации концептов В.А. Масловой, то можно сделать вывод, что категории национальной культуры – в частности, казахской, – становятся на территории Казахстана наднациональными, знаки культур (материальные и духовные) становятся общими, одинаково значимыми для всех жителей Казахстана, имена концептов (тюркизмы) гармонично входят в русский язык казахстанцев.

Одной из ключевых идей евразийства является идея об общности духовных ценностей, единой ментальности, наиболее яркими чертами которой являются толерантность, сердечность, душевность, открытость, склонность к общинности, крепость родственных и дружеских связей. Эти черты находят отражение в концепте «гостеприимство», который характерен как для русской, так и для казахской культур. В русском языке есть множество репрезентантов этого концепта – «хлебосольство», «радушие»; если обращаться к наименованиям предметов, связанных с этим понятием, то это «стол» (накрывать стол, богатый стол, щедрый стол, стол ломится от еды и т.д.), «хлеб-соль» (встречали хлебом-солью), «угощение» и т.д. В русском языке Казахстана существует понятие, замещающее многие из этих слов и выражений. Это слово «дастархан», пришедшее из казахского языка, однако полностью освоенное носителями русского.

Дастархан с казахского языка переводится как «обеденная скатерть», «стол». Для казахстанцев это слово имеет множество переносных значений – «застолье», «обильное угощение», «гостеприимный дом», дастархан показывает достаток хозяев, их отношение к гостям, для любого гостя, даже незнакомого человека, всегда накрывался дастархан. Изменилось ли значение этого слова при освоении его русским языком, мы проследили на примере материалов газет.

До сих пор сохраняется значение «обильный, богатый стол»: «Чтобы умасленные дастарханом и подношениями проверяющие вычистили 8 процентов

контрактников...» (Караван, «Армейский кроКсворд», 30.10.2009); «Хозяева дома Альбек и Бибигуль первым делом усадили нас за дастархан с бесбармаком и бараньей головой – встретили как самых дорогих гостей» (Время, «В гости в ханскую ставку», 19.06.2009). Дастархан – стол праздничный, накрываемый по особому поводу, на нем обязательно присутствуют национальные блюда, это показатель щедрости, гостеприимности, готовности поддерживать хорошие отношения.

Осталось у этого слова и было перенесено в русский язык и более древнее его значение – просто накрытого стола, за которым собирается каждый день семья, уважение к которой ничуть не меньше, чем к самому знатному гостю: «Удивительно, но и в эти лихие ремонтные дни неизменным остается в доме вечерний чай, когда вся семья – родители, братья, дочь – собирается за дастарханом с обязательной свежей выпечкой» (Караван, «В доме должно пахнуть пирогами!», 15.05.2009). Дастархан – символ уюта, семейности, очага, это не застолье, а скромный семейный ужин, время, когда близкие родственники могут рассказать о своих дневных делах, поделиться радостями и печалью. Здесь не обязательно должно присутствовать обильное угощение, главная функция дастархана – сохранение семейных ценностей, восточной традиции неспешно принимать пищу, делясь своими мыслями.

Но появилось и еще одно значение слова «дастархан», его употребляют и для называния легкого перекуса, практически любого приема пищи: «Шумахеры уже наготове, на капотах машин накрыт нехитрый дастархан из чипсов, сока и спиртных напитков» (Караван, «В погоне за адреналином», 20.11.2009). Здесь слово «дастархан» не наполнено глубоким культурным смыслом, но, тем не менее, у читателей сразу возникает образ ситуации: дастархан для одного человека не накрывают, это коллективный прием пищи, здесь все общее, все на равных, каждый сделал свой посильный вклад в импровизированный стол. Именно этот оттенок – совместный прием пищи, желание поделиться последним, угостить друзей, а то и незнакомых людей, по воле случая оказавшихся рядом, отличает представителей евразийской культуры.

Дастарханом называют и традиционный казахский столик на низких ножках, причем он тоже не воспринимается как что-то экзотическое: «Вроде никакой особой атрибутики – традиционные ковры, дастархан в доме, у аксакала на голове – тюбетейка, на апашке – вышитая безрукавка» (Караван, «Казахи на Волге», 05.10.2007). Не только слово, но и сам материальный элемент быта освоен народами, проживающими на территории Казахстана.

Но самым ярким показателем знаковости слова «дастархан» в евразийской культуре является его синонимичность слову «стол»: «Например, жареная утка и клецки, которые готовят из теста на сладкой закваске, пришли на наши дастарханы из Баварии» (Караван, «Дасистфантастиш!», 23.05.2008). Автор материала абсолютно свободно заменяет в устойчивом выражении «пришли на наши столы из...» слово «столы», и читатели понимают его, знают, что «дастархан» – именно казахстанский стол, а не атрибут казахской культуры, уходящий в прошлое.

О значимости и общеупотребительности тюркизма «дастархан» говорит также большое количество названий ресторанов, магазинов, торгующих пищевыми продуктами, кафе, кулинарий и других связанных с пищей и ее приемом учреждений, имеющих в качестве названия это слово.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента показали, что в первую очередь дастархан в сознании казахстанцев – это стол, накрытый стол, скатерть. Конечно, связан он больше всего с праздниками (ассоциаты «праздник», «праздничный», «богатый», «изобилие», «гостеприимство», «много гостей», «веселье», «застолье»). Сочетание «праздничный стол» казахстанцы не задумываясь

заменяют единым словом «дастархан», ведь оно включает в себя все оттенки праздника, все блюда, стоящие на праздничном столе, а также количество гостей – дастархан накрывают не для двоих-троих друзей, а для большого застолья.

При опросе молодых людей (18-23 года) было выявлено, что «гостеприимство» у них не ассоциируется с такими понятиями, как «хлебосольство» и «радушие» (ближайшие синонимы по «Словарю русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н.Абрамова). Некоторые из опрошенных даже засомневались при определении значения данных слов. Однако на стимул «гостеприимство» у 65% реакцией стало слово «дастархан» (не зависимо от национальности респондента).

Мы видим, что анализ даже одного концепта – «гостеприимство» – позволяет сделать вывод о том, что за долгие годы существования на одной территории у народов формируется особый тип ментальности, который находит отражение как в сознании (на уровне концептов), так и в языке. Единицы казахского языка свободно проникают в язык других народов Казахстана, формируя особые, зачастую не характерные для их традиционной культуры, понятия в сознании носителей этих языков. Таким образом, ключевая идея евразийства – формирование ментальности особого типа, синтезирующей в себе черты различных народов, проживающих на одной территории, – может быть доказана фактами русского языка, функционирующего на территории Казахстана.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Нижников С.А. Евразийство в контексте истории российской мысли/ Социально-гуманитарное и политологическое образование - <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/9406>
2. Гумилев Л.Н. Ритмы Евразии. // "Наш современник", 1992, № 10.
3. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы, М.: Экспрос, 1993. - 542 с.
4. Уфимцева Н.В. Психолингвистика и межкультурная коммуникация // Мир русского слова и русское слово в мире. – Sofia: Heronpress, 2007. – Т. 4 Язык, сознание, личность. – С. 609-615
5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2001.
6. Гуревич А.Я. Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры.- М., 1990
7. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию.- М.: Наследие, 1997



*Екшембеева Людмила Владимировна  
доктор филологических наук, профессор  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
г. Алматы, Казахстан*

*Л.В. Екшембеева*

## **ГИПЕРТЕКСТОВАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

*Термин гипертекст был предложен Тедом Нельсоном (Ted Nelson) в 1965 г. для определения блока информации в компьютерных программах.*

*Первоначально гипертекстовые технологии привлекли внимание преподавателей как средство интеграции текстовой информации и информации, представляемой в других модальностях - мультимедиа (звук, видео, анимация и т.д.). Затем авторы - разработчики компьютерных обучающих программ открыли для себя гипертекст как средство моделирования когнитивных процессов и тем самым как новое средство управления этими процессами. [1]*

*Успешно гипертекст может быть использован как новый формат представления знания в учебном процессе.*

*Гипертекстовая модель презентации учебной информации основана на гипотезе о том, что переработка и генерация идей человеческим мозгом происходит ассоциативно. Именно ассоциации определяют отношение между блоками информации, создавая тем самым трехмерное информационное пространство: усвоение учебной информации осуществляется в процессе выделения квантов знания (узлов информации) и установления между ними отношений, т.е. в процессе создания трехмерного пространства.*

*Следовательно, гипертекстовая презентация информации оказывается более адекватной с точки зрения когнитивных процессов её переработки.*

*Понятию гипертекст нет однозначного толкования. В настоящее время "гипертекст" определяют как:*

- особый метод построения информационных систем, обеспечивающий прямой доступ к данным с сохранением логических и произвольным установлением ассоциативных связей между ними;*
- систему представления текстовой и мультимедийной информации в виде сети связанных между собой текстовых и иных файлов;*

- особый универсальный интерфейс, отличительными чертами которого является его адаптивность, интерактивность и необычайная простота управления. Содержательно гипертекст в значительной мере соотносим с понятийным тезаурусом конкретной предметной области, которая должна быть смоделирована и усвоена средствами этого гипертекста. С функциональной точки зрения каждый текст свободен относительно информации других текстов. Количество этих текстов при необходимости может быть расширено, что позволяет говорить о гипертексте как открытой системе.

Проблематика гипертекста, как отмечает Р.Потапова, [2, 147-148] включает две резко контрастирующие по содержанию части. С одной стороны, речь идет о форме представления текстового материала, о его нелинейной организации, о его элементах, о характере взаимосвязи между ними, о том, как он осваивается (читается) и как формируется содержание в нелинейной форме. В этом аспекте гипертекст рассматривается в соотношении с традиционным, «линейным письменным текстом как новая форма письменной коммуникации, меняющая традиционные понятия «автор и читатель», «чтение и письмо». С другой стороны, проблематика гипертекста включает вопросы технологии, которая обеспечивает, делает возможным представление и освоение больших объемов текстового материала в нелинейной форме. В гипертексте технологический процесс играет гораздо более важную роль, чем в традиционной практике чтения и письма. Центральным персонажем гипертекстовой технологии обучения является пользователь-читатель.

Перемещение внутри гипертекста, т.е. выбор текста для прочтения, называется навигацией. Навигация как выбор последовательности прочтения текстов, носит индивидуальный характер и зависит от фоновых знаний обучаемого и конкретных учебных задач.

Специфической составляющей навигации является броузинг. В гипертекстовой литературе термин броузинг обозначает процесс беглого просматривания гипертекстовой базы данных с целью поиска нужной информации. Беглый просмотр способствует определению общего контура единого многомерного пространства гипертекста. Если структура гипертекста задана правильно, появляется возможность неограниченной детализации любых положений и понятий в зависимости от прагматической направленности обучения.

Разработанная для компьютерного моделирования, гипертекстовая технология с успехом применяется и в учебном процессе, потому что гипертекстовая структурированность учебного материала обладает собственным дидактическим значением. В-первых, она создает предметно-логический контекст усваиваемой информации, актуализируя при этом максимальное число ассоциативных связей. Во-вторых, она оказалась значительно более гибкой формой подачи информации, позволяющей в максимальной степени учитывать индивидуальные потребности обучающегося. Каждый обучающийся, работая с гипертекстом, создает свой собственный учебный текст, наиболее адекватно соответствующий задаче обучения. Процесс обучения приобретает творческий характер: обучаемый не получает информацию, а конструирует её в соответствии с потребностью. Устанавливая логические связи информационных блоков, выстраивая информацию, следуя собственной логике ее осмысления, обучающийся фактически становится соавтором учебного текста.

Применительно к учебному процессу наиболее адекватной гипертекстовой технологией является метод логико-смыслового моделирования, разработанный под

*руководством профессора М.М. Субботина. [3] Он основан на логико-смысловом моделировании человеческого мышления, позволяющем связывать отдельные текстовые фрагменты на основе их семантической близости в цельный осмысленный текст - семантическую сеть.. В качестве исходных элементов могут быть использованы любые высказывания (тексты). Для каждого высказывания (текста) выделяются все его непосредственные логические связи с другими высказываниями (текстами) в данной предметной области.*

*Инструментом логико-семантического моделирования гипертекстового пространства и описания его структуры является неориентированный граф, вершинами которого являются высказывания (тексты), а ребрами - связи между ними. Такой логико-семантический граф (ЛС-граф) и рассматривается как логико-смысловая модель данной области. При формировании логико-смысловых графов исследователь должен пользоваться определенными критериями и процедурами, чтобы отличать прямую связь от косвенной. Смежными по смыслу считаются лишь те понятия и утверждения, которые можно объединить при помощи логических связей («есть», «является причиной», «поэтому», «в этих целях» и т.п.). Логико-смысловые графы можно читать, вставляя при переходе к смежному узлу соответствующую логическую связку.*

*Стратегии гипертекстовой презентации акцентируют внимание на принципиально иной форме интеллектуальной деятельности – создании линейного текста путем линеаризации нелинейного.*

*Таким образом, логико-смысловой гипертекст строится как система связанных текстов с целью создания на их основе линейного текста определенной проблематики. Между фрагментами гипертекста устанавливаются логические связи по определенным критериям, что создает логико-смысловую основу связанного линейно организованного текста.*

*Разработчики новых информационных технологий в лингвистическом образовании Г.Е. Кедрова и О.В. Дедова считают, что гипертекстовая структура в наибольшей степени соответствует нелинейному, многомерному формату представления информации (знаний) в обучающей среде. К преимуществам гипертекста на содержательном уровне они относят то, что он позволяет создавать открытые информационные системы за счет относительно свободного соединения информационных блоков. Таким образом, появляется возможность неограниченной детализации в зависимости от прагматической направленности обучения любых положений и понятий, а также оперативное пополнение баз данных, которые лежат в основе учебных материалов.*

*Работа с учебным гипертекстом предполагает разработку его логико-семантической модели. Учебный гипертекст представляет собой систему текстов, включающих информацию об изучаемом предмете / явлении. Создавая модель гипертекста, разработчик ставит целью обозначить все системообразующие параметры представления об изучаемом предмете в контексте предметной области.*

#### *Алгоритм гипертекстовой презентации*

- 1) Сформируйте гипертекстовое пространство изучаемой проблемы: выберите систему текстов, так или иначе связанных предметным содержанием.*
- 2) Сформулируйте мысли, доминирующие в каждом тексте, в виде положений, характеризующих предметную область проблемы.*

- 3) *Обозначьте их как узлы неориентированного графа. Соедините узлы стрелками (ребрами графа). Установите между положениями систему логических отношений, обозначив их на ребрах графа.*
- 4) *Определите траекторию навигации в гипертекстовом пространстве и его ЛС-модели. Определите перечень проблем для рассмотрения.*
- 5) *В соответствии с избранной траекторией навигации проанализируйте предметную область через систему проблем, возможных вариантов их решения.*
- 6) *Создайте на этой основе линейно организованный текст.*

#### *Список литературы*

1. *Кедрова Г.Е., Дедова О.В. Опыт построения обучающей среды, основанной на гипертексте. Проблемы гипертекстовой интерпретации лингвистического материала в процессе создания автоматизированного мультимедийного курса русской фонетики // Теория и практика речевых исследований (АРСО-99). Материалы конференции. – М., 1999.*
2. *Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. М.: УРСС, 2004. – 320с.*
3. *Субботин М.М. // <http://www.powertextsolutions.com/soubbotin.html>*



*Жеребило Татьяна Васильевна,  
Д.п.н., профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО  
«Ингушский государственный университет»  
(Магас, Республика Ингушетия. Россия)*

*Т.В.Жеребило*

### **СЕРИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

*С тех пор, как в лингводидактической теории наметился переход от традиционной формально-знаниевой к компетентностной парадигме, а в качестве основной целевой установки было заявлено формирование общекультурных и профессиональных компетенций, современная образовательная стратегия российской высшей школы резко изменилась: качество подготовки выпускников высшей школы сегодня определяется их готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях информационного общества, в котором одной из центральных задач является производство информации и коммуникации. Мы стоим перед фактом, когда массовое производство когнитивной, систематизированной информации, технологии и знания становится реальностью, когда интеллектуальное производство всё больше и больше превращается в движущую силу развития общества, а система образования невозможна без разработки единиц обучения, нацеленных на усвоение обучающимися укрупнённых блоков информации, создающих базу для овладения коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации, умениями адекватно использовать их при решении профессиональных задач. В частности, ФГОС-3 по направлению подготовки ВПО 032700 – «Филология» предусматривает формирование способности к самостоятельному получению знаний и обучению методам исследования, изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности. Переход на новые образовательные стандарты, созданные на компетентностной основе, обусловил необходимость четкого определения содержательного наполнения профессиональных компетенций обучаемых и поиска наиболее оптимальных путей их формирования. Можно сказать, что современная теория и методика высшей школы вырывается за грань традиции, оперируя предельно укрупнёнными единицами исследования и обучения. Трудно определить степень подобного технологического прорыва, но гораздо труднее недооценить те процессы, которые запущены и развиваются в обществе со всё нарастающей скоростью.*

Словари лингвистических терминов, составленные на инвариантно-вариативной основе, вписываются в эти процессы, чем и вызвана целесообразность их применения в студенческих группах [1 - 13]. Их содержание и структура позволят соединить теорию моделей использования инфокоммуникационных технологий с решением проблемы формирования когнитивного компонента металингвистической компетенции, входящей в структурно-содержательный состав лингвистической компетенции будущих преподавателей, что представляется на данный момент значимым и своевременным.

Работая над словарями в процессе многолетнего эксперимента, мы обнаружили ряд противоречий между направленностью современной лингводидактической парадигмы и отсутствием соответствующей ей теории как основы формирования когнитивного компонента металингвистической компетенции, что позволило сформулировать основную проблему исследования, состоящую в отсутствии научно обоснованных представлений о когнитивной основе металингвистической компетенции в структуре профессиональной коммуникативной компетенции, обеспечивающей готовность будущих преподавателей к метаязыковой деятельности по обучению языку, умение использовать методы и приёмы работы с укрупнёнными единицами лингвистической информации в рамках компетентностной парадигмы.

Взяв за точку отсчёта при составлении словарей когнитивный компонент металингвистической компетенции студентов-филологов, мы выделили три типа лексикографических единиц: 1) терминологические словосочетания, обозначающие информационные модели функциональных стилей, текстов, коммуникативных качеств речи, и др. 2) цельнооформленные термины и словосочетания, называющие компоненты информационных моделей; 3) терминоединицы, используемые для обозначения языковых ресурсов. Для каждой разновидности единиц, описанных в словарях, разработаны свои особые типы лексикографической информации.

Так, при составлении информационных моделей функциональных стилей учитываются ситуация общения, набор стилиевых черт, образующих стилевую структуру текста, перечень языковых средств, взаимосвязанных с ситуацией общения и стилевой структурой. На выходе мы получаем трёхкомпонентную модель, характеризующую типовые особенности функционального стиля. Например:

**ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ: I. Ситуация общения:**

1) общение со многими людьми через художественные произведения; 2) основные функции речи: эстетическая и коммуникативная; 3) основные задачи речи: используя художественный вымысел, нарисовать живую, образную картину; передать читателю чувства, переживаемые автором, вызвать в душе читателя отклик на содержание произведения. II. Стилиевые черты: 1) конкретность; 2) образность; 3) эмоциональность. III. Языковые средства: 1) средства, помогающие выразить конкретность высказывания: конкретная лексика; единственное и множественное число существительных в конкретном значении; глаголы совершенного вида как более конкретные по сравнению с глаголами несовершенного вида; личные местоимения в конкретном значении; 2) языковые особенности, обусловленные образностью художественной речи: употребление слов в переносном значении; обыгрывание многозначности слова; использование синонимических средств всех языковых уровней; синонимия глагольных времен; глаголы с приставкой за- со значением начала действия; полные прилагательные в художественных описаниях; краткие прилагательные; предложения с однородными членами в описании и повествовании; сложносочиненные предложения в рассуждениях; диалоги, прямая речь при создании

живых, образных картин; периоды; 3) языковые средства, передающие эмоциональность автора, направленную на контакт с читателем: интонация живой речи в связи с речевой характеристикой персонажей (выражение желания, побуждения, повеления, просьбы); эмоционально-оценочная лексика; торжественная лексика, разговорная, фамильярная; предложения вопросительные, побудительные; восклицательные предложения; обратный порядок слов (инверсия); односоставные предложения; прямая речь; несобственно-прямая речь. Рассматривая набор стилистических черт, мы можем заметить, что все эти элементы употребляются также и в других стилях. И все же принадлежностью художественного стиля их делает особая иерархия отношений внутри текста, передаваемая в данном случае информационной моделью художественной речи, и, в частности, направленность всех этих средств на раскрытие художественного вымысла, представляющего через набор асемантических конвенций.

Аналогичным образом презентуются и другие стили: научный, официально-деловой, публицистический, разговорный, а также подстили: собственно научный, учебный, справочный, научно-популярный; административный, дипломатический, канцелярский и др.

Информационная модель стилистически дифференцированного текста также является трёхкомпонентной.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РАССУЖДЕНИЯ-РАЗМЫШЛЕНИЯ:** I. Ситуация общения: 1) обращенность автора речи к читателю, слушателю, а также к самому себе, что связано с желанием разобраться в ряде проблемных вопросов, до конца понять не только особенности предмета размышления, но и свои мысли, чувства (все это обуславливает частотность рассуждений-размышлений в художественных произведениях, в публицистической литературе); 2) основная задача общения - выразить мнение, разрешить сложную проблему; 3) функция общения - ценностно-ориентировочная. II. Структурно-композиционные части: 1) экспозиция (подведение к проблемному вопросу); 2) система проблемных вопросов и ответы на них; 3) выводы. III. Языковые средства: 1) одно из синтаксических средств - вопросно-ответная форма (вопросы на стадии оформления могут опускаться: они остаются как бы «скрытыми внутри», их также можно оставлять в качестве скреп между абзацами); 2) усложненные конструкции.

При описании текстов разных жанров также используется трёхкомпонентная модель, иллюстрирующая иерархию компонентов и их отношений внутри модели. По такому принципу лексикографируются терминологические аннотация, рецензия, отзыв, реферат, монография, статья и т.п.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РЕЦЕНЗИИ КАК ОДНОГО ИЗ ВИДОВ (ЖАНРОВ) РАССУЖДЕНИЯ:** I. Ситуация общения: 1) направленность рецензии на получателя информации; 2) основные задачи общения: а) информирование, раскрытие содержания книги, ее проблематики; б) выражение мнения; 3) функции общения: а) познавательная; б) ценностно-ориентировочная. II. Структурно-композиционные части: 1) библиографическое описание; 2) общая характеристика книги: а) раскрытие ее проблематики; б) изложение авторской позиции; в) анализ выводов автора; г) объяснение поставленных автором задач; д) обоснование своевременности или несвоевременности выхода в свет данной книги; е) актуальность поднятых проблем; ж) практическая значимость сделанного автором; з) оригинальность концепции автора; и) достоверность или недостоверность исследуемого автором материала; 3) место, которое занимает данная книга в развитии науки. Перспективы развития выдвинутой автором научной концепции. III. Языковой материал: 1) Книга вышла...; Книга выпущена издательством...; книга

появилась... 2) характеризуя книгу, нужно отметить следующее: а) Проблематика монографии не исчерпывается указанным выше вопросом...; Проблематика многогранна...; Проблематика статей указанного сборника разнообразна...; Проблема статьи заключается в следующем...; В книге поднята актуальная проблема...; б) Авторская позиция ясна...; Авторская позиция не совсем понятна...; Авторская позиция основывается...; Мне близка позиция автора, который доказывает...; Разделяя позицию автора, мы считаем...; в) Автор делает выводы о том, что...; Автором сделаны выводы...; Автор слишком поспешно делает выводы...; г) Задачи автора таковы...; Автор ставит следующие вопросы...; автором поставлены вопросы следующего характера...; д) Своевременность выхода в свет этой книги трудно переоценить...; е) Тема актуальна...; Проблемы, поднятые автором, актуальны...; ж) Практическая значимость работы несомненна...; Необходимо отметить бесспорную практическую значимость работы...; з) Концепция автора оригинальна...; и) Исследуемый автором материал достоверен...; Это заставляет усомниться в достоверности научных результатов... к) Думается, эта книга сыграет важную роль в развитии науки...; Выдвинутая концепция открывает принципиально новые пути развития науки... Поднятые автором проблемы новы, а тема перспективна.

Однако не все категории описываются в аспекте трёхкомпонентной модели. Так, информационные модели коммуникативных качеств речи являются поликомпонентными:

**ИНФОРМАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ТОЧНОСТИ РЕЧИ:** I. Значение: одно из главных ком-муникативных качеств речи, заключающееся в точности словоупотребления и в точности выражения мысли; II. формы точности речи: 1) точность словоупотребления; 2) смысловая точность; III. языковые уровни: 1) фонетика; 2) лексика; 3) словообразование; 4) синтаксис; IV. условия реализации точности речи: 1) знание предмета речи; 2) владение лексическими ресурсами языка; 3) умение при помощи высказывания или текста выразить мысль; V. особенности функционирования точности речи: 1) выражение языковыми средствами понятийно-языковых средств в научной речи; 2) создание фактографической точности в публицистике; 3) перенос значений в художественном тексте; 4) конкретность художественной речи; 5) точность, не допускающая инотолкования в деловой речи; б) чувственная конкретность разговорной речи; VI. основные причины отклонения от точности речи: 1) слабое владение ресурсами языка; 2) незнание фактов, предмета речи. Ошибки, нарушающие точность речи: I. Ошибки лингвистического характера: 1) Неправильное ударение, меняющее значение слова; 2. Лексикословообразовательные ошибки: а) смешение приставок, меняющее значение слова; б) смешение суффиксов, меняющее значение слова; в) смешение словообразовательных антонимов; г) смешение словообразовательных синонимов; д) смешение словообразовательных паронимов; 3. Лексические ошибки: а) смешение паронимов; б) смешение паронимов; в) смешение синонимов; г) смешение антонимов; д) расширение значения слова за счет «вычеркивания» одного из дифференциальных компонентов; е) сужение значения слова (зачастую связано со смешением родовых и видовых отношений); ж) неоправданная замена одного слова другим; з) замена слова другим на основании того, что слова частично совпадают по значению или же относятся к одной тематической группе; и) нарушение лексической сочетаемости; к) смешение частей речи: существительного и однокоренного глагола, прилагательного и существительного и т.п.; 4. Неправильное построение предложения или текста, искажающее точность речи. II. Фактические ошибки. Образцы работы над ошибками: Мы вошли в активный зал. (Смешение

парономазов активный и актовый. Нарушается точность речи) – Мы вошли в актовый зал.

Вторая разновидность лексикографических единиц – это наименования компонентов модели, при описании которых лингвистическая информация дифференцируется зависимости от того, компонент какой модели описывается. Например:

**СИТУАЦИЯ ОБЩЕНИЯ.** 1) Один из основных компонентов информационной модели, характеризующийся сферой общения, особыми функциями речи, зависящими от конкретного стиля, задачами речи. 2) Ситуация, в которой возникает общение между говорящим и слушающим.

**СИТУАЦИЯ ОБЩЕНИЯ, В КОТОРОЙ ВОЗНИКАЕТ РАССУЖДЕНИЕ-РАЗМЫШЛЕНИЕ.** 1) Ситуация общения, которая предполагает обращенность автора речи к читателю или слушателю, а также к самому себе, что связано с желанием разобраться в ряде проблемных вопросов. Основной задачей общения здесь становится выражение мнения, разрешение сложной проблемы. Функция общения, которая реализуется в рассуждении-размышлении, – это ценностно-ориентировочная функция. 2) Один из основных компонентов информационной модели рассуждения-размышления, в котором представлены функционально связанные между собой элементы смоделированной ситуации общения: а) характеристика отношений между носителем и получателем информации; б) формулировка основных задач общения; в) перечень основных функций общения, выполняемых в процессе создания текста, в данном случае рассуждения-размышления.

Как видим, материал дифференцируется при переходе от более абстрактного уровня к более конкретному: разный уровень лингвостилистической абстракции прогнозирует свои особые типы лексикографической информации.

Третья разновидность лексикографических единиц самая многочисленная. Это наименования языковых ресурсов, для описания которых разработана специальная схема, в которой представлен целый ряд типов лексикографической информации:

**ТИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ СЛОВАРЕ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ.** В основе словаря лингвистических терминов лежат информационные модели функциональных стилей, предопределяющие следующие типы лексикографической информации: 1) зону значения, представленную различными способами: а) в виде дефиниции; б) в виде словообразовательной трактовки; в) в форме отсылочной дефиниции; г) с помощью контекста употребления; 2) вход словарной статьи, реализуемый: через информационную модель текста; через термин, приведенный во второй части словаря; 3) зону экстралингвистических факторов; 4) информацию о стилевой структуре текста; 5) перечень языковых средств, связанных с ситуацией общения и со стилевой структурой текста; 6) зону терминологических синонимов и дублетов; 7) информацию о терминологических омонимах; 8) сведения о паронимах; 9) зону терминологических антонимов; 10) зону аналогов; 11) зону комплексной информации, представленную моделью функционального стиля; 12) зону стилистических окрасок; 13) зону стилистических ресурсов; 14) информацию о функционально-стилистическом инварианте; 15) информацию о модификациях инварианта; 16) этимологическую справку; 17) зону ударения; 18) информацию о произношении; 19) зону лингвистического анализа; 20) зону примеров, иллюстрирующих современное терминопользование; 22) зону сочетаемости. Зона «заголовочное слово» дается как в модели, так и в алфавитном словаре.

По данной схеме описываются терминоединицы во всех разработанных нами словарях [1 – 13], используемых в качестве справочных пособий при изучении лингвистических дисциплин. Построение словарей от информационной модели к терминам и наоборот позволяет рассмотреть вопрос о том, насколько терминологические единицы функционально соотносятся друг с другом и предоставляют обучаемому возможность для оптимальной реализации коммуникативных потребностей в процессе работы с профессиональными лингвистическими текстами.

Работа с аспектными словарями в процессе обучения языку специальности позволяет выявить специфику терминологического пласта лексики, что является обязательным условием успешного овладения основами профессионального общения. Определение природы лингвистического термина как обобщенного понятия науки о языке, как носителя лингвистической информации и смыслового фундамента филологического текста служит причиной для рассмотрения его в качестве интеграционной доминанты языкового и предметного содержания в формировании профессиональной компетенции филологов.

Вполне очевидно, что профессиональная коммуникация студентов в сфере филологии и, в частности, в лингвистике строится на терминологической базе. Именно терминология выступает в качестве основного средства профессионально коммуникативной реализации личности, индикатора ее профессиональной компетенции. Владение терминологией общего и частного языкознания (термины фонетики, словообразования, лексикологии, морфологии, синтаксиса), риторики, стилистики, умение выбора адекватных терминологических средств является важнейшим требованием к студенту, передающему лингвистическую информацию. Термин выступает главным носителем лингвистической информации, первоэлементом профессионального мышления и общения в филологической коммуникации, показателем качества профессионализма личности. Предметно-логические связи лингвистических понятий, представленные в информационных моделях и в тексте словаря в целом, обуславливают системную организацию терминологического пространства современной филологии.

#### Список литературы

1. Жеребило Т.В. Риторика: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 56 с.
2. Жеребило Т.В. Методы исследования в языкознании: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 56 с.
3. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социоллингвистика: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2012. – 280 с.
4. Жеребило Т.В. Термины и понятия: Методы исследования и анализа текста: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 108 с.
5. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Синтаксис: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 156 с.
6. Жеребило Т.В. Термины и понятия общей морфологии: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 44 с.
7. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Морфология: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 76 с.
8. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Лексика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2012. – 128 с.

9. Жеребило Т.В. Термины и понятия: Морфемика. Словообразование: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 52 с.
10. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Фонетика. Орфоэпия. Акустика. Фонология: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 44 с.
11. Жеребило Т.В. История языкознания: Словарь-справочник. – Назрань: «Пилигрим», 2011. – 76 с.
12. Жеребило Т.В. Введение в языкознание: Словарь-справочник.– Назрань:«Пилигрим», 2011.– 154 с.
13. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. –Назрань:Пилигрим, 2010. – 486 с.
14. Лукичева, О. М. Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов / О. М. Лукичева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева / Чуваш, гос. пед. ун-т. - 2010. - № 3 (67). Т. 1. - С. 119 - 126.
15. Кантейкина, Л. В. Педагогические условия формирования у студентов-филологов национального педуза стилистической компетентности при изучении лингвистических дисциплин / Л. В. Кантейкина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. Серия «Гуманитарные и педагогические науки»,-2011.-№ 1(69).-Ч. 1,-С. 84-89 (0,31 п. л.).
16. Пирвердиева Ю. А. Модели использования инфокоммуникационных технологий в процессе формирования когнитивного компонента металингвистической компетенции лингвиста-преподавателя: Автореф. дис. ... к.п.н. /13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык, уровень профессионального образования). – Ставрополь, 2011.



*Жукова Елена Алексеевна,  
лектор кафедры русистики  
Университета им. Константина Философа в Нитре  
Словацкая республика*

*Е. А. Жукова*

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

*Пожалуй, никогда еще смешение народов, языков, культур не достигало столь огромных масштабов, как в наши дни. Сегодня международные контакты охватывают все сферы политической, экономической и общественной жизни, разумеется, не исключая областей науки, культуры и образования. Не в последнюю очередь мы обязаны этим процессу глобализации современного мира, который диктует потребность в установлении и укреплении международных связей. Необходимым условием этого является плодотворный межкультурный диалог. Однако надо признать, что далеко не всегда он осуществляется успешно.*

*Сегодня как никогда остро стоит проблема воспитания терпимости к чужим культурам, интереса и уважения к ним. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации.*

*Межкультурная коммуникация – это процесс вербального и невербального общения между носителями разных языков и культур. И главная проблема такого общения – это не только и не столько языковое различие, но в первую очередь несовпадение в восприятии окружающего мира, что влечет за собой непонимание и конфликт. Зачастую основные причины взаимного непонимания лежат гораздо глубже очевидных различий в одежде, обычаях, национальной кухне, нормах поведения и т.п. Они — в различиях мироощущения, в ином отношении к миру и к другим людям. Мы воспринимаем другие культуры через призму собственной культуры и ограничены её рамками. Нам трудно адекватно понять и принять «чужеродные» нормы поведения, традиции и способы выражения своих мыслей, поскольку они не характерны для нас самих, и это, конечно же, отнюдь не способствует успеху диалога. Но подобное «понимание» не возникает само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться [6, 119-133].*

*Понимание другого человека — процесс, который не означает механического, пусть и грамматически правильного перевода на чужой язык.*

*Межкультурная коммуникация, как представляется, может строиться по модели «Я» — «Я» и по модели «Я» — «Ты». Первая модель изначально ущербна. Участники такого диалога могут понять знакомые грамматические конструкции, но подлинное*

общение будет невозможным. Вторая модель – это вершина переводческого мастерства. Видеть в собеседнике не объект, а полноценный субъект общения требует максимума реализации профессиональной компетенции (знаний, умений, навыков). Язык, пожалуй, один из самых таинственных феноменов, загадки которого стараются разгадать не только лингвисты, но и философы, культурологи, психологи, логики, математики. Для преподавателя русского языка как иностранного вопрос «как соотносятся между собой язык и культура» всегда является одним из актуальных. Язык – это не только система знаков, но также исторически сложившаяся форма культуры народа. В нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, система ценностей, мироощущение.

Язык — сокровищница культуры. Культурное наследие народа хранится в лексике и грамматике, в идиоматике и фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи. Но в то же время это и матрица культуры, поскольку формирование каждой культуры происходит в соответствии со своими базовыми признаками, одним из которых является язык.

Чем более универсально образование переводчика, тем легче ему проникнуть в умозрительный мир собеседника. Успех коммуникации напрямую зависит от способности постигать скрытый, имплицитный смысл высказывания. При этом знание должно существовать не только на уровне интуиции: переводчик должен уметь мотивировать свою интерпретацию высказывания с точки зрения лингвистики.

Итак, какие же факторы помогают коммуникации, что препятствует ей и что затрудняет общение представителей разных культур?

Из опыта практической работы: многие студенты, вернувшись с языковой практики в стране изучаемого языка, признают, что легко разговаривать с человеком, который, так же как и они, учил русский язык, но для которого он не является родным (совсем идеальный вариант – общение с собеседником, который учил язык по тому же учебнику). После этого учащимся становится очевидно, что чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры и нужно научиться общаться с ним в формате его культуры.

Самая большая сложность для студентов уровней А1-В2 - сориентироваться в стилевом богатстве лексики русского языка. Русский язык складывался в течение многих веков. Его словарь и грамматический строй сформировались не сразу. Словарь постепенно включал в себя новые лексические единицы, появление которых диктовалось потребностями общественного развития. Грамматический строй постепенно приспособлялся к более точной передаче мысли вслед за развитием национального, общественного и научного мышления. Таким образом, потребности культурного развития стали двигателем развития языка. Надо сказать, что неологизмы, в особенности англицизмы, употребляемые в русском языке, не всегда понятны иностранным студентам, например англ. «ИМХО», то же можно отнести к окказионализмам. Но всегда, несмотря на грамматические трудности, язык рекламы, пропаганды, современных СМИ и русский юмор: анекдоты, ироническая лирика, вызывают большой интерес.

Культурная, стилистически и грамматически правильная речь всегда помогала людям найти взаимопонимание в различных видах деятельности и в духовном общении. Культура речи является важной частью национальной культуры в целом. Именно поэтому вопрос о культуре речи в преподавании русского языка как иностранного является весьма актуальным, а в настоящее время он приобретает все

большее значение. В процессе работы над культурой речи в иностранной аудитории необходимо, прежде всего, раскрыть понятие нормы, так как именно с усвоения норм языка начинается приобщение учащихся к культуре неродной речи. Норма – это образец общепризнанного употребления элементов языка (слов, словосочетаний, предложений). Нормы помогают литературному языку сохранить свою целостность и общепонятность. Они защищают литературный язык от потока социальных и профессиональных жаргонов, диалектов и просторечий. Именно нормы позволяют литературному языку выполнять одну из важнейших функций – культурную. Постоянное развитие языка ведет к изменению литературных норм, и это необходимо учитывать при обучении иностранцев русскому языку. Иностранные учащиеся не только обучаются правильно в соответствии с нормой выражать свои мысли, но и правильно воспринимать речь.

Культура речи воспитывается в языковом сознании, в речевом поведении людей. Этому способствуют, кроме занятий по русскому языку, пресса, телевидение, кинематограф, театр, различные средства наглядности, речевая практика. Однако преподавателю необходимо учитывать, что сегодня не всякое литературное произведение и не всякая передача по радио и телевидению могут служить в качестве образца нормативного употребления языка, поэтому в работе следует опираться на лучшие образцы литературного языка, чтобы иностранные учащиеся имели хотя бы общее представление о национальном своеобразии русской речи, познакомились с богатством и разнообразием русского языка.

Целесообразно расширять курс РКИ за счет увеличения часов на изучение такого предмета, как «Культура речи» – дисциплины, определяющей возможность и правила употребления языковых средств в конкретной обстановке в соответствии с поставленной задачей. Для иностранных учащихся русский язык является в первую очередь средством общения, то есть выполняет свою коммуникативную функцию. Обучение иностранных учащихся русскому языку предполагает, что они приобретают способность пользоваться данным языком в ситуациях, типичных для повседневной речевой коммуникации. Поэтому, обучая языку, необходимо обучать их культуре речи.

Большой интерес у студентов вызывает просмотр и последующий анализ языка современных русских сериалов («Школа», «Интерны» и др.). Обучение русскому языку как иностранному предполагает, что иностранные учащиеся получают способность пользоваться данным языком в контекстах и ситуациях, типичных для повседневной коммуникации того народа, язык которого они изучают, а работа с сериалами дает для этого хорошую возможность.

В процессе обучения русскому языку как иностранному перед преподавателем стоят две задачи: с одной стороны, научить иностранных учащихся правильному произношению, интонации, употреблению слов и форм, построению предложений и словосочетаний, добиться автоматизма в правильном употреблении языковых единиц, что особенно важно на начальном этапе обучения; с другой стороны, научить правильному, использованию речевых средств в полном соответствии с их стилистическим и лингвострановедческим статусом в изучаемом языке. Эти две задачи взаимосвязаны: учащиеся не только получают знания, но и приобретают навыки коммуникативной деятельности на русском языке.

Важную роль при обучении русскому языку как иностранному играет психологическая мотивация. Иностранные учащиеся должны не только изучить язык, но и приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира представителей изучаемого

языка. Для этого, изучая русский язык, иностранные учащиеся знакомятся с жизнью страны изучаемого языка, лучшими достижениями в области литературы [7, 8].

, искусства, науки и техники. Практика показывает, что у студентов сформировалось позитивное представление о России, и после прохождения практики в стране изучаемого языка, они становятся более заинтересованными в освоении знаний о ней.

При изучении русского языка иностранные учащиеся пользуются умениями и навыками, выработанными на базе родного языка, поэтому необходимо обращать внимание на характер взаимосвязей родного языка студентов и русского языка. Степень родственности языков обуславливает специфику интерференции, создает предпосылки для лексических заимствований, грамматических и произносительных влияний.

Чрезвычайно важно, чтобы студенты научились правильно ориентироваться в информационно-культурном пространстве чужой для них страны. Человек, как правило, формируется той культурой, в которой он растет. В рамках собственной культуры у иностранных учащихся складывается свое видение мира, образа жизни, менталитета, как единственно возможного и приемлемого. Когда они вступают в коммуникацию с носителями другой культуры, то начинают осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм переживания, поведения, которые не согласуются с привычными для них, поэтому воспринимаются как непонятные и странные. И тут попытка предвзятого отношения к чужой культуре, стремление судить о ней в соответствии со своей системой ценностей и моральных установок не приведет к положительному результату, следует, не отказываясь от своей культуры, постараться объективно отнестись к стилю жизни представителей другой культуры, побольше узнать об особенностях их менталитета и правилах поведения. В целом учащиеся проявляют заинтересованность и толерантность к феноменам чужой культуры, с увлечением сравнивают привычки и стиль жизни людей и в своей стране.

Если языковой барьер ощущается сразу, то барьер культурный проявляется при сопоставлении родной культуры с чужой. Ясно, что иностранцу нужно хорошо знать культуру народа, чтобы пользоваться изучаемым языком как средством общения. Вступая в коммуникацию с представителями чужого языка, иностранные учащиеся должны владеть системой правил речевого поведения, речевым этикетом, являющимся неотъемлемой частью культурного общения. Владение речевым этикетом порождает доверие и уважение, позволяет чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать непонимания и затруднения в общении.

Культурное многообразие предполагает межкультурное взаимное обогащение. Сокращение межкультурной дистанции, воспитание готовности адаптироваться к иному поведению представителей другого народа создаст возможность выработки оптимальной стратегии сотрудничества на занятии. Необходимо учить студентов видеть плюсы в межкультурном общении, вырабатывать отношение к международной коммуникации как к чрезвычайно увлекательному процессу, позволяющему существенно расширить собственный духовный потенциал, умение оценить богатство чужой культуры.

Овладеть межкультурными знаниями помогут иностранным учащимся лингвострановедческие и культурологические комментарии, словари, тексты, беседы, составленные в сопоставительном плане, аудиовизуальные средства, дающие представление о культурных параллелях и пересечениях. Таким образом, одна из целей обучения иностранных учащихся русскому языку – ликвидация «коммуникативного пробела», который с каждым занятием должен заполняться все

*больше, включая в себя новые факторы. Иностранцы студенты, изучающие русский язык, должны научиться понимать, почему люди другой культуры поступают определенным образом в каждой конкретной ситуации. Чем больше знаний о чужой культуре, тем меньше возможность появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка в будущем.*

*Таким образом, межкультурная коммуникация в преподавании РКИ должна строиться на целом ряде образовательных и воспитательных принципов, работающих на одну цель: сделать профессиональную компетенцию студентов более широкой, поскольку, в конечном счете, именно качество профессиональной подготовки определяет будущее нашего мира.*

### **Литература:**

1. Грушевицкая Т.Г., В.Д. Попов, А.П. Содохин. Основы межкультурной коммуникации.. – М.: Юнити-Дача. – 2000. – 352 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1993. – 246 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М., 1997.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. – 237 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) — М.: Слово, 2000. — 624 с.
6. Shtyrova, A. N.: Aktual'nyje voprosy sovremennogo russkogo perevodovedenija / Alima Nikolajevna Shtyrova, 2010. In: Nová koncepcia univerziténeho vzdelávania prekladateľov a tlmočníkov na Slovensku / Eva Dekanová. - Nitra : UKF, 2010. - ISBN 978-80-8094-746-0, S. 119-133.
7. Shtyrova, A. N. Čelovek i jeho filozofsko-estetičeskaja koncepcija v sovremennoj ruskoj literature : Učebnoje posobije po kursu "Russkaja literatura" Čast' 1. / Alima Nikolajevna Shtyrova. - Tver : Naučnaja kniga, 2011. - 140 s. - ISBN 978-5-904380-07-9;
8. Shtyrova, A. N.: Čelovek i jeho filozofsko-estetičeskaja koncepcija v sovremennoj ruskoj literature : Učebnoje posobije po kursu "Russkaja literatura" Čast' 2. / Alima Nikolajevna Shtyrova. - Tver : Naučnaja kniga, 2012. – 88 s. - ISBN 5-91026-035-5



*Жунусова Маржан Караповна,  
заместитель директора по УВР,  
учитель русского языка и литературы.  
КГУ «СОШ №19  
Семей, Республика Казахстан*



*Нурғалиева Құлзия Жолдасовна,  
учитель русского языка и литературы.  
КГУ «СОШ №19  
Семей, Республика Казахстан*

*М.К. Жунусова, К.Ж. Нурғалиева*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ОРФОГРАММ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В настоящее время, когда задача развития личности, индивидуальности и творческой активности становится одной из центральных проблем современности, настоятельной необходимостью жизни, проблема педагогической разработки круга вопросов по организации учебного процесса становится исключительно актуальной.*

*Инновационное образование – это процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, который стимулирует и проектирует новый тип деятельности, как отдельного человека, так и общества в целом.*

*В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста и поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приёмы) – это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальные условия жизнедеятельности. В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: А.П.Усовой, Е.И.Радиной, Ф.Н.Блехер, Б.И.Хачапуридзе, З.М.Богуславской, Е.Ф.Иваницкой, А.И.Сорокиной, Е.И.Удальцовой, В.Н.Аванесовой, А.К.Бондаренко, Л.А.Венгером. Во всех исследованиях утвердилась взаимосвязь*

*обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми.*

*Анализ работы практической деятельности учителя начальных классов позволяет утверждать, что использование инновационных технологий, а также приёмы занимательности, система увлекательных дидактических игр и упражнений способствуют формированию орфографических навыков в начальной школе, повышает качество знаний учащихся.*

*Представитель методики начального обучения Н.Ф.Бунаков считает, что введение элемента занимательности на уроках – это главное орудие начальной школы, которым можно действовать как умственное и нравственное развитие учащихся, развивать их мысль и любознательность. Система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти за счёт искусственных ассоциаций, благотворно влияет на выработку оптимального темпа и ритма, развитие интереса к слову и языку вообще.*

*Как сделать язык интересным, занимательным, любимым предметом для ребёнка? Наверное, каждому учителю понятно, что без игровых занятий здесь не обойтись. Игровая деятельность, как ведущая в дошкольном детстве, ещё не потеряла своего значения в начальном звене. Л.С.Выготский писал, что « в школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношения действительности. Она имеет своё внутреннее продолжение в школьном обучении и труде». Опора на игровую деятельность, игровые формы и приёмы –это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу. Освоение учебной деятельности идёт медленно. Дети, приходя в 1 класс, не знают, что такое «учиться».*

*Имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и производительностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Игра способствует развитию у детей психических процессов. Недостаточно сформирована познавательная мотивация. Основная трудность в начальный период обучения заключается в том, что мотив, с которым ребёнок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельности. Они не соответствуют друг другу. Побуждать же к учению должно то содержание, которому ребёнок учит в школе.*

*Также существуют различные трудности адаптации при поступлении ребёнка в школу. Ребёнок не может сразу освоить новую для него роль – роль ученика. Игра во многом способствует преодолению этих трудностей.*

*Игра – это органическая форма деятельности младшего школьника. Она значительно активизирует мышление, внимание, память, интерес к результату. И особенно-коллективная игра. На каждом уроке ждут с нетерпением дети заветных слов учителя: «А теперь давайте поиграем». Но грамматическая игра – дело серьёзное. И программную тему нужно повторить, и словарный запас обогатить, и проследить, чтобы всем было интересно.*

*Дети чрезмерно подвижны. Они не могут вы сидеть спокойно на уроке и пяти-десяти минут. У них повышенная утомляемость – требуется смена видов деятельности, разнообразие заданий. Неустойчивое внимание надо заинтересовать интересным материалом, смелее вводить в урок игры и игровые ситуации. Дети всегда запомнят лучше то, что интересно.*

*Для учителя важно понять, что игры в школе – это не игры дошкольников, это не игры-развлечения, вводимые лишь для занимательности и разнообразия заданий. Игры в школе – прежде всего обучающие. Они должны приковывать неустойчивое*

внимание ребёнка к материалу урока, давать новые знания, заставляя его напряжённо мыслить.

Важной является и воспитательная сторона. Игра требует от детей сообразительности, внимания, учит выдержке и настойчивости, развивает у них воображение и умение быстро находить правильное решение. Она воспитывает чувство коллективизма.

При выполнении какого-то сложного упражнения или задания учитель в основном опирается на сильных учеников, на умственные способности и на предприимчивость. А слабоуспевающие остаются в тени, сомневаясь в своих знаниях. Но в игре каждый ученик может не только проверить свою смекалку, но и получить истинное удовольствие от своих первых маленьких побед.

На протяжении многих лет работы в начальных классах нами наблюдалось, что занятия русским языком не всегда вызывают у учащихся интерес. Некоторые дети считают его скучным предметом. Как пробудить у детей интерес к занятиям, как повысить грамотность письма? В результате изучения лингвистической и методической литературы (С.Н.Лысенкова, Элькони-Давыдов), наблюдения опыта учителей и его анализа мы пришли к выводу, что воспитать у детей познавательный интерес к изучению русского языка можно, если хорошо знать лингвистические основы методики обучения русскому языку., систематически накапливать и вдумчиво отбирать увлекательный материал, способный привлечь к себе внимание каждого ученика.

Опыт учителей-новаторов технологичен, т.е. педагогические идеи общественно-важные и значимые для всех получают воплощение в конкретных приёмах, способах, методах, которыми можно овладеть.

Из наиболее эффективных приёмов использования занимательного материала по русскому языку, мы выбрали методику, которую разработала Волина Валентина Васильевна, учитель начальных классов школы №175 г.Москвы, общественный методист, отличник народного просвещения.

Если играми, кроссвордами, ребусами, загадками можно закрепить изучаемый материал, то как же интересно и увлекательно подать новый материал или познакомить с той или иной орфограммой? Здесь мы используем грамматические сказки и рифмованные правила, разработанные Волиной В.В.

Дети очень любят сказки и внимательно слушают, зажав дыхание, приключения букв, их путешествия, споры и дружбу. Надолго, а может и навсегда, запомнят, почему шипящие не дружат с гласными ы,ю,я; или зачем безударные гласные надо ставить под ударение; или почему подружались имена существительные женского рода с Ъ итак далее.

После ознакомления со сказкой, учитель умело привлекает детей к изучению правила, но не с тех правил, которые обычно приводятся в учебнике, а рифмованных правил, которые дети заучивают в классе с большим удовольствием.

Например, при ознакомлении с темой «Безударные гласные в корне слова» в 4 классе, мы знакомим со сказкой «Заколдованные буквы». «Как-то в прекрасную страну Азбуковедения прилетел злой волшебник...» В сказке они узнают, что первыми встретили волшебника гласные буквы. Их-то он и заколдовал. Да так, что стали они друг на друга похожими. Буква О на А. Е на И. А на О. И на Е. Случилась в стране величайшая путаница. И кто же пришёл на помощь к гласным буквам? Конечно, же, доброе ударение.

Завершается сказка волшебными словами: Ударение над гласной  
может сделать букву ясной!

*Затем, после обмена впечатлениями о данной сказке, учитель предлагает детям разучить рифмованное правило для проверки безударных гласных в корне слова:*

*Если буква гласная*

*Вызвала сомнение,*

*Ты её немедленно*

*Поставь под ударение!*

*Следующий пример приведём по теме «Мягкий знак после шипящих в именах существительных». Для ознакомления с данной темой и правилом орфограммы правописания мягкого знака после шипящих, мы используем сказку «Мягкий знак ищет слова»: «Как-то в волшебной стране Азбуковедения произошло землетрясение...»*

*В данной сказке дети узнают, что после землетрясения Ъ не смог найти своё место среди слов. И тогда он пошёл к словам мужского рода. Но они не взяли его к себе, так как решили, что им не положено смягчаться. Они ведь воины. Им нужны нож, плащ, шалаш. И тогда он решил отправиться к словам женского рода, потому что они добрые. И действительно, женщины посочувствовали ему и взяли его к себе. По данному вопросу нами был проведён сравнительный эксперимент, как решилась проблема усвоения орфограммы по обычной методике работы учителя в 4 классе. Для этого приведём пример одной из основных тем правописания «Безударной гласной в корне слова». Данную орфограмму учитель вводит традиционным методом по таблице и по учебнику. Затем дети приводят свои примеры. Закрепление данной орфограммы проходит по учебнику с выполнением задания к упражнению. Урок заканчивается выводом, с какой новой орфограммой дети познакомились на уроке.*

*Задачи: установить характер знаний учащихся по данной теме.*

*Содержание: учащимся предлагается задание: Прочитайте. Спишите, вставляя пропущенные буквы.*

*Вечер. Гудит за окном вьюга. Св...стит ветер. Утром дети вышли во двор. А во дв...ре б...льшие сугробы. Юра и Алёша уже катили ком снега. Даша и Нюра в...зут санки, н...сут лыжи.*

*Результаты: после проверки задания мы видим, что ребята написали безударные гласные интуитивно. Качество знания показало 46 %.*

*Затем был проведён следующий эксперимент в этом же классе. Учитель при объяснении данной темы использовала инновационные технологии. Чтобы повысить качество усвоения орфограммы, мы должны повысить интерес к её изучению. Дети всегда запомнят лучше то, что интересно. Поэтому знакомство с данной орфограммой проводим через сказку, в которой происходит удивительное приключение с гласными А, О, Е, И.*

*После обмена первыми впечатлениями детям было предложено правило на данную орфограмму. Но правило необычное, в стихах. Дети заучивают это правило наизусть прямо на уроке с учителем. Закрепление умения находить и проверять безударную гласную проводится в игре. В игре никто не останется равнодушным. Дети любят играть. Поэтому абсолютно все хотят попробовать стать волшебниками, как в сказке, чтобы расколдовать безударную гласную. На последующих уроках был проведён тренинг (комментированное письмо, словарный диктант и т.д.). После такого ознакомления с орфограммой, проводим сравнительный анализ:*

*Задачи: научить видеть и применять правило для проверки безударных гласных в корне слова с использованием инновационных технологий.*

*Содержание: учащимся было предложено задание.*

*Прочитайте. Спишите, вставляя пропущенные буквы.*

*1. За железным к...нём ящик тянется с д...бром. Сквозь дырявое дно в землю падает д...бро.*

*2. Красна птичка п...ром, а человек умом.*

*3. При солнышке т...пло, при матери д...бро.*

*4. Не л...нись, а трудись.*

*5. Солнце, воздух и в...да помогают нам всегда.*

*Результаты: учащиеся хорошо усвоили данную орфограмму, научились узнавать и проверять её. Качество знания составило 69 %.*

*Вывод: урок с использованием инновационных технологий позволил повысить качество знания усвоению данной орфограммы на 21 %.*

*В.А.Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений и понятий. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и наблюдательности».*

*Игра для детей – это самая настоящая учёба, так как введение в урок занимательных упражнений, игр ненавязчиво обогащает словарный запас, активизирует внимание детей, развивает творческую фантазию, воспитывает нравственные качества. И главное – это огромный эффект: ни одного зевающего на уроке!*

*Список литературы.*

*1. Волина В. «Русский язык в грамматических сказках и рассказах», М. АСТ, 1996. с. 90*

*2. Волина В. «1000 игр с буквами и словами». М. АСТ, 1996. с. 21*

*3. Волынкин В.И. Школа в зеркале инноваций: Попытка системного анализа. // Начальная школа. 2000. №1. с. 109*

*4. Инновационные технологии в обучении/казахская и мировая литература: Преподавание в школе, колледже, в вузе. 2004. № 4. с. 33*

*5. Имангожина О.З. Инновационные процессы в школе как условие развития образования // Начальная школа Казахстана № 2, 2002. с. 11*

*6. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург «Каро» 2001. с. 176*

*7. Нуртазина Р.Б. Занимательная грамматика. А-А. Рауан. 1990. с. 221*



*Идрисова Эльмира,  
к.ф.н., старший преподаватель кафедры русской филологии  
Актюбинского государственного университета им. К. Жубанова,  
Актобе, Казахстан*

*Э.Идрисова*

### ***АХМАТОВА И ПУШКИН: ДИАЛОГ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И ЖАНР***

*А. Пушкин – художественный образ и герой филологических изысканий А. Ахматовой на протяжении всего творчества. Явившись в образе «смуглого отрока», бродящего по аллеям царскосельского парка, в стихотворении 1911 г., он стал своего рода спутником поэта и исследователя, Ахматовой, завершая поздние историко-литературные и биографические статьи, о «Каменном госте», о последних годах жизни поэта.*

*Исследователи обратили внимание и на то обстоятельство, что всплеск интереса к теме Пушкина был характерен для Ахматовой и в годы её вынужденного молчания. «Случайно ли этот во многом спровоцированный «антракт» заполнился прежде всего изучением творчества Пушкина? Не искала ли она в его творческой судьбе параллели со своим сегодняшним днём – ведь впрямую сказать о противостоянии с властью она, естественно, не могла, конфликт же Поэта и Государства, Личности и Государства занимал Ахматову всегда, вылившись позднее в отточенную форму апелляций к древнегреческому мифу о Креонте и Антигоне... В годы всеобщего безмолвия и страха одной из форм высказывания для людей, так или иначе занимающихся литературой, становились те, о ком они писали, и «дела давно минувших дней» превращались в своего рода спасительную ширму, к которой не могло придраться бдительное, хотя и тупое око партийной цензуры. Такими рупорами становились Данте, Достоевский, Герцен, Толстой, Шекспир, протопоп Аввакум», – пишет Н. Гончарова [3: 127-128].*

*Изучение литературоведческой проблемы – диалога Анны Ахматовой с Александром Пушкиным – предусматривает внимание к её пушкиноведческому наследию. Исследовательский контекст выстраивает пушкиноведение поэта в сквозной текст, в котором филологические наблюдения поэта обретают роль художественных констант в лирической пушкиниане Ахматовой.*

*Известно, что Ахматова пришла к историко-литературному осмыслению Пушкина в зрелом возрасте. Приводя воспоминания поэта об истоках исследовательского интереса к Пушкину: «Примерно с середины двадцатых годов я начала очень усердно и с большим интересом заниматься архитектурой старого Петербурга и изучением*

жизни и творчества Пушкина» и из более поздней черновой заметки: «В конце 20-х и начале 30-х годов я занималась изучением творчества Пушкина. Три мои статьи («Золо<той> пет<ушок>», «Адольф», «Кам<енный> Гость») увидели свет, две — „Пушкин и Миц<кевич>“ „Пушкин и Дост<оевский>“ пропали в блокаду» (ЦГАЛИ)), оценивают упомянутые работы Ахматовой как «первоклассные образцы советской пушкинианы» и называют в числе их характерной особенности, характерной «вообще для исследовательского почерка Ахматовой» «пристальное внимание к творческой личности Пушкина в ее разнообразных связях с современной ему литературой и общественной мыслью, стремление проследить трудно уловимый ход поэтической ассоциации или преломления биографической реалии в художественный образ» [2].

Исследователи Э.Г. Герштейн и В.Э. Вацуро изучили этапы ахматовской пушкинианы, обозначив её поиски 1920-х годов, когда «соприкосновения Пушкина с предшествующей и современной ему западноевропейской литературной традицией», выявление ею «движения поэтических фразеологизмов, прямых источников и реминисценций, перерывы традиции — новаторство» привели позднее к самостоятельным исследовательским этюдам и большим статьям, касающимся «Золотого петушка», «Адольфа». Именно в этих первых работах учёные видят становление и дальнейшее развитие «определенной концепции человеческой и творческой индивидуальности Пушкина», оригинальной, хотя и небесспорной.

В 1945 г. «Литературная газета» сообщила о замысле Ахматовой: «В настоящее время я собираю и привожу в порядок мои заметки о Пушкине (1926—1936), их всего двадцать пять, и они очень пестры по содержанию. Среди них и заметки о пушкинском самоповторении, и наблюдения над эпистолярным стилем Пушкина, и о красочном эпитете у Пушкина. В целом эти заметки составят книгу о Пушкине» [«Литературная газета», 1945, 24 ноября. Цитировано по: 2, указ соч.].

Э.Г. Герштейн и В.Э. Вацуро принадлежит заслуга опубликования и исследования заметок Ахматовой, маргиналий, которые «содержат богатейший материал для комментирования и интерпретации произведений Пушкина и отражают те же самые методические приемы исследования, которые составляют неоспоримую ценность опубликованных статей Ахматовой». Замечание исследователей о том, что «они представляют интерес и для исследования поэзии самой А. А. Ахматовой, давая в иных случаях возможность проследить на конкретных примерах преломление в ней пушкинской традиции», стали отправным посылом для настоящей работы.

Причину значимости пушкиноведения Ахматовой для науки Л.К. Чуковская видела в следующем: «...Меня поразило проникновение в душевную биографию Пушкина, обилие интуитивных догадок, подтвержденных логикой ясного, трезвого ума...» [3: 130].

О переключках Пушкина и Ахматовой написано много [5], [6] и др. Однако цикл стихотворений под общим названием «В Царском Селе», «Царскосельская статуя», «Городу Пушкина», «Все души милых на высоких звездах...», реализующие диалог Ахматовой с Пушкиным, не рассматривались с точки зрения хронотопа, в системе переключек поэта-акмеиста с мифологическим образом двойника, установления внутреннего родства, отождествляемого с родством поэтическим.

Новый аспект переключек Ахматовой с Пушкиным позволяет вскрыть поэтика хронотопа. Здесь, помимо диалога, о котором много написано, скрыт второй пласт диалога – Ахматовой с собой, в рамках разных её стихотворений о Пушкине.

Обратим внимание на топологию, оставшуюся за рамками привычного подхода. Царское Село облекается Ахматовой в романтические границы литературной реальности – «пленительный город загадок». Появление «города» имеет выраженный

экспрессивный характер автопризнания – посвящение «Городу Пушкина» в цикле «Царское село» симптоматично. Если Пушкин восклицал: «Отечество нам Царское Село!», то Ахматова фиксирует его заслугу перед Отечеством как создателя Города культуры, Текста культуры, в терминах семиотиков.

Оксюморонами по отношению к городскому мотиву выглядят образы лошадок на аллее. Деталь «длинные волны расчесанных грив» только на первый взгляд метафора, условность стереотипного осмысления. На самом деле эти «волны» рифмуются с «морем» в последней строфе. И с другой стороны, достаточно вспомнить пушкинские метафоры волн, в частности, в его сказках, чтобы уловить типологически единый ряд сопоставлений у двух поэтов.

Автобиографическая монологическая исповедальность Ахматовой в её диалоге с Пушкиным также типологична, автобиографична, как у Пушкина. «И у Пушкина и у Ахматовой одно и то же отношение к тому повествованию, из которого исходит всё движение текста, то есть к «Я» автобиографической прозы» [3: 131].

Игра оксюморонами: с одной стороны, «пленительный город загадок», с другой – «Я печальна, тебя полюбив» [1: 27] не случайна, если провести линию диалога с другим стихотворением Ахматовой о Пушкине – «смуглом отроке», который «грустил», бродя по аллеям. Вместе с тем в хронотопе очевидна переключка аллеи у Пушкина и Ахматовой как метафора книжного мира, литературной реальности.

В хронотопе Ахматовой значима и временная оппозиция: «тогда» и «сейчас». Она неявная и оформлена как конфликт «странного воспоминания», когда «душа тосковала» и лирическая героиня «задышалась в предсмертном бреду», и «теперь», когда она «игрушечной стала». «Предсмертный бред» отсылает к Пушкину, а в акцентировке нынешнего состояния героини значимо сравнение: «Как мой розовый друг какаду». Этот образ – рифма к «мраморному двойнику» в другом стихотворении цикла – «А там мой мраморный двойник».

Как переключку Ахматовой внутри цикла и проявление замкнутой автоимённости можно прочесть строку «Грудь предчувствием боли не сжата». Она контрастирует с мотивом «запёкшейся раны» в стихотворении «А там мой мраморный двойник» [1: 11]. Сведение хронотопа к границам личного интимного переживания также фиксирует автоимённость и жанровую стратегию лирического дневника Ахматовой, сближающую её с Пушкиным.

Хронотоп, олитературенный воображением акмеиста: «Ветер с моря», выстраивает единый ряд с «озерными водами» в стихотворении «А там мой мраморный двойник». Семиотика очищения, которую несёт мифология воды, – аллегория духовного преображения, возрождения, которая составляет основной нерв произведений Пушкина и Ахматовой о Поэте.

Стихотворение «А там мой мраморный двойник» имеет циклически замкнутую композицию. Онтологическое и ментальное родство поэтов замкнуто в формулу хронотопа. Сюжетная завязка «А там мой мраморный двойник», фиксирующая узнаваемое пространство Царского Села, и обещание «Я тоже мраморною стану» делают стихотворение завершённым в фабульном отношении и вместе с тем открытым по отношению к «Царскосельской статуе». Другими словами, временной пласт хронотопа протягивается от первого стихотворения цикла «По аллее проводят лошадок» с «розовым» какаду к «мраморному двойнику» (цвет мрамора – розовый). От метафоры памятника, в котором семиотично выпукло звучат тона «холодный», «белый», сюжетный сигнал – мотив ожидания («Подожди, я тоже мраморною стану») – реализует адресата – «смуглого отрока».

«Смуглый отрок» [1: 11] – наиболее цитируемое стихотворение Ахматовой в жанре переключек с Пушкиным. И. Ландсман пишет о неслучайности мотива столетия (столетия Царскосельского лица) и отрочестве Пушкина (12 лет, возраст, когда он поступил в лицей) [4].

В отношении строк «бродил по аллеям, у озерных грустил берегов» И. Ландсман указывает на совпадение деталей с тем, что писал о себе Пушкин в стихотворении 1830 года: «бродил угрюмый» [4]. Он же пишет, что «грусть ... эмоциональная доминанта лирической поэзии». Отмечает исследователь неслучайность образов-деталей: лицейская треуголка и «растрепанный том Парни» на французском.

Обратим внимание на неслучайность мотивов, реализующих поэтический хронотоп Ахматовой. Те же «аллеи» из первого стихотворения цикла, «грусть» отрока («тоска» лирической героини Ахматовой), а «Еле слышный шелест шагов» напоминает «шорох зеленый» из «Мраморного двойника». «Треуголка» и «томик Парни» - знаки-символы, также атрибутирующие царскосельское пространство.

Стихотворение Ахматовой 1916 г. «Царскосельская статуя» посвящено Николаю Владимировичу Недоброво, её другу, поэту и литературному критику, опубликовавшему в 1915 году в журнале «Русская мысль» статью о лирике Ахматовой.

В связи со стихотворением Пушкина «Царскосельская статуя» (одноимённое произведение написала Ахматова в 1916 году, [1: 98] ) Ландсман указывает на источник сюжета. Это описание царскосельского фонтана «Молочница», или «Девушка с кувшином» работы скульптора П. Соколова. Исследователь указывает на связь сюжета фонтана с басней Лафонтена о девушке, которая решила разбогатеть и отправилась с кувшином молока на рынок, но, споткнувшись, уронила его. Разбитым оказался не только кувшин, разбита была надежда молочницы.

И. Ландсман обращает внимание на снижение архаической лексики Ахматовой – той лексики, которая есть и в пушкинском стихотворении. Это «урна» в значении «сосуд», «кувшин», «дева», «праздный» в значении «порожний, пустой, ненужный», «не сякнет» и «изливаясь» [4]. В зоне научных интересов Ландсмана и разные приемы контраста в стихотворении Ахматовой. Исследователь отмечает: «В 1 строфе это — контраст лебединого пруда (белые и черные лебеди) и окровавленных кустов рябины, а в финале (IV строфа) соединение слов, исключаящих друг друга по смыслу. Например, весело грустить, нарядно обнаженной. Все это с оттенком горькой иронии». В таком подходе учёный видит особость пути Ахматовой в русской поэзии XX века.

«Городу Пушкина» [1: 274] включает три строфы, являющие разные модификации пространственных решений. «О, встреча, что разлуки тяжелее!..» в первой строфе в оппозиции антонимических пар усиливает катастрофичность происходящего. Неизбежность и неразрешимость художественного конфликта усилены ощущением безвозвратно утраченного: «здесь был...» и перечисление уже несуществующего.

Во второй строфе хронотоп переживает трансформацию: происходит перенос акцента с пространственных границ на временные. По существу, с семантической точки зрения синонимы: «девятнадцатый век», «полстолетья прошло», «течение годов» становятся точками, фиксирующими бег времени, движение Истории. Историзм усиливается мифологическим образом Леты, приданием вечности ставшим историей «царскосельским садам».

Третья модификация хронотопа включает семиотично интерпретированные имена Пушкина и Лермонтова как «изгнанников», и инверсия «изгнанье началось» и «кончилось изгнанье» расширяют границы пространства и времени, как и русской

культуры, в тему Востока. Экзотически акцентированные: «густая тень чинары», «предвечерний и жестокий час», «сияние неутоленных глаз Бессмертного любовника Тamarы» вносят мистический и загадочный тон переключки с началом цикла «В Царском Селе»: «о пленительный город загадок».

Стихотворение Ахматовой «Все души милых на высоких звездах...» [1: 247] завершает тему «мраморного двойника». Метаморфоза «тени моей» усиливает камерный тон родства. Автоимённость как выстраданное право выражена в мотиве «моей лиры». Угадывавшийся и выдержанный в акмеистической поэтике мотив сопричастности получает здесь православно-этическую определённую: «Мне утешенье и благая весть». Пророческая коннотация и успокоение обусловили снятие лирического напряжения и способствуют циклической завершённости пушкинской темы в ранней лирике Ахматовой.

Итак, новизна предпринятого опыта исследования диалога Ахматовой с Пушкиным видится на путях выявления своеобразия хронотопа. Выявление второго слоя диалога – переключки Ахматовой, лирического «двойника» Пушкина, с собой отражает автоимённость её поэтики и циклообразующие факторы диалога в его жанровой определённости и репрезентативной функции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахматова А. Мне голос был... Стихотворения, поэмы. - Алма-Ата: Жазушы, 1989. - 384 с.
2. Герштейн Э.Г., Вацуро В.Э. Заметки А.А. Ахматовой о Пушкине // <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/v72/v72-030-.htm>
3. Гончарова Н. Пушкин и Ахматова: попытка автобиографии // Литературная учеба. - 2011. - № 6. - С. 127-153
4. Ландсман И. Смуглый отрок. Ахматова и Пушкин // <http://www.akhmatova.org/articles/landsman.htm>
5. Можейко Г.Н. Ахматова - пушкинист: принципы прочтения текста: автореф. ... канд. филол. наук. - М.: ИМЛИ, 2006. - 23 с.
6. Шатихина Л.В. Ахматова и Пушкин: к вопросу межтекстовых коммуникаций: автореф. ... канд. филол. наук. - М.: МГУ, 2008. - 29 с.



*Ихсангалиева Г.К.  
доктор филологических наук  
доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки  
иностранцев  
Казахского национального университета имени аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*



*Нуржанова Ж.С.  
кандидат филологических наук  
доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки  
иностранцев  
Казахского национального университета имени аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*

*Ихсангалиева Г.К., Нуржанова Ж.С.*

## ***ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВСЕМИРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ***

*В современных условиях проблемы межкультурной коммуникации весьма актуальны, поскольку смешение языков, культур достигло больших масштабов и как никогда в данный момент остро стоит проблема воспитания толерантности к другим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним. На наш взгляд, именно эти вопросы стимулируют всеобщий интерес к вопросам межкультурной коммуникации.*

*Поскольку перемены в политике, экономике и в социальной сфере привели к масштабной миграции, то в данное время ни одно общество, ни одна культура не являются гомогенными по своему составу, чаще всего они представляют собой смешение различных этнических культур. При этом для каждой из них характерны свои нормы поведения и правила общения, ценностные ориентации и мировосприятие. В силу подобного социокультурного многообразия люди, с одной стороны, неизбежно вступают в противоречия и конфликты друг с другом, что приводит в свою очередь к конфликту культур. С другой стороны, подобное смешение культур приводит к новым возможностям общения, а фундаментом успешного*

*общения должны быть взаимопонимание, уважение культуры партнеров по коммуникации. Как и понимание культуры, действенным и результативным инструментом взаимопонимания является знание языка партнёра коммуникации. Язык как средство общения служит коммуникации.*

*Вопрос связи языка с культурой - один из тех вопросов языкознания, изучение которого имеет действительно практическую пользу. Прежде всего при обучении иностранному языку, в нашем случае русскому языку как иностранному, большое значение имеет представление обучаемого о степени глубины или достоверности связи тех или иных переводных эквивалентов. Без знания соответствующих коннотаций, присутствующих в иностранном языке, невозможно полностью понять смысл, заложенный в том или ином высказывании.*

*Необходимо отметить, что последние, наиболее значительные достижения, имеющиеся в изучении влияния культуры на язык, были сделаны, главным образом, в рамках лингвострановедения и в основном на материале русского языка, преподаваемого иностранцам. В настоящее время осуществляются широкие исследования национально-культурной специфики слова с учетом фоновых знаний.*

*Недостаточно изучать культуру одной страны. Ее нужно постоянно сравнивать с культурой обучающегося. В связи с этим весьма перспективно сопоставительное лингвострановедение, где явления изучаемого языка даются в сопоставлении с аналогичными явлениями в родном языке и культуре обучающегося. Необходимо также определить роль и место лексических единиц с культурным компонентом в сопоставляемых культурах, установить их актуальность в массовом сознании носителей различных языков. Таким образом, преподавание любого языка тесно связано с межкультурной коммуникацией.*

*Благодаря расширению международных контактов и сотрудничеству с каждым годом растёт количество иностранных студентов, приезжающих изучать казахский и русский языки в Казахстан из Кореи, Китая, Японии, США, Афганистана и др.*

*Каждый народ имеет свои собственные представления об окружающем мире, о людях, о представителях другой культуры. Таким образом в обществе складываются определенные стереотипы – как относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства.*

*Чтобы овладеть иностранным языком, неродным языком необходимо постичь иной мир, по другому расчлененный и объективированный в языке. "Изучить чужой язык, - отмечал А.Мартине, - не значит привесить новые ярлычки к знакомым объектам. Овладеть языком - значит научиться по-иному анализировать то, что составляет предмет языковой коммуникации" [1, с.382]. Преподаватель любого иностранного языка должен помнить об этом постоянно.*

*На наш взгляд, необходимо учитывать то, что обучаемый воспринимает изучаемый им иностранный язык сквозь призмумногочисленных форм родного языка. Так, афганцы говорят на фарси, в котором существительные характеризуются категориями числа и определенности/неопределенности. Ударение в большинстве слов падает на последний слог. Существуют расхождения в категориях рода и падежа. Однако аудитория смешанная, в них присутствуют носители языка пушту, дари и узбекского языка. Изучая русский язык, они показывают различные результаты. Так, пуштуноязычные студенты лучше понимают и усваивают категорию рода имени существительного, поскольку в их родном языке присутствует категория рода (мужской и женский). Преподаватели испытывают сложности при представлении среднего рода. А в узбекском языке и дари категория*

*рода практически отсутствует, как и в казахском языке, поэтому изучая параллельно русский язык и казахский, они быстрее усваивают казахский язык, нежели русский.*

*В конечном результате, мы наблюдаем своего рода речевые ошибки, которые, на наш взгляд, возникают, когда та или иная языковая категория объекта смыслового восприятия подменяется языковой категорией, продуцируемой самим субъектом речи. В данной аудитории эффективна будет применима методика, основывающаяся на компонентном анализе. Важно сопоставить, например имя существительное по отличительным признакам, когда выявляется преимущественное использование тех или иных признаков в том или ином языке. Компонентный анализ позволяет выявить относительную избыточность или экономию в организации высказывания в сравниваемых языках.*

*Афганским студентам, изучая русский язык, сложно принять множество глаголов, выражающих в русском языке разные действия, когда на фарси все эти действия можно выразить одним глаголом. Или склоняемые личные местоимения русского языка для них также представляют сложность для восприятия, поскольку на фарси можно обойтись одним местоимением. Надеемся, что студенты перестанут воспринимать культурные и языковые контрасты как парадоксальные только после того, как полностью освоятся в новой языковой среде.*

*На наш взгляд, контакты между представителями разных языков и культур могут быть полноценными только в том случае, если участники диалога в состоянии понять не только прямое содержание того, что они слышат, но и воспринять содержание подразумеваемого, поэтому уже на начальном этапе наряду с обучением письму, чтению, аудированию и говорению нужно с большей эффективностью организовать адаптацию иностранных студентов и к условиям быта и культуры страны, в которой они обучаются, прививать им фоновые знания.*

*Что касается основных видов речевой деятельности, на сегодняшний день в методике преподавания русского языка как иностранного педагоги акцентируют внимание на порождении речи, без чего невозможно живое общение. В этом смысле интерактивный характер деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку обусловлен созданием учебно-речевых ситуаций, побуждающих обучаемых к потребности в иностранно-речевом общении в условиях, однотипных с естественными. Учебно-речевая ситуация определяется как совокупность речевых условий, необходимых для того, чтобы обучаемый правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей. Ситуации могут быть сконструированы на основе изучаемых иностранных текстов и рассматриваться в связи с работой над ними, а могут быть созданы вне связи с текстами и включаться в занятия как упражнения по развитию учебно-речевой деятельности.*

*Научить людей общаться (не только понимать иностранную речь, а создавать ее) сложная задача, учитывая, что общение – это не только вербальный процесс, эффективность которого, помимо знания языка, зависит как мы уже отмечали ранее, от наличия глубоких фоновых знаний: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов) и др. Надо отметить, что студенты должны быть готовы к:*

- 1) освоению другой культуры;*
- 2) толерантности (уважению ко всем культурам): способности взаимодействовать с людьми другой культуры (в группе могут учиться студенты из разных стран) на основе учёта их ценностей, норм, представлений; способности*

*корректировать своё поведение в процессе общения с представителем другой культуры; отсутствие жёсткости в поведении;*

*3) видению в иноязычной культуре не только и не столько то, что нас отличает друг от друга, сколько то, что нас сближает и объединяет;*

*4) способности сопереживать, откликаясь на эмоции, переживания носителей чужой культуры; чувствовать и понимать настроения людей; находить компромиссы, уметь слушать;*

*5) умению вступать в контакт и поддерживать его;*

*Задача формирования способности к межкультурной коммуникативной компетенции осуществляется в процессе речевого взаимодействия: аудирования, чтения, говорения, письма как в процессе аудиторных занятий, так и внеаудиторной работы с обучающимися. Рассмотрим принципы и подходы, положенные в основу формирования способности к межкультурной коммуникации: осознание обучающимися собственной национальной культуры и родного языка, стимулировать познание родной страны, развивать представление родной культуры на иностранном языке в иноязычной среде, в условиях межкультурного общения; опора на фоновые знания, социокультурный фон, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык, так как для адекватной межкультурной коммуникации с носителями языка необходимы фоновые знания, играющие определённую роль при использовании языка и тем самым влияющие на иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся.*

*Важную роль при обучении играет учебная среда, выдвигающая обучаемого как субъекта межкультурной коммуникации и как субъекта языкового образовательного процесса и позволяющая говорить о смещении акцента в процессе обучения иностранному языку с преподавательской деятельности на деятельность обучающегося, формировании его как творческой личности.*

*Развитие способности к межкультурной коммуникативной компетенции ведёт к позитивным личностным изменениям обучающихся на основе рефлексии, ориентированности на постижение ценностей другой культуры, на углубление чувства гражданственности в процессе обращения к родной культуре и языку.*

*Поскольку в процессе обучения преподавателю приходится иметь дело с представителями разных стран, надо отметить, что ему самому необходимо знать особенности образа жизни и мышления представителей регионов мира.*

*Список литературы:*

*1. Мартине А. Основы общей лингвистики. /В кн.: Новое в лингвистике, вып. 3. М., 1963*



*Кадорин Елиза  
Преподаватель русского языка,  
Университет г. Удине – Италия*

*Е. Кадорин*

### **ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ: МНОГО ПРОБЕЛОВ, МНОГО ЧАСТИЧНЫХ ОБЪЯСНЕНИЙ: СТРЕМЛЕНИЕ К ДЕЙСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ**

*Разрешите мне, прежде всего, провести краткий и строгий анализ настоящей ситуации в сфере обучения русскому языку в итальянском университете, потому что, упоминая термин «дидактика», необходимо знать условия, в которых она проводится в исполнение, так как «абстрактная дидактика» никому больше не служит.*

*Два слова о преподавателях высшего учебного заведения. На курсах преподают ассоциированные доценты или научные работники, либо специализирующиеся в литературе или в гуманитарных дисциплинах в большинстве случаев. Так как ассоциированные доценты обязаны провести более одного курса, они должны проводить также языковые курсы. Обычно они делают это неохотно и стремятся решить все проблемы с помощью сборника фотокопий из различных учебников, подготавливая, таким образом, слишком много неоднородных материалов, что приводит к риску создания большой путаницы.*

*Эти преподаватели обращаются к аудитории в 70-100 студентов, так как в настоящее время русский язык является очень востребованным, и все студенты хотят и думают, что в университете их научат этому языку.*

*Описав ситуацию большого скопления студентов и преобладания лингвистических дисциплин на филологических языковых факультетах с лингвистическим уклоном, можно задать вопрос, по какой причине не оказывается предпочтение привлечению к процессу обучения аспирантов и научных сотрудников в области языка/лингвистики/дидактики языка, которые более заинтересованы в улучшении процесса обучения языка. У меня есть только один ответ на этот вопрос: доценты, имеющие право принимать самостоятельное решение, специализируются только в литературе и предпочитают продвигать только специалистов по литературе и гуманитарным культурным дисциплинам.*

*Собственно преподаватель языка, независимо от того, является ли он итальянцем или русским/русскоязычным всегда является фигурой второго плана в университетской иерархии, но обучение «Русскому языку» на всех уровнях всегда является приоритетной дисциплиной. Поэтому существует противоречие между*

*приоритетным предметом курса филологического факультета/специализации/программы обучения/ и специалистами, которые должны заниматься этим.*

*Между аспирантами и научными сотрудниками - но не только – распространено мнение, по которому специализация в языке не даёт особых преимуществ, так как на конкурсах тебя не премируют, не оценивают по заслугам, а предпочитают кандидатов с публикациями по литературе, культурологии или гуманитарным дисциплинам, которые считаются более квалифицированными.*

*Очевидно, что такая система имеет непоследовательность, и что лица, вовлечённые в процесс обучения, должны подумать и «сказать себе правду», исходя из положений документов «Manifestodeglisudi» или «Pianodell'offertaformativa», насколько трудно реализовать эту систему в жизни.*

*В общих чертах я обрисовала ситуацию довольно негативную и неблагоприятную для профессионального обучения языку, к чему прибавляется также значительное уменьшение часов лекций и увеличение количества студентов, как было изложено выше.*

*Я знаю, что кто-то может возразить, что грамматика никогда не меняется, что в России существуют различные методики преподавания и учебники для курсов аудио-видео уже готовы, что достаточно перелистать их, сравнить друг с другом, использовать, фотокопировать. Потом оказывается, тем не менее, что не каждый учебник может быть полезным, что не все части его удовлетворяют и даже подходят для наиболее важных аргументов.*

*В сложившихся обстоятельствах некоторые преподаватели пытаются решить данную проблему частыми учебными поездками в Россию и отправляют студентов в Россию. В этом, конечно нет большой ошибки, но вспомним также знаменитое венецианское высказывание: Viaggiardescantamachipartemonatornatorna (путешествия открывают мозг, но тупой отправился - тупой вернулся). Это означает, что более разумно, решать пробелы студента «на родине», сопоставляя структуры L1 со структурой L2 и давать точные грамматические объяснения потому, что одна интуиция недостаточна.*

*Сейчас давайте опишем воздействие вышеупомянутых эффектов на проблему, которая является предметом моего очерка. В частности, приведём пример глаголов движения.*

*В таком случае, если для какого-то студента объяснение глаголов движения непонятно, если нужно повторить их, если он продолжает делать ошибки в отношении такого важного аргумента даже после нескольких лет обучения, вина ложится не на студента, а на преподавателей, которые должны были поднять тот вопрос ещё раз, а не надеяться на вмешательство Духа святого.*

*Всё это я говорю для того, чтобы поднять проблему моего очерка, который касается методического вопроса: рассмотреть порядок представления грамматических аргументов. Во время преподавания и обучения я практиковала как для английского языка, который я преподавала в лицее, так и для русского языка, перестановку порядка презентации грамматических аргументов с целью достижения более точного их понимания. В особенности, что касается глаголов движения, абсолютно необходимо пересмотреть традиционную презентацию. По традиционной презентации я могу сослаться на книгу Л.С. Муравьёвой Глаголы движения в русском языке (1975).*

*Известно, что сложение обладает свойством коммутативности (переместительный закон), т.е. сумма не меняется от перестановки её слагаемых. И*

*так я совершенно убеждена, что также перестановка грамматических аргументов дает хорошие результаты. Процесс изучения становится более лёгким и, с психологической точки зрения, менее бесполезным.*

*Глаголы движения также являются серьёзной проблемой в обучении русскому языку на всех уровнях, и существуют также проблемы «рецидива болезни», то есть в процессе обучения рождаются сомнения.*

*Кроме того – очень важно учитывать – университетские курсы не являются интенсивными курсами, но они всегда имеют скорее характер подготовительных лекций, о которых абсолютно невозможно говорить как об интерактивной методике преподавания. Количество часов уменьшено, и речь идёт о преподавании в сжатой форме сложного комплекса какого-то предмета, который ранее был разделён как комплексный модуль (примерно до 20 или 30 часов).*

*Российская методика обучения в отношении этого аргумента развивает следующие способы обучения:*

- 1 представление двух групп (группа идти и группа ходить) непереходных глаголов движения без приставки, их значение и /л/ их использование*
- 2 переходные глаголы (типа нести и типа носить) без приставки 2-х групп, их значение и отличия, их использование*
- 3 возвратные глаголы (типа тащиться и типа таскаться) без приставки 2-х групп, их значение, их использование*
- 4 представление приставок в семантическом противопоставлении*
- 5 образование глаголов с приставками и их использование*
- 6 глаголы движения в переносном значении*

*Ниже приведены проблемы, появляющиеся на различных фазах:*

*Фаза 1. Приведение примеров заставляет подумать, что «иду» выражает только единичное действие, а «хожу» выражает только повторяющееся действие (в примерах подчёркнуто многократное действие). Кроме того, значения глаголов необходимо объяснить точным образом без использования картинок, или не только картинками потому, что надо понять что «иду» означает *io vado/ sto andando, torno/ sto tornando, cammino /sto camminando* т.е. «возвращаюсь», «прогуливаюсь»).*

*Фаза 2. Эта фаза хорошо подготовлена, но необходимо объяснить значение глаголов подробно, привести примеры различного использования, например «вести/везти». Для итальянцев разницу между «нести/вести/везти» не легко понять. Преподаватель, говорящий на русском языке, не всегда отдаёт себе отчёт, в чём заключается специфика.*

*Фаза 3. Эту фазу лучше откладывать для углублённого анализа аргумента, а не представлять в самом начале.*

*Фаза 4. Приставкам в глаголах обычно посвящается много времени. В реальности, благодаря символам, которые их изображают, не так уж трудно их запомнить. По причине того, что приставок очень много, эта фаза обычно отодвигается подальше с «дисперсным» эффектом, который не подчёркивает функцию «подсистемы», которая присуща глаголам с приставками.*

*Фаза 5. Образование глагола: объясняется вместе с приставками и недостаточно подробно, хотя механизм образования видов является очень важным для итальянского студента, который оказывается посреди «видовых пар» и «групп однонаправленных и ненаправленных глаголов», среди которых можно запутаться.*

*Кроме того, не объясняется, что противопоставление между типом движения (определённое/неопределённое) в видовой паре, образуемой с помощью приставок, отсутствует, и единственно, что можно считать «остатком», является значение движения «туда и обратно» в несовершенном виде и только в прошедшем времени (она выходила). И затем, глаголы типа «сходить» представлены как «случайное исключение», а не как «системное исключение», т.е. одновидовые глаголы и с особым но не «случайным» значением.*

*Что можно предложить в этом случае? Изменить частично порядок представления аргументов и их учебную «продолжительность», и начать, прежде всего, с полного обзора системы глаголов движения, который подчеркивает их функциональные характеристики, внутренние противопоставления системы, а также аномалии противопоставлений (например, глаголы типа «сходить»). Более того, глаголы движения с приставкой более легки для запоминания и использования, потому что по существу ссылаются на критерии использования видовых пар в контексте с уже знакомыми студентам значениями, лучше всего представлять их (Фаза 1 с сокращённой продолжительностью), и переходить сразу же к фазе 5 (образование глаголов с приставками), затем к фазе 2 (переходные глаголы) и вновь к фазе 5 (переходные глаголы с приставкой). В дальнейшем, я предлагаю фазу 1b (употребление непереходных глаголов движения без приставки), а именно подробную информацию об использовании глаголов без приставки и их возможную замену в контексте глаголами с приставкой.*

*Фаза 3 (возвратные глаголы типа тащиться и типа таскаться без приставки) и фаза 6 (глаголы движения в переносном значении) относятся к углублённому лексическому обучению, и не представляют собой трудности. Поэтому они могут быть предметом индивидуального изучения.*

*Другими словами, замечается необходимость концентрировать и не «разбавлять» материал. Это мне кажется особенно важным в настоящий момент, характерный реальным сильным сокращением финансовых средств в университете, большими сокращениями часов обучения, но в то же время, когда наблюдается огромный приток студентов на курсы русского языка на всех уровнях.*



*Кадырова Галина Рабиковна  
кандидат филологических наук, доцент  
кафедры практических языков  
Казахского национального  
педагогического университета им.Абая  
Алматы, Республика Казахстан*

*Кадырова Г.Р.  
Маймакова А.Д.*

## **ТЕКСТ КАК КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ**

*«... Язык пока остается условием межчеловеческого общения и потому материей культуры гуманитарной и технической, средством общения. Добротное знание языка и современных форм его бытия – предмет образования, с наибольшим правом претендующий на «вечность» [1:9]. Сказанное актуализирует новую стратегию обучения неродному языку. Это стратегия одновременного изучения языка и культуры, транслируемой посредством данного языка в условиях диалогового взаимодействия, взаимопонимания контактирующих культур и их трансляторов-языков, родного и неродного.*

*Н.А.Лагунова, ссылаясь на ряд авторов (Ф.П.Фурманова, Л.Н.Мурзин, А.С.Штерн), считает, что «язык, благодаря кумулятивной функции, отражает состояние культуры и может быть использован как средство ее познания, реконструкций», а текст, воплощающий в себе культуру, опредмечивающий ее, может и должен стать основной дидактической единицей в лично ориентированной, культуросообразной парадигме современного языкового образования человека [2]. Из отмеченной выше взаимозависимости языка и культуры следует, что культуросообразная и личностная ориентация современного гуманитарного образования определила и общий подход к обучению русского языка как неродного. Таким подходом стал социокультурный, лично ориентированный подход.*

*Лично ориентированная среда на занятиях по русскому языку – это развивающая речевая среда. Её основой является текст. Как известно, текст представляет собой основную дидактическую единицу билингвально-культурного развития личности обучаемого. Суммируя вышеизложенное, можно сказать, что текст – это методически целесообразный, аутентичный фрагмент определенного культурно-языкового пространства, в рамках которого модулируется культурно-языковое взаимодействие обучаемых посредством управляемой, лично заостренной текстовой деятельности и обеспечивается овладение неродным языком. Ценность текста как единицы обучения неродного языка не ограничивается его социокультурным наполнением. Не менее важным качеством, определившим выбор текста как основной дидактической единицы, является его способность*

*обнаруживать и демонстрировать текстообразующие потенции составляющих его формально-языковых единиц. Текст дает бесконечные образцы выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения комплекса проблем межкультурного взаимодействия, включая нормы, правила, уровни общения соответствующего социума. Только связный текст способен «отдать» уникальные знания о правилах поведения языковых средств всех уровней – фонетического, грамматического, лексического, включая орфографическую и пунктуационную стороны.*

*Именно в тексте, предназначенном для общения, все языковые единицы представлены в естественном окружении. Таким образом, текст – это не просто дидактическая единица, но универсальная дидактическая единица, позволяющая слить воедино два важнейших направления в изучении неродного языка: познание системы формально-языковых средств неродного языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в социокультурном контексте страны изучаемого языка.*

*В связи с этим в современной методике обучения чтению, интерпретации прочитанного и на этой основе изложению своих мыслей отводилось всегда важное место. В процессе чтения или слушания текста важно научить видеть главную мысль текста, его логическую структуру, особенности употребления слов и предложений. Необходимо испытывать и возбуждать внимание обучаемого беспрестанными вопросами, стимулировать проникновение в смысл читаемого, советовал К.Д. Ушинский в своих сочинениях, касающихся освоения родного языка [3].*

*Актуально для методики обучения русского языка также следующее высказывание В.И. Чернышева: «Значение чтения не следует ограничивать одним пониманием читаемого. Полнота развития требует не только восприятия мысли, но и её усвоения и передачи. Передача, устная и письменная, является при этом одним из средств усвоения или, по крайней мере, закрепления мысли. Нужно научиться не только видеть, что есть в книге, но еще и брать из нее то, что нам нужно и полезно, передавать это другим, чтобы подвергнуть многосторонней оценке и проверке, своей и чужой» [4].*

*Одной из основных задач обучения русскому языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза является формирование у них умения осуществлять информационный поиск профессионально значимой информации на русском языке. Студент по окончании курса русского языка должен владеть профессионально-ориентированными навыками и умениями, всеми видами научной обработки текста для самостоятельной работы.*

*Современный подход к обучению чтению текста трактуется различными учеными, как обучение коммуникативной деятельности, речевому общению в его письменной форме. Таким образом, чтение – это письменная форма вербального общения, носящего рецептивный характер, направленное на восприятие, извлечение и переработку информации, содержащейся в тексте, на раскрытие смысловых связей, т.е. понимание текста.*

*В зависимости от задачи, решаемой в конкретной ситуации чтения, в процессе обучения специалистами рассматриваются несколько основных способов чтения: ознакомительное, чтение-просмотр, чтение-сканирование, выборочное, быстрое и углубленное. Подробнее остановимся на каждом из них:*

- *Чтение-просмотр используется при предварительном знакомстве с учебным материалом. Для того чтобы быстро определить его содержание и ключевые проблемы, быстро прочитываются аннотации, оглавление и заключение.*

- Чтение-сканирование представляет собой краткий просмотр текста с целью поиска нужной информации, фамилии, слова, факта.

- При выборочном чтении избирательно читаются отдельные разделы, части учебника. Читающий ничего не пропускает, но фиксирует свое внимание только на тех аспектах текста, которые его интересуют. Способ выборочного чтения очень часто используется при вторичном чтении учебника или после ее предварительного просмотра.

- Быстрое чтение (иногда такой способ называют скорочтением) базируется на расширенном оперативном поле зрения человека. Специальными тренировками можно добиться разведения зрительных осей глаз, в результате чего в поле зрения удерживается сразу несколько слов или вся строка книги. Поэтому взгляд человека движется уже не слева направо вдоль строк, а сверху вниз, что значительно сокращает время на чтение. Конкретные методики освоения техники быстрого чтения изложены в специальной литературе.

- В ходе углубленного чтения основное внимание уделяется анализу, оценке содержания текста. Такой способ чтения считается аналитическим, творческим. Текст не просто прочитывается, и выделяются непонятные места, но и критически анализируется его содержание, сильные и слабые стороны в объяснениях и аргументах, дается самостоятельное толкование положениям и выводам. Данным способом читаются учебники, тексты по незнакомым, сложным темам.

Достаточно продуктивной представляется техника активного чтения, предполагающая:

- читать без артикуляции;

- читать без регрессии. Текст любой сложности - только один раз!

- читать, мысленно укладывая информацию в блоки алгоритма (помнить содержание блоков);

- читать вертикальным движением глаз (развивать периферическое зрение);

- уметь переключать внимание и концентрировать его в нужном месте текста;

- понимать прочитанное в процессе чтения;

- запоминать не фразы и слова, а мысли и идеи автора;

- читать с переменной скоростью.

Учет подобных правил в процессе чтения различной текстуальной информации будет способствовать более успешному овладению учебным материалом.

Кроме этого, текст представляет собой многоуровневое строение. В нем, по мнению ученых, могут выделяться целевой, предметный, семантический, логический, композиционный и языковой планы, или уровни.

- Целевой план текста отражает характер его направленности и выражает замысел, цели и задачи отправителя и получателя текста.

- Предметный план текста составляет система явлений и предметов, по поводу которых автор намерен нечто сообщить.

- Семантический план текста раскрывает отношения (и их типы) между предметами.

- Логический аспект текста раскрывает способ развертывания предметно-смыслового содержания.

- Преобразование логических линейно-развернутых рассуждений в иерархическую структуру, их соподчинение по степени важности относительно цели высказывания образует композиционный план текста.

- Знаковая форма описания предмета, соотносимого с целями высказывания, составляет языковой план текста.

Единство всех выделенных уровней, или планов, текста и представляет собой ту общую систему координат, на которую ориентируются автор и читатель, для того чтобы достигнуть взаимопонимания. Другими словами, понять текст – это значит воссоздать смысл содержания текста теми же способами, какими пользовался автор.

Любой текст независимо от предметного содержания языка, на котором он написан, должен иметь следующие семантические признаки: их строение и связи между ними, происхождение предмета и его применение (функцию), свойства предмета, посредством которых его функция реализуется, тип предмета и его производство.

Известно, что любой текст можно рассматривать как один из элементов информационного взаимодействия в системах «студент – преподаватель».

При этом текст может быть описан с использованием четырех признаков: сложности, трудности, читабельности и функциональности.

- Сложность текста – это отношение сложности объекта и компетентности составителя текста в вопросах, связанных с этим объектом.
- Трудность текста выражается отношением вида текста и языковой компетентности составителя.
- Читабельность выступает как отношение доступности текста и уровня читательской и профессиональной подготовленности.
- В функциональности находит свое выражение отношение полноты текста, его содержания и реальных действий пользователя текста.

Эффекты трудности и читабельности относятся к проблеме взаимодействия человека с текстом. Эффекты сложности и функциональности связаны с проблемами взаимодействия составителя и пользователя с объектом управления.

Таким образом, под профессионально-ориентированным чтением мы понимаем вид речевой деятельности, представляющий собой письменное вербальное общение, опосредованное специальным текстом и ведущее к удовлетворению интересов читающего с целью решения его профессиональных задач и самообразования. Именно такое чтение является предметом обучения будущих учителей в педагогическом вузе, а обучение ему следует рассматривать как практику в речевой деятельности, носящую коммуникативную направленность. Научить студентов читать – значит научить их решать определенные коммуникативные задачи, обращаясь к печатному источнику.

Учитывая сказанное выше, при отборе материала для учебного пособия «Русский язык. Тексты и задания для самостоятельной работы студентов гуманитарного профиля» (Алматы, 2011. – 196 с.) авторы [Г.Р.Кадырова, А.Д.Маймакова] сосредоточили внимание на поиске текстов для студентов, обучающихся на первом курсе в группах с неродным языком обучения. Таким образом, текстовое содержание учебного пособия предполагает учет языковой подготовленности студентов, их социально-психологических и национальных особенностей, интересов и индивидуальных возможностей.

Учитываются также такие факторы, как морфологический уровень, наличие/отсутствие сложных синтаксических конструкций, многоаспектность лексической структуры данного текста, отображение в этой структуре разного рода информации – энциклопедической, культурологической, лингвистической.

*Система текстов, предложенная в учебном пособии, охватывает темы, связанные с нравственными категориями и человеческими ценностями, что, несомненно, оказывает воздействие на формирование духовного мира молодежи, развивает кругозор и формирует развитие мыслительной деятельности («Мировая культура в русском языке», «Цель и самооценка», «Я люблю вас, люди», «Не забывать простейших истин», «Я сделаю все, чтобы люди узнали Казахстан», «Экологические проблемы Казахстана на современном этапе», «Очарование науки», «Каким должен быть новатор?» и др.).*

*В пособии реализуется мысль о том, что современный текст – это не только источник информации, а прежде всего, содержательный материал всего учебного процесса по русскому языку в казахской аудитории. Данное предопределяет необходимость использования активных методов работы над учебными текстами.*

*На первоначальном этапе используются в основном работы репродуктивного типа. Например, тренировочная словарная работа, способствующая углублению определенных понятий, направленная на восприятие нового текста. Затем может быть предложена воспроизводящая работа, направленная на понимание текста, например: чтение с пометами («insert»), т.е. осмысленное чтение:*

*- «незнакомая информация»;*

*+ «знакомая и об этом хочу знать больше»;*

*! «интересная информация»;*

*? «непонятная, надо спросить».*

*Активно применяется и аналитическое чтение, направленное на осмысление прочитанного: «Кратко сформулируйте основную тему текста, используя выражения: В тексте ... речь идет о ...; В тексте ... рассматриваются вопросы ...; В тексте ... говорится о ... ».*

*Следующим этапом работы может быть сворачивание (составление вопросов, плана) и развертывание текста (перестройка содержания текста в виде диалога), что позволяет упорядочить и систематизировать полученные сведения.*

*Заключительным этапом работы над текстом является размышление, где студенты выражают не только свое отношение к прочитанному тексту, но и высказывают новые мысли, касающиеся личностного восприятия прочитанного текста. Например: Составьте свой портрет современного человека, или: Зачем Казахстану нужна концепция «триединство языков»? и др.*

*Таким образом, основу работы над текстом составляет его когнитивная направленность, что инициирует познавательную самостоятельность студентов, нацеливает на углубление их языковых знаний и совершенствование умений и навыков.*

*В качестве проверочных работ предлагаются лексико-грамматические задания уровнево-дифференцированного характера. Например:*

*\* Подберите синонимы к данным словам и словосочетаниям.*

*Образование, образованный, добывать знания, познавать мир, необъятный, информация, наилучшее решение, ориентироваться, задаваться вопросом, поставить под сомнение, меняться, верный признак.*

*\*\* Восстановите предложения, используя в качестве обстоятельства причины и следствия слова, данные в скобках. Обратите внимание на падежные формы имен существительных.*

*1. Благодаря ... Казахстана к Болонскому процессу, казахстанские дипломы о высшем образовании будут признаны на международном уровне. (присоединение)*

2. Согласно ... Болонской декларации, в вузах должна быть внедрена трехуровневая модель подготовки специалистов: бакалавр – магистр – доктор PhD. (принципы)

3. Вследствие ... Казахстаном Лиссабонской декларации, наша страна стала участником ряда международных проектов, программ и соглашений. (ратификация)

4. В результате ... 60-ю ведущими университетами Казахстана, Таджикистана, Кыргызстана и Азербайджана Меморандума университетов Республики Казахстан, было положено начало созданию Центрально-Азиатской зоны высшего образования. (подписание)

\*\*\* Трансформируйте приведенные выше (для уровня\*\*) простые предложения, осложненные обособленными обстоятельствами, в сложноподчиненные предложения с придаточными причины и следствия. Запишите преобразованные предложения.

При выполнении данных заданий у студентов формируются навыки закрепления лексических, орфографических и синтаксических норм.

Таким образом, предусмотренные в учебном пособии разнообразные упражнения по анализу текста: содержательному, концептуальному, языковому, лингвокультурологическому; творческие задания: перевод, сочинение, рассказ, ваше мнение, комментарий, давайте обсудим и прочие рубрики обеспечивают самую разнообразную работу над текстом, над словом в тексте, над образно-выразительными средствами. А самое главное – способствуют развитию текстовой интуиции и способности создавать собственные тексты.

В заключение отметим, что образцовый текст даже в языковой среде определяет прогресс в культурно-языковом развитии личности, именно зрелые навыки чтения эталонных текстов позволяют перейти к другим способам использования текста в процессе развития речи обучаемых – письменному изложению первичного текста, выражению собственных мыслей, написанию сочинений, рецензий, аннотаций, подготовке докладов, сообщений, составлению конспектов, тезисов и др. На базе текста-образца, анализируя и интерпретируя его, обучаемые усваивают нормы и возможности построения различных высказываний. В условиях отсутствия языковой среды, в которой осуществляется изучение русского языка, текст является единственной возможностью создания отсутствующей языковой социокультурной среды, единственным способом расширить это культурно-языковое пространство и обеспечить столь угодно долгое пребывание обучаемого в этом пространстве. Все вышесказанное однозначно определяет роль иноязычного текста социокультурного содержания как универсальной дидактической единицы для овладения иностранным языком и иноязычной культурой.

#### Список литературы

1. Кошелев В.А., Владимирова А.П., Лодзято А.Э. Образование в эпоху реформирования российского общества: Уч. пособие для работников управления образованием. Саратов, 2000.
2. Лагунова Н.А. К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста// Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: Материалы Всероссийской научной конференции. Часть I. Ижевск, УдГУ, 2001. С. 25.
3. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. М., 1971. Т. 2. С. 246.
4. Чернышев В.И. Сокровища родного языка//Избр. труды: В 2-х т. М., 1970. Т. 2. С. 544.



*Казабеева Виталия Алексеевна  
к. филол. н., доцент,  
Казахский национальный педагогический  
университет имени Абая,  
г. Алматы, Республика Казахстан*

*В.А. Казабеева*

## **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Информационные технологии в настоящее время занимают центральное место в процессе развития общества, его системы образования и культуры.*

*Под информационными технологиями понимается совокупность законов, методов и средств в получении, хранении и передаче, распространении, преобразовании информации о языке и законов его функционирования с помощью компьютера. В преподавании РКИ компьютер целесообразно использовать не только как средство наглядности, но, в первую очередь, в качестве средства активного обучения.*

*Необходимо отметить, что если на начальном этапе компьютеризации обучения иностранным языкам на первый план выдвигалось использование компьютера как средства тренировки в упражнениях языкового или речевого характера (эта тренировка основывается прежде всего на анализе и исправлении компьютером ошибок учащихся), то в настоящее время, как показывает опыт использования компьютеров в обучении иностранным языкам, сфера их применения представляется значительно более широкой. Различные виды компьютерных технологий используются как инструмент для создания тренировочных упражнений, как информационная база данных, позволяющая создавать, хранить и анализировать тексты на изучаемом языке, как средство учебного взаимодействия в системах Интернета и дистантного обучения.*

*Современные компьютерные программы могут учитывать индивидуальные потребности и интересы учащихся, различные стратегии овладения языком, дифференцировать способы предъявления учебного материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки, создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность, увеличивать время контакта с изучаемым языком [4, 8].*

*В лингводидактический процесс включаются электронные учебники, электронные словари и разговорники, мультимедийные словари и энциклопедии. Яснее становятся возможности специальных программных средств, которые позволяют легко создавать учебные компьютерные курсы без использования программирования. Компьютер выступает, в частности как тренажер, помогающий учащемуся овладеть различными аспектами языка с помощью тренировочных упражнений; как*

*инструмент в функции текстового редактора, позволяющий легко создавать и обрабатывать печатные тексты; как канал общения и источник получения информации из различных баз данных; как средство презентации аудиовизуальной информации и т. д. Все эти функции компьютера, используемые в учебном процессе, отражают, с одной стороны, ведущие тенденции развития современных компьютерных технологий, с другой - реализуют основные направления развития методической мысли, выдвигающей на первый план коммуникативный, когнитивный, личностный подходы к обучению языкам.*

*Для компьютерных информационных технологий характерны: работа пользователя прежде всего в режиме манипулирования данными и операциями (пользователь видит и действует), сквозная информационная поддержка на всех этапах обработки информации, вхождение в более крупные информационные массивы, гибкость и интерактивность [3].*

*Внедрение компьютерных технологий в практику преподавания русского языка как иностранного - один из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов. В компьютерные технологии заложены неисчерпаемые возможности для обучения студентов на качественно новом уровне. Они усиливают мотивацию изучения русского языка как иностранного, повышают уровень индивидуализации обучения, интенсифицируют процесс обучения.*

*Компьютерные технологии (мультимедиа, базы данных и др.) позволяют в настоящее время ставить и решать задачи создания учебников нового типа – электронных учебников. Электронным учебником называется новое средство обучения на компьютерном диске, хранящем и представляющем аудио-, видео-, текстовую и графическую информацию. Электронный учебник 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.*

*Использование электронных учебников при обучении грамматике русского языка как на начальном, так и на продвинутом этапе позволяет использовать в ходе обучения информацию различных видов — тексты, графику, видео и аудио, что позволяет имитировать реальные ситуации общения.*

*Электронный учебник обладает как особенностями, характерными для любого учебника иностранного языка, так и специфическими характеристиками. Электронный учебник, как и любой учебник иностранного языка, должен соответствовать всем наиболее существенным процессам, вытекающим из специфики учебного предмета "иностранный язык":*

- 1. состоять из подсистем, учитывающих главные составляющие педагогического процесса - учителя, учащегося, а также содержание и цели обучения;*
- 2. создавать условия для овладения средствами языка и осуществления коммуникации на иностранном языке;*
- 3. включать информационные, мотивационные и контролирующие функции;*
- 4. создавать многомерные стимулы для обеспечения иноязычной учебной (коммуникативной и познавательной) деятельности и др. [2].*

*При изучении русского языка как иностранного с помощью электронного учебника (в отличие от традиционного печатного учебника) предполагается прежде всего аудиовизуальное моделирование языковой среды (вернее типовых ситуаций общения, так как в полном объеме воспроизвести языковую среду невозможно), которую*

учащийся наблюдает, он принимает также участие в ситуациях общения, познавая язык и культуру страны изучаемого языка. Речевые ситуации обеспечиваются информационной поддержкой на основе аудиовизуальных и текстовых банков данных и информационно-поисковых систем, в определенном смысле выполняющих функцию «гида» и «наставника».

С помощью электронного учебника по-новому решаются такие проблемы обучения, как индивидуализация, мотивация и др. В электронном учебнике индивидуализация осуществляется не только за счет различных способов предъявления информации, но и благодаря различным способам индивидуального прохождения учебного материала (например, участие в различных диалогах, выбор своей последовательности и глубины изучения материала). Электронный учебник в определенном смысле выступает и в функции репетитора, который помогает каждому учащемуся найти свой наиболее удобный путь изучения иностранного языка на основе таких методов обучения, как показ ситуации общения, объяснение и комментирование, а также организация тренировки и употребления учебного материала в речи. В рассмотренных курсах реализуются принципы как усвоения учебного материала на основе контакта с моделируемой средой, так и овладения им через обучение путем объяснения и тренировки

Специфическими программными компонентами электронных учебников по грамматике русского языка как иностранного являются:

- экранный кадр (структура интерфейса),
- соотношение и взаимодействие различных функций (презентация, анализ, хранение информации и др.),
- система анализа ответа,
- система гипертекстовых связей,
- организация баз данных,
- организация сбора и хранения информации и др.

В электронных учебниках наиболее последовательно реализуются следующие виды действий:

- зрительное и слуховое восприятие,
- выполнение типовых тренировочных упражнений,
- повторение или варьирование фонограмм,
- варьирование слов и структур,
- проигрывание учебных речевых ситуаций на основе зрительных и слуховых опор,
- вопросы и ответы на основе изученного материала

Наиболее типичными в описанных курсах являются следующие особенности: выделение различного рода программных модулей - видеофрагменты, озвученные диалоги (обычно со зрительной поддержкой), автоматический словарь, грамматический комментарий, модуль записи и воспроизведения речи (фонетический аспект) и др.

Тренировочная часть в электронных учебниках часто обеспечивает выполнение упражнений различного характера, например:

1. составление текста из различных элементов,
2. реконструкция текста,
3. синонимические замены в тексте, перестановки,
4. проверка понимания содержания с помощью упражнений на множественный выбор или реконструкцию текста,

5. компрессия текста по семантическим и формальным показателям,
6. заполнение анкет, карточек и др.

Как видно из проведенного анализа, ряд особенностей электронных учебников являются уникальными, это касается прежде всего способов презентации учебного материала (видео или аудиотекст), упражнений, которые особенно активно используются в курсах, например, диктант, запись и воспроизведение своей речи, возможностей сохранения сведений о ходе учебного диалога.

Наиболее распространенная модель компьютерных учебников, сложившаяся в настоящее время, наиболее четко реализует идеи аудиовизуальных учебников, согласно которым учебный процесс состоит из стадий: введение нового материала – имитация – манипулирование – речь. Задачей учебного процесса является в этой связи обучение языку как средству общения в ограниченном числе ситуаций.

Некоторые уже существующие электронные учебники такого типа нередко отражают модели обучения, построенные по схеме «стимул – реакция», реализуют следующие стратегии обучения: образец – имитация – коррекция – тренировка (замены, подстановки).

В таких электронных учебниках овладение лингвистической компетенцией достигается путем выполнения тренировочных упражнений по отработке определенного грамматического явления, например, с помощью имитативных упражнений, упражнений на подстановку, перестановку, трансформацию. Но до формирования подлинной коммуникативной компетенции дело не доходит. Методисты справедливо считают, что каждое развитие лингвистической компетенции должно проверяться естественным коммуникативным использованием в речи, в межличностном общении. Это должно реализоваться в учебниках коммуникативного типа, в которых на первый план выводится активная речевая практика, реализация коммуникативных потребностей, изучение иноязычной культуры, межличностное общение. Создание таких учебников – дело будущего.

В электронных учебниках по грамматике русского языка также ставится задача обучения разным аспектам речи, прежде всего аудированию, чтению и письму. Говорение активизируется только на уровне воспроизведения (нет обратной связи, взаимодействия с говорящим или слушающим). Презентация учебного материала осуществляется прежде всего в форме озвученных диалогов (сопровождаются видеозаписью, картинками).

Необходимо выделить ряд специфических особенностей электронных учебников. Осуществляется, например, запись и воспроизведение речи пользователя, сопровождаемые зрительной поддержкой - осциллограммами, таблицами. Справочный материал организован в гипертекстовой форме, что позволяет быстро переходить от одного раздела к другому, от одного типа информации к другому. Анализ сообщений, реплик пользователя проводится с помощью сравнения с эталонами, которые хранятся в базах данных, а звуковое сообщение проверяется на основе цифрового распознавания речи. Широко используются озвученные картинки, фотографии. Используются также разного рода диктанты (прослушивание текста, его запись в режиме текстового редактора, затем осуществляется автоматическая проверка записанного пользователем текста на основе сравнения с эталоном). Как правило, включен автоматический словарь с толкованием, переводом, зрительной семантизацией и аудиозаписью слова. В тренировочной части активно используются упражнения (в основном - подстановка, трансформация, реконструкция, поиск соответствий, перевод и др.). В особом буфере (банке данных) сохраняются сведения

*об ошибках при выполнении упражнений, о времени, затраченном на выполнение упражнений, для последующей корректировки и исправления. Функционируют системы поиска информации по ключевым словам и словосочетаниям. В некоторых курсах есть Интернет поддержка в виде дополнительных учебных материалов, методических рекомендаций, доступных с помощью компьютерных сетей.*

*Магистральной линией развития компьютерных технологий в обучении РКИ является их соответствие коммуникативным задачам обучения, учет и реализация индивидуализированного подходов.*

#### **Список литературы**

1. «IC: Репетитор. Русский как иностранный»: Обучающе-контролирующие тесты. – М.: ЗАО «IC», 2005 г.
2. Азимов Э.Т., Иванова А.Ю., Кара-Мурза Е.С., Митин А.И. Из опыта создания обучающих компьютерных программ по русскому языку как иностранному // *Болгарская русистика*, 1990, № 3. – С. 94-103.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика. - М., 2005. – 324 с.
4. Информатика для гуманитариев. Вводный курс: учебное пособие. Под ред. Л.И.Бородкина и И.М. Гарсковой. – М.,1997. – 264 с.
5. Кедрова Г.Е., Егоров А.М., Дедова О.В., Руденко-Моргун О.И. Гипертекст как принцип формирования обучающей среды по русскому языку // *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. – Братислава, 1999 г. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. – С. 193-199.*



*Казмагамбетова Алма Садуакасовна,  
к. ф. н., старший преподаватель кафедры языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби  
Алматы, Казахстана*

*А.Казмагамбетова*

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРОКСЕМ В БИЛИНГВАЛЬНОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Лингвистическое исследование проксем в билингвальном коммуникативном пространстве Казахстана актуально на сегодняшний день.*

*Согласно Э.Д. Сулейменовой, Казахстан - это «полиэтническая, многоязычная, мультикультурная и поликонфессиональная страна, в которой проживают народы, говорящие на языках разных генетических групп и структурных типов. Этноязыковой ландшафт современного Казахстана характеризуется, с одной стороны, высокой степенью языкового разнообразия, с другой, тем, что два этноса доминируют в количественном соотношении над всеми остальными этносами, усиливая демографически неравновесный и несбалансированный характер языковой ситуации» [2:5].*

*По итогам переписи 1999 г. в Республике Казахстан: казахи составляют 53,4 %, русские 30,0%, остальные этносы-16,6 %, что делают казахский и русский языки главными «субъектами» этноязыковой ситуации.*

*Казахский и русский - языки-миллионники, принадлежащие по количеству носителей к 4% языков мира и лидирующие по количеству говорящих в республике Казахстан. Кроме того, в стране велико число билингвов (билингвизм (от лат. bi...дву(x)+ lingua язык каз.билингвизм, англ. bilingualism-то же, что двуязычие) со вторым казахским или вторым русским языком, что также значительно увеличивает поле (пространство) софункционирования обоих языков [2:5].*

*В данной статье в качестве объекта изучения выступают проксемы, позволяющие охарактеризовать особенности их функционирования с точки зрения носителя казахского и русского языков - билингва и монолингва. Проксемы создаются с помощью телодвижений в пространстве, где коммуниканты задают своему телу направление движения, сохраняя за собой право на пребывание в конкретном пространстве. Ярким примером данных проксем в казахском языке являются сугубо национальные позы*

общения, которые детерминированы прецедентом речевого быта и условиями исторического жилища казахов - юртой. В этих условиях и формировались позы «малдас құрып отыру, известная в Европе как восседание «по-турецки», «жантаю, «жамбастап (шынақтап) отыру и т.п.

*Пример из художественно произведения М. Ауэзова «Путь Абая». За большим низким складным столом, облокотившись на белые пуховик-подушки, сидели на груди одеял Кунанбай и Алишинбай..*

*Майор пожал руку Кунанбаю и Алишинбаю. На пол он не стал садиться, а опустился против Кунанбая на единственный стул, стоявший у стола» [1:27]. Изучение проксемических зон этноязыкового ландшафта полиязыкового Казахстана, проксемическое персональное пространство, характеризуется стереотипными формами поведения в пространстве. Проксемии характеризуются национально-культурными особенностями, создаются с помощью телодвижений в пространстве, где коммуниканты занимают какое-то место относительно друг друга и окружающих предметов, задают своему телу направление движения, сохраняя за собой право на пребывание в конкретном пространстве. Это распределение в пространстве, безусловно, в первую очередь, связано с особенностями национального этикета: «с одной стороны... всевозможные конвенции, касающиеся поз, жестов, с другой - столь же заданные и этикетно значимые концепции деления и распределения пространства в зоне социального взаимодействия личностей. При этом на способы структурирования пространства естественно отражают определенную эпоху, определенную социальную и этническую среду, поскольку они представляют собой элементы культуры казахского или русского народов.*

*Анализируемый материал свидетельствует о том, что большую роль в становлении проксемических компонентов в казахском языке сыграл кочевой образ жизни, при котором использовалось такое жилищное устройство как юрта. Казахская юрта имела единый традиционный порядок размещения в ней бытовых предметов, и, что интересует нас больше всего, предполагала определенные нормы поведения и расположения в ней людей.*

*Самым почетным местом в юрте считался «төр» - место, расположенное прямо напротив входа, в глубине юрты. Это место всегда занималось самыми старшими и почетными людьми. В зависимости от этого почетного места, далее места рассаживались по нисходящей линии по кругу юрты, учитывая возраст и социальный статус присутствующих. Эта иерархия являлась законом и всегда неукоснительно соблюдалась. В случае прихода нового гостя, ему отводилось положенное его возрасту и положению место, что приводило к сдвигу уже зафиксированного расположения.*

*Если вошедшему в дом гостю не предлагалось пройти на почетное место, это было знаком недоброжелательства или пренебрежения, считалось оскорблением для вошедшего человека.*

*Следует отметить, что все проживающие народы на территории Казахстана и до настоящего времени учитывают это традиционное понятие «төр» и приходя в гости, прежде чем занять место за столом, ожидают тех, кому предназначено сидеть на почетном месте. Кроме того, во многих семьях соблюдаются гендерное различие расположения за столом. Женщины, как правило, занимает место ниже мужчины.*

*С национальным жилищем казахов связано еще одно пространственное перемещение - это кочевки из «қыстау (зимовье) на «жайлау (летовка). С данными перемещениями тоже связаны определенные знаки. Например: В начале прошлой зимы внезапно умер Оспан. Все родственные ему ауылы не откочевали в этом году на дальние жайлау, а в знак траура остались здесь.*

*В художественной литературе приводятся примеры, где традиционным правилам подчинялось поведение всадника, например, независимо на коне он или пеший, не положено опережать в шаге старшего. При встрече со старшим по возрасту, всадник должен был обязательно сойти с коня, тем самым, отдавая дань уважения.*

*В качестве иллюстрации приводим следующие примеры: Кунанбай ехал на шаг впереди своей свиты: так имам во время молитвы выделяется перед толпой молящихся. Первенство и здесь, как всегда, было за ним. Если более молодые всадники выезжали вперед, старики немедленно одергивали их коротким приказом: «Осади назад!»*

*Подъехав к возвышенности, он сошел с коня и поздоровался с устроителями аса, обняв каждого из них [1:67].*

*Как было отмечено выше, проксемы создаются также с помощью телодвижений в пространстве, где коммуниканты задают своему телу направление движения, сохраняя за собой право на пребывание в конкретном пространстве. Ярким примером данных проксем в казахском языке являются сугубо национальные позы общения, которые детерминированы прецедентом речевого быта и условиями исторического жилища казахов - юртой. Известно, что в юрте сидели на кошмах, покрытых национальными коврами - текеметом или алашой, поверх которых расстилались мягкие стеганные маты - көрпеше. В этих условиях уже описанная поза «малдас құрып отыру», т.е. восседание, скрестив ноги, в большей степени применима для мужской части населения. Женщины же сидят, подогнув ноги под себя (но не сидят на них, как японки, а отводят их немного в сторону) или же вытянув ноги под стол. Незнание этого полового различия данной позы приводит к неправильному воспроизведению ее в переводах.*

*Другой традиционной позой диады, триады и т. д., расположившихся за низким национальным круглым (квадратным) столом, является поза «жантаю, «жамбастан (шынтақтан) отыру - сидеть полулежа, облокотившись на подушки.*

*Вполне закономерно, что кочевой образ жизни казахов способе I вовал созданию кинесических и проксемических явлений, связанных с атрибутами верховой езды и непосредственно с самой лошадью. Вспомним злосчастного Жаяу Мусу, у которого отобрали лошадь и пустили пешим по степи. И это считалось величайшим позором. Видимо, это связано с тем, что в пять лет мальчика сажают впервые на лошадь и устраивают по этому поводу большой праздник. И именно с этого момента он считается полноправным мужчиной. Отняв же лошадь, как бы лишают звания мужчины. Большую смысловую нагрузку несет в себе и расположение всадника на лошади, или же на повозке. В знак позора человека сажают на лошадь задом наперед. Для иллюстрации приведем следующий пример:*

*И, вынув Уразбая из кузова, как ребенка, он посадил его снаружи на задок повозки, приказав вознице привязать его. В таком виде лишь на следующую ночь Оспан с позором доставил в свой аул связанного Уразбая. Слух об этом неслыханном унижении мгновенно разлетелся пососедним аулам.*

*Таким образом, проксемы выражают общий характер существующих между коммуникантами статусных, ситуационных отношений или отклонений от них (пригласить гостя на почетное место или отказать ему в этом). Возникновение тех или иных проксемических явлений обусловлено всем ходом исторического развития общества. С другой стороны, они преобразуются под влиянием новых, сменяющих друг друга общественных отношений. Результаты исследования показали, что казахский язык изобилует проксемическими компонентами коммуникации, которые могут явиться плодородной почвой для исследований в этой области.*

*Список используемой литературы:*

- 1. Ауэзов М. Путь Абая. Роман. – Алма-Ата: Жазушы, 1977. – Т. 1. – 608 с.*
- 2. Сулейменова Э.Д. Языковая ситуация в языковом планировании в Казахстане // Под. Общ. Ред. Э.Д. Сулейменовой – Алматы: Қазақ университеті, 2005. -344 С.*



*Калдыбаева Ботагоз Мустафаевна,  
старший преподаватель КазНУ им. аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*

*Б.М.Калдыбаева*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ**

*Как нам известно, обучающая деятельность преподавателей направлена на формирование системы знаний, умений и навыков слушателей. Преподаватель предъявляет слушателям информацию и выступает в роли посредника между накопленной обществом суммой знаний и слушателями. Передача знаний, имеющая несколько этапов и уровней и связанная с определёнными способами и уровнями усвоения содержания, должна быть дидактически подготовлена [1:379, 380].*

*Среди дидактических принципов важное значение имеют принципы сознательности и наглядности [2:151].*

*Реализация принципа сознательности на занятиях РКИ предполагает осознание особенностей языковых единиц, правил их оформления, а затем их применение в речи доводится до автоматизма [2:154].*

*Необходимость в обучении принципа наглядности обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания... Обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися. Объяснение принципа следует от «золотого правила» Я.А. Коменского: «Всё, что только можно, представлять для восприятия чувствами», от идей и взглядов Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского. Существует два направления реализации принципа наглядности в качестве средства обучения и средства познания:*

*1) специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, учебные картинки, кино- и видеофильмы, компьютерные программы) помогают слушателям овладеть звукопроизносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выразить свои мысли в пределах определённой темы и ситуации общения;*

*2) средства наглядности выступают в качестве источника информации, знакомя учащихся со страной изучаемого языка...*

*Современная методика преподавания РКИ предусматривает интенсивное использование на занятиях всех видов наглядности [2:156]. Процесс переработки информации в развитии знаний, умений и навыков потребовал привлечение и информационных технологий, включая компьютерные сети и средства*

мультимедиа. Современная техника открывает перед преподавателями вузов большие возможности для непрерывного повышения эффективности учебного процесса. Использование средств компьютерной связи стало одним из основных видов наглядности, так как средства компьютерной связи обеспечивают наличие удобного для использования: учебного материала, взаимную связь между преподавателем и обучаемым, быстрый доступ к информационным и справочным системам, к ресурсам электронных газет и журналов.

Широко используются в настоящее время ресурсы Интернета. Главным качеством сети Интернет является наличие огромного количества текстовой информации на различных языках. Конечно, такая информация не предназначена непосредственно для применения в качестве учебного материала на уроках русского языка для иностранцев, однако для многих слушателей возможность работы в Интернете является важным мотивом поведения. В связи с этим преподаватель может грамотно использовать эту мотивацию. Элементарным примером может служить нахождение необходимой картинке или рисунка для диалога, текста по заданной теме через механизм поиска. Кроме того, одним из способов быстрого разъяснения значения слова может служить поиск и нахождение ответа по ключевому слову или перевод на родной язык.

Обучающая функция наглядности заключается в том, что средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации. Согласно классификации А.Н. Шукина эта функция наглядности реализуется в виде следующих приёмов:

- 1) семантизация (средства наглядности помогают при объяснении значений иноязычных единиц речи на уровне фонемы, слова, правила, а также реалий окружающего мира);
- 2) стандартизация (средства наглядности используются для образования речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы);
- 3) воссоздание ситуации общения (зрительно-слуховые образы привлекаются в качестве опоры для лучшего понимания воспринимаемого по слуховому или зрительному каналу);
- 4) стимуляция высказывания (средства наглядности служат опорой при построении речевого высказывания) [2:156].

На кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев создан постоянно пополняемый фонд электронных материалов, таких, как:

**Презентации PowerPoint:**

1. Виды глагола (сост. Акберди М.И.)
2. Глаголы движения (сост. Раимбекова А.А.)

**Слайдальбомы в программе PicturesToExe:**

1. Метро Алматы (сост. Шуховцова Т.А.)
2. Города Республики Казахстан (сост. Азнабакиева М.А.)
3. Картины Николая Рериха (сост. Шуховцова Т.А.)

**Мультимедийные материалы:**

1. Виртуальная интегральная стемма русского предложения. (сост. Нуриаихова Ж.А.)
2. Абай (сост. Шуховцова Т.А., Ешимов М.П.)
3. Музей музыкальных инструментов (сост. Шуховцова Т.А., Мусаева Г.А.)
4. Звезды русского балета (сост. Шуховцова Т.А.) и др.

*Рассмотрим пути реализации перечисленных приёмов в мультимедийных материалах, используемых нами на уроках РКИ.*

*Приём семантизации реализуется при использовании на уроках РКИ для групп начального этапа обучения:*

*а) мультимедийного курса, разработанного нашими коллегами ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова «Русский с самого начала» по грамматическим темам: «Гласные и согласные», «Множественное число существительных и притяжательных местоимений»;*

*б) презентаций в PowerPoint, составленных преподавателями кафедры Акберди М.И., Раимбековой А.А., по темам: «Виды глагола», «Глаголы движения» с использованием слайдов.*

*Приём стандартизации реализуется для автоматизации речевых автоматизмов с опорой на зрительно-слуховые образы с использованием рабочей демонстрации известных российских мультипликационных фильмов: «Маша и медведь» (художники Е. Зацепина, Ю. Ивашкина), «Как лъвёнок и Черепаха пели песню» (режиссёр И. Ковалевская, художник-постановщик Б. Акулиничев), а также при помощи аудиоматериалов к учебникам русского языка В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.Ф. Сафроновой, А.А. Толстых [3].*

*Приём воссоздания ситуации общения (зрительно-слуховые образы привлекаются в качестве опоры для лучшего понимания воспринимаемого по слуховому или зрительному каналу) реализуется при помощи использования диалогов электронных аудио-, видеоматериалов «Учите русский» (уровень для начинающих, уровень Intermediate) компании EuroTalkinteractive по лексическим темам: «Время», «В банке», «В гостинице», «В ресторане» и др.*

*Приём стимуляции высказывания реализуется нами при помощи аудиоматериалов В.С. Ермаченковой [4], а также при помощи мультимедийного материала «Звёзды русского балета», составленного старшим преподавателем кафедры Т.А.Шуховцовой в программе FrontPage, и т.д.*

*Следует отметить такой вид работы, как использование спроектированных на экран многочисленных упражнений, текстов, рисунков, таблиц, являющихся подручными средствами преподавателя. Указанные средства наглядности могут проецироваться на экран с помощью различных видов компьютерной техники, используемой в ежедневной работе (сканер, проектор). К примеру, при изучении склонения надежей имён существительных, имён прилагательных, местоимений актуально использование материалов рабочей тетради И.В. Шишкиной [5], корректировочного курса для изучающих русский язык как второй В.С. Ермаченковой [6].*

*Итак, учитывая то, что наглядность является одним из основных источников формирования знаний, умений, навыков, а обращение к информационным технологиям позволяет сэкономить время, повысить концентрацию внимания и вызвать повышенный интерес слушателей, обеспечивая интенсивное усвоение учебного материала, следует активно использовать информационные технологии и компьютерную технику на начальном этапе изучения РКИ, подчиняя их конкретным задачам урока.*

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Кузнецов И.Н. Настольная книга практикующего педагога: учеб. пособие. – М.: ГроссМедиа: РОСБУХ, 2008. – 544 с.

2. *Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М: Высш. Шк., 2003. – 334 с.*
3. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). – 4-е изд., испр. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2008. – 344 с.*
4. *Ермаченкова В.С. Слушать и услышать: пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной: базовый уровень (А2). – 3-е изд. – СПб.: Златоуст, 2010. – 112 с.*
5. *Шишкина И.В. Русские надежи: конструкции в упражнениях. Рабочая тетрадь. – М.: Русский язык. Курсы. 2010. – 152 с.*
6. *Ермаченкова В.С. Повторяем надежи и предлоги: коррективовочный курс для изучающих русский язык как второй. – СПб.: Златоуст, 2009. – 172 с.*



*Н.П. Калымбетова,  
старший преподаватель кафедры казахского и русского языков  
Таразский государственный университет им.М.Х. Дулати,  
Тараз, Казахстан*



*Б.С. Асанкулова  
к.п.н., доцент кафедры казахского и русского языков  
Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати,  
Тараз,Казахстан*

*Н.П.Калымбетова , Б.С. Асанкулова*

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ**

*В настоящее время использование в педагогической деятельности различных образовательных технологий позволяет преподавателям и другим специалистам повысить мотивацию обучающихся, профессионально-практическую направленность занятий, следовательно, добиваться более гарантированных запланированных результатов в своей профессионально-педагогической деятельности*

*Специфика системы образования всегда обуславливала принцип, что чем новее технология, тем менее проработанными с содержательной и методической точки зрения являются вопросы внедрения этой технологии в практику учебного процесса. Данный комплекс вопросов не обошел стороной и процесс внедрения в систему обучения так называемых электронных изданий и ресурсов, систем телекоммуникаций и глобальных компьютерных сетей, подобных Интернет.*

*Важно понимать, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Вторая – в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества.*

*Основными дидактическими целями использования образовательных электронных дидактических средств и других ресурсов в обучении являются сообщение сведений, формирование и закрепление знаний, формирование и совершенствование умений и*

навыков, повышение мотивации к учению, контроль усвоения и обобщение и другие. Достижение и реализация данных целей – вопрос, который вызывает глубокий интерес у авторов данной статьи, которые в течение нескольких лет являются разработчиками научно-исследовательской темы «Информационные технологии в методике преподавания русского языка студентам-казахам», а также руководителем научного проекта «Внедрение информационных технологий в процессе обучения языкам», получившего грант на ярмарке социальных идей и проектов проектов Фонда Первого Президента Казахстана в марте 2010 года.

Цель обучения русскому языку студентов национальных групп вузов – развитие навыков устной и письменной речи как средства коммуникации. Стратегия овладения реализуется в методической стратегией преподавателя в той или иной учебной программе, которую он предлагает как средство достижения цели. Данная установка позволяет представить методическую систему обучения языку в следующих параметрах: стратегия обучения, его содержание и технология.

Большую роль в достижении наших целей играет создание и использование электронного дидактического материала. Электронные учебные средства имеют ряд преимуществ: будучи мультимедийными они объединяют в себе и магнитофон, и телевизор, и видеоманитофон. ЭУС обеспечивает мгновенную обратную связь, помогает быстро найти нужную информацию, позволяет быстро проверить знания обучаемого. Работая с ЭУС, студент имеет более широкие возможности для манипуляций с учебным материалом, то есть он может его переписать частично или полностью на различные электронные носители, работать с ним, когда и где ему удобно, дополнять его новой информацией с помощью сети Интернет.

Программа обучения русскому языку в вузах Казахстана позволяет с помощью информационных технологий создавать и использовать различный дидактический материал: учебные видеофильмы, электронные учебные пособия, презентации, флипчарты (для интерактивных досок), мультимедийные пакеты занятий по темам рабочей учебной программы.

В рамках проекта «Внедрение информационных технологий в процессе обучения языкам» созданы электронные учебные пособия и методические разработки: «Русский язык 1» (коррективный курс) и «Русский язык 2» (научный стиль), «Моя специальность» (технологический профиль), «Физическая культура и спорт», «Семейные традиции казахского народа» и обучающий игровой курс для студентов иностранцев «Поговорим по-русски», «Бауыржан Момышулы –гражданин и полководец».



Электронные учебные пособия «Русский язык 1» и «Русский язык 2» построены в виде отдельных тематических занятий, каждое из которых включает работу с текстом, грамматическими заданиями, словарем, видеосюжетом, содержит объяснение нового материала. Меню электронного пособия состоит из следующих разделов: «Авторы»; «Содержание»; «Тесты»; «Задания для СРС»; «Письменная работа»; «Комната отдыха». Наш учитель на первой странице поможет выбрать необходимую страницу пособия, т.е. он может рассказать, что он находится в каждом

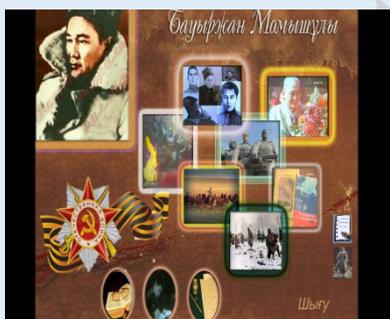
разделе

Каждая речевая тема ЭУП сопровождается иллюстративным материалом, часть которого создана авторами пособия. Это и учебные видеофильмы, презентации, аудиоматериалы. Задания для самостоятельной работы снабжены образцами выполнения, письменные работы сопровождаются аудиокомментарием. Работая в разделе «Содержание», студент знакомится с лексическим, грамматическим материалом, прослушивает аудиозапись текстов и заданий, выполняет словарную работу, переходя в нужный ему раздел с помощью гиперссылок. В разделе «Тесты» студенты получают возможность проверить свои знания и подготовиться к экзамену. В «Комнате отдыха» мы предлагаем студентам поиграть в небольшую компьютерную игру, решить кроссворд.



Особое внимание нами уделяется созданию учебных видеофильмов. При Центре новых информационных технологий нашего университета организован сектор для создания учебных фильмов, видеороликов, электронных пособий, где преподавателям дана возможность превращать свои идеи в необходимое учебное средство. По речевым темам рабочей программы курса русского языка для студентов национальных групп созданы учебные видеофильмы и видеоролики: «История театра», «История кино», «Современные памятники Тараза», «Свадебные традиции народов Казахстана», «Мой университет», «Музей», «История реферирования».

Мы создаем разноплановые видеофильмы: фильмы, где предлагается сюжет на определенную тему, а задания предполагается выполнить после просмотра, фильмы со встроенными заданиями, а также фильмы с последующим тестовым контролем. Для активизации самостоятельной работы студентов очного и дистанционного обучения нами созданы электронные контенты по дисциплинам «Русский язык 1» и «Русский язык 2».



Электронная разработка на тему «Бауыржан Момышұлы-гражданин и полководец» выполнена нами в программе *maxFlash*. Студенты работают с интерфейсом, имеющим три артканопки. Первая переносит студентов на страницу с грамматическими заданиями. Вторая – на страницу с фразеологизмами, созданными Б. Момышұлы и третья – на страницу с фильмом о прославленном герое. Данная разработка может быть использована и во внеаудиторное время: на конференции, воспитательном мероприятии.



Используя программное обеспечение *Activstudio*, мы разработали мультимедийные пакеты занятий:

«Праздники и традиции народов мира», «В мире искусства», «Театральное искусство Казахстана», «Реферат как жанр научного стиля речи», «Аннотирование», «Деловой стиль речи».

В своей работе над электронно-дидактическими средствами обучения мы пользовались различными компьютерными программами: *Power Point*, *Adobe*

*Photoshop, Adobe Premiere Pro, max Flash, 3D Studio Max, Movie Maker, программное обеспечение Activstudio.*

*В условиях кредитной технологии обучения много внимания уделяется самостоятельной работе студентов в процессе приобретения знаний, формирования информационных, коммуникативных умений и навыков.*

*Выполнение заданий для СРС в виде презентаций, иллюстрация выступлений на конференциях, защита курсовых и дипломных проектов с помощью возможностей программы Power Point способствует достижению основной цели современного образования – обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий.*

*Рабочая программа курса русского языка для казахских групп неязыковых вузов предусматривает выполнение заданий СРС. Студенты казахских групп, выполняя задания самостоятельной работы по русскому языку, занимаются разработкой презентаций по различным речевым темам. Творчески относясь к выполнению самостоятельной работы они: записывают комментарий в стихах или музыкальный комментарий к презентации «Природа – наша боль и забота», создают рекламные презентации на тему «Моя специальность», презентации – экскурсии на тему «Город, в котором я живу», «Астана - столица Казахстана» с комментарием собственного сочинения. Изучая научный стиль речи, студенты составляют презентации, иллюстрирующие процесс проникновения иноязычной лексики в современный русский язык, создания терминологической лексики.*

*Для создания презентационных видеороликов мы рекомендуем студентам использовать стандартную программу WindowsMovieMaker. Данная программа помогает создавать видеопрезентацию из фотографий, видеороликов и изображений, оформленную переходами и видеоэффектами. Программой предусмотрена и возможность наложения на слайды текстов, наименований и титров к фильму, появляющихся и исчезающих в виде анимационных спецэффектов, звуков с помощью микрофона и музыки из файла на компьютере.*

*Так силами студентов созданы различные варианты видеороликов на темы: «Мой университет», «Студенческий досуг», «Моя будущая профессия», «Праздники народов мира», «Экспресс-интервью» и другие.*

*С помощью программы Windows Movie Maker учитель сам может смонтировать свой учебный фильм из фрагментов одного или нескольких фильмов. Описываемая программа позволяет «резать» фильмы на фрагменты, убирать совсем или изменять звуковую дорожку, варьировать темп показа видео и использовать другие функции. Кроме того, после проведения открытого занятия или мастер-класса преподаватель может создать видеоролик-презентацию о проведенном мероприятии для показа на семинаре или конференции.*

*Таким образом на нашей кафедре создана электронная база дидактического материала по дисциплинам кафедры, которая включает: а) учебные видеофильмы и видеоролики; б) электронные учебные пособия по курсам «Русский язык 1»; «Русский язык 2», в) контрольно-измерительные материалы (тесты в электронном виде); г) презентационный материал (слайды); д) тематические мультимедийные пакеты занятий; е) тематические флипчарты.*

*Результатом внедрения электронных средств обучения явилось качественное улучшение процесса преподавания русского языка, активизация творческой деятельности студентов.*

## *Литература*

- 1. Бидайбеков Е.Ы., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Создание и использование образовательных электронных изданий и ресурсов.// Учебно – методическое пособие. Алматы, 2006, -136 с.*
- 2. Буторина Т.С., Ширинов Е.В. Дидактические основы использования информационно – педагогических технологий в подготовке электронного учебника//Открытое образование.2001,№4 , стр.14 -16 с.*
- 3. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии. Волгоград, 2007, - 91 с.*
- 4. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога. Волгоград, 2007,-93 с.*
- 5. Устемиров К.У., Шаметов Н.Р., Бакиров Р.Т. Современные образовательные технологии и технические системы обучения.// Методическое пособие. Алматы, 2006, -100 с.*



*Касьянова Лариса Григорьевна  
Учитель русского языка и литературы высшей категории ГБОУ  
СОШ №1266 города Москвы, Россия*

*Л. Г. Касьянова*

*Нынешний век – это век информационный. Современные школьники – «Народ продвинутый». Но зачастую бывает так, что кроме сайта « В контакте», они не понимают, как можно использовать компьютер для написания доклада или подготовить сообщения к урокам. Поэтому моя задача заключается не только в том, чтобы преподнести детям учебный материал, но и чтобы ребята самостоятельно могли осваивать его.*

*Я начала с себя: закончив курсы по ИКТ, я поняла, что моих знаний не хватает. Тогда я стала осваивать компьютер со своими детьми, время от времени осознавая, что отстала от них на года. Но сегодня я понимаю, что современный урок невозможен без ИКТ. Не каждый, конечно. Ведь заменить личность учителя и его педагогических технологий нельзя. Но помочь сосредоточиться на творческой работе, может быть расширять пассивных ребят, научить видеть красоту слова – все это можно с помощью информационных технологий. Я убедилась, что ИКТ способствуют совершенствованию практических умений и навыков учеников, позволяют сделать учебный процесс индивидуальным, активизируют познавательную деятельность, развивают творческий потенциал и повышают интерес к изучению предмета.*

*На своих уроках я стараюсь передавать разнообразные методические приемы в зависимости от типа урока.*

*Сегодня я хочу поделиться своим опытом использования ИКТ при подготовке к урокам русского языка.*

*Мне хотелось бы представить урок, посвященный значению русского языка в жизни человека с использованием компьютера на разных этапах обучения. На этом уроке я использовала интерактивный демонстрационный материал и видеоролик.*

*«Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык...»*

*И.С. Тургенев*

*Цель урока:*

*1. Образовательная:*

- уметь строить ассоциативный ряд, отбирать главную информацию,*
- анализировать материал*
- заинтересовать учащихся в изучении новой темы, помочь задуматься над вопросом*

*2. Развивающая:*

- формирование умения доказывать свою точку зрения на основе языкового материала*
- уметь задавать вопросы, самостоятельно формировать гипотезу*

- умение решать проблемы
- умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений
- умение выражать свои мысли

### 3. Воспитательная:

- уважительное отношение к языку, нравственная позиция гражданина
- воспитывать ответственность
- воспитывать эстетически подготовленного читателя

Тип урока:

Образовательно-воспитательный

Ход урока:

На доске:

Умную речь хорошо и слушать

Говорить не думая, что стрелять не целясь (Пословицы)

### 1. Слово учителя:

Язык относится к уникальным явлениям жизни человека и общества. Прежде всего, язык — это средство общения между людьми. С помощью языка люди могут обмениваться мыслями и чувствами, обогащаться опытом предыдущих поколений, создавать материальные и духовные ценности. Поэтому мы должны следить за своей речью, думать, какое впечатление она произведет на собеседника и к каким последствиям может привести.

### 2. Вопросы

Видео (21 век сценка)

- Какие жаргонные слова вы услышали в этой сценке?
- Подумайте, почему так часто в своей речи мы используем жаргонные слова.

### 3. Работа в группах

#### Афиширование

На доске вывешиваются результаты работы групп

#### Инсайт

- жаргон нужен молодежи, чтобы общаться на своем языке, так как на нем легче высказаться;
- отмежеваться от мира взрослых;
- сделать свою речь краткой, меткой и эмоциональной и выразительной, чтобы выделиться из толпы

### 4. Как же быть? Какой язык выбрать?

Особую часть жаргона составляет молодежный сленг. Лексика его ограничена интересами молодежи: учебой, музыкой, увлечениями, модной одеждой. Не секрет, что стихия разговорной речи размывает устоявшиеся языковые границы и нормы. Лингвисты с тревогой говорят о снижении уровня речевой культуры.

Прочитаем несколько высказываний знаменитых людей прошлых столетий о языке.

«Высокая культура речи — это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка... Высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т.е.

*наиболее выразительное) и наиболее уместное (т.е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» (С.И. Ожегов).*

*«Язык есть вековой труд целого поколения» В. И. Даль*

*«Что русский язык — один из богатейших языков в мире, в этом нет никакого сомнения» Белинский В. Г*

*«Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык» К. Г. Паустовский*

*«Русский язык в умелых руках и в опытных устах — красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен» А. И. Куприн*

*«Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, — это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками! Обращайтесь почтительно с этим могущественным орудием» И. С. Тургенев*

*«Язык - это история народа. Язык - это путь цивилизации и культуры. Поэтому-то изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью» А. И. Куприн*

*«Берегите чистоту языка, как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас» И.С. Тургенев*

*5. Все высказывания о языке очень важны. Давайте запишем высказывание К. Г. Паустовского:*

*С русским языком можно творить чудеса. Нет ничего такого в жизни ив нашем сознании, что нельзя было бы передать русским словом: звучание музыки, блеск красок, игру света, неясность сна, шум и тень садов, тяжкое гроыхание грозы, детский шепот и шорох морского гравия.*

*Так говорил Паустовский, а что добавите вы?*

*(учащиеся устно высказываются о том, что все можно передать с помощью слова, иллюстрируя свои слова строчками из любимых стихотворений)*

*Люблю грозу в начале мая,  
Когда весенний, первый гром,  
Как бы резвяся и играя,  
Грохочет в небе голубом. (И. С. Тютчев) (Красочная иллюстрация грозы)*

*Задремали звезды золотые,  
Задрожало зеркало затона,  
Брезжит свет на заводи речные  
И румянит сетку небосклона.  
Улыбнулись сонные березки,  
Растрепали шелковые косы. (А. С. Пушкин) (Колоритное описание ночи)*

*Певучесть есть в морских волнах,*

*Гармония в стихийных спорах,  
И стройный мусикийский шорох  
Струится в зыбких камышах. (Тютчев) (Выразительное описание моря)*

*6. А знаете ли вы, что в нашей речи важную роль играют крылатые слова и выражения. Они помогают нам с удивительной меткостью выразить сущность довольно сложных явлений. Давайте вспомним некоторые выражения и объясним смысл каждого фразеологизма.*

*Используя фразеологизмы, расскажите о своем друге.*

*Мини-сочинения.*

*У меня есть друг двадцать два несчастья, но с золотыми руками и душой нараспашку. Я всегда удивляюсь, как он может работать не покладая рук.*

*Но мне в нем не нравится, что он постоянно раздувает из мухи слона и мерит все на одну меру.*

*7. На сегодняшнем уроке мы с вами убедились, что наш язык звучен, мелодичен, эмоционален и богат. В нем есть множество способов выражения собственной мысли. Так почему же тогда поэты, писатели и лингвисты выступают с требованиями защитить наш язык. Почему мы говорим о бережном отношении к языку? Что же необходимо сделать, чтобы сохранить наше богатство-русский язык?*

*Отвечают ученики*

*Мы хотим, чтобы русский язык не утратил своего значения. Он должен оставаться литературным.*

*Мы носители данного языка, а значит должны знать историю своей Родины, перенимать накопленный опыт предыдущих поколений, понимать психологии своего народа и уметь формировать собственное мировоззрение.*

*8.Рефлексия:*

*Какого значение языка в жизни каждого из вас?*

*Подведение итогов:*

*Написание эссе на тему.*

*Цель эссе – размышление в письменной форме, отражающее мнение ученика, его точку зрения – рефлексивная оценка изученного.*

*Урок заканчивается чтением написанных вариантов.*

*Список используемой литературы:*

*- Словарь русских пословиц и поговорок/Большой словарь русских поговорок Авторы: В.П. Жукову, В.М. Мокиненок,Т.Г.Никитина, Издательство Олма Медиа Групп 2006 г. с.77*

*- Фразеологический словарь русского языка под редакцией А.И. Молоткова, 4-е издание,Москва, 1986 год, с 56,90*



*Кашкина Александра Вячеславовна,  
преподаватель кафедры теории перевода  
и межкультурной коммуникации  
Воронежского государственного университета,  
Воронеж, Россия*

*А.В. Кашкина*

## **ЯЗЫК РУССКОЙ ПОЭЗИИ КОНЦА XIX ВЕКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МАРКЕМОЛОГИИ**

*Маркемология как метод изучения текстов художественных произведений основана на понятиях маркемы и индекса тематической маркированности (далее ИнТеМ). ИнТеМ – количественный показатель значимости слова, определяемый по формуле:  $\text{ИнТеМ} = \text{Ч-вес} - \text{Ф-вес}$ , где Ч-вес – частотный вес словоформы в тексте, Ф-вес – функциональный вес, зависящий от длины словоформы в звуках. Маркемами являются имена существительные, имеющие положительный ИнТеМ и удовлетворяющих ряду грамматических и лексических критериев (см. подробнее [2:101-113]).*

*Настоящая статья посвящена маркемному анализу русской поэзии последней трети XIX в. Данный период является переходным этапом в эволюции русской литературы. В это время активно развивается противопоставлявшее себя некрасовской школе направление «чистого искусства». Наиболее значимыми представителями этого литературного течения в последние десятилетия XIX в. становятся А.Н. Апухтин, обратившийся к повествовательным стихотворным жанрам, К.К. Случевский и В.С. Соловьев, тяготеющие к философско-нравственной проблематике, К.М. Фофанов – мастер пейзажной лирики, М.А. Лохвицкая, уделявшая внимание форме стиха и манере письма.*

*Напротив, традиции гражданской поэзии в конце XIX в. заметно угасают. В поэзии находит свое отражение наступившее в интеллигентной среде разочарование в общественных идеалах. Так, наиболее крупный поэт некрасовской школы этого периода, С.Я. Надсон, основывался в своем творчестве на идеях Н.А. Некрасова, однако его произведения отличались яркой пессимистической окраской. В то же время в последние десятилетия XIX в. в литературу вошли и такие авторы, как А.П. Барыкова, О.Н. Чюмина, которые, используя преимущественно жанр сатиры, отражали в своих произведениях проблемы общества.*

*Кроме того, в последней трети XIX в. начинается формирование новых литературных направлений – символизма, одним из основателей которого является Н.И. Минский, и крестьянской поэзии, зародившейся в творчестве И.З. Сурикова, продолжавшего традиции А.В. Кольцова и И.С. Никитина.*

*Одна из задач нашего исследования – проследить взаимосвязь существовавших в русской литературе конца XIX в. течений и преобладающей в этот период тематики произведений с маркемным составом языка поэзии. Данный хронологический срез анализируется на материале произведений А.Н. Апухтина, А.П. Барыковой, А.М.*

*Жемчужникова, К.Р. (К.К. Романова), М.А. Лохвицкой, Н.И. Минского, С.Я. Надсона, Л.И. Пальмина А.Н. Плещеева, Я.П. Полонского, К.К. Случевского, В.С. Соловьева, И.З. Сурикова, К.М. Фофанова, О.Н. Чюминой (при анализе творчества Я.П. Полонского и А.Н. Плещеева рассматриваются произведения, созданные после 1960 г.). Чтобы получить полную картину характерной для изучаемого периода маркемной лексики, у каждого из перечисленных авторов определяются 50 маркем с наибольшим ИнТеМ. Затем полученные списки маркем сводятся в единый список за счет объединения одинаковых слов. Сформированный таким образом полный перечень маркем периода может быть классифицирован по различным принципам, в частности, по величине суммарного индекса тематической маркированности (СумИнТеМ) маркем или по количеству употребивших ту или иную маркему авторов. В данных ниже таблицах приведены 10 первых маркем с наибольшим СумИнТеМ (табл. № 1), а также маркемы, используемые более чем 10 представителями русской поэзии конца XIX в (табл. № 2).*

**Таблица № 1. 10 маркем конца XIX в. с максимальным СумИнТеМ.**

<i>маркема</i>	<i>СумИнТеМ</i>
<i>вдохновение</i>	<i>1.733473</i>
<i>мгновение</i>	<i>1.731545</i>
<i>воспоминание</i>	<i>1.701169</i>
<i>счастье</i>	<i>1.484708</i>
<i>сердце</i>	<i>1.457578</i>
<i>солнце</i>	<i>1.292385</i>
<i>человек</i>	<i>1.281308</i>
<i>благословение</i>	<i>1.20167</i>
<i>молчание</i>	<i>1.076065</i>
<i>страдание</i>	<i>0.922895</i>

**Таблица № 2. Маркемы, встречающиеся у более чем 10 авторов.**

<i>маркема</i>	<i>Кол-во авторов</i>
<i>сердце</i>	<i>15</i>
<i>солнце</i>	<i>15</i>
<i>любовь</i>	<i>14</i>
<i>смерть</i>	<i>14</i>
<i>взгляд</i>	<i>13</i>
<i>счастье</i>	<i>13</i>
<i>человек</i>	<i>13</i>
<i>весна</i>	<i>11</i>
<i>ветер</i>	<i>11</i>
<i>голос</i>	<i>11</i>
<i>мгновение</i>	<i>11</i>
<i>простор</i>	<i>11</i>

*Такое упорядочивание маркем может способствовать определению их роли для данного хронологического среза и для всей русской поэзии в целом. Слова, входящие в число маркем с максимальным суммарным индексом тематической*

маркированности, но употребляемые сравнительно небольшим (10 и менее) числом авторов (для конца XIX в. это вдохновение, воспоминание, благословение, молчание, страдание), приобретают высокую значимость в связи с господствующими в периоде литературными направлениями, общественными настроениями и т.п. Таким образом, данные маркемы отражают специфические черты поэзии конца XIX в. Напротив, лексемы, не обладающие высоким СумИнТеМ, но встречающиеся у подавляющего большинства поэтов (любовь, смерть, взгляд, весна, ветер, голос, простор) могут интерпретироваться как не зависящие от отдельных поэтов, поэтических течений, временной отнесенности произведений, свойственные русской поэзии на всех этапах ее развития (эти маркемы можно условно назвать «общепозэтическими»). Слова, входящие в оба списка (счастье, сердце, солнце, мгновение, человек) могут рассматриваться как высокозначимые не только в конкретном анализируемом нами хронологическом срезе, но и на протяжении всей эволюции поэтического языка

Еще один возможный способ упорядочивания маркем для получения целостного представления о маркемной лексике периода – ранжирование по произведению суммарного ИнТеМ маркемы на количество употребивших маркему авторов (табл. № 3). В данной ниже таблице приведены 50 первых по этому параметру маркем русской поэзии конца XIX в.

Таблица № 3. 50 маркем, первых по произведению СумИнТеМ на число употребивших маркему авторов.

маркема	СумИнТеМ	Кол-во авт.	Произведение
сердце	1.457578	15	21.86366
солнце	1.292385	15	19.38577
счастье	1.484708	13	19.3012
мгновение	1.731545	11	19.04699
человек	1.281308	13	16.65701
молчание	1.076065	10	10.76065
вдохновение	1.733473	6	10.40084
воспоминание	1.701169	6	10.20701
простор	0.905846	11	9.96431
любовь	0.608623	14	8.520727
смерть	0.513177	14	7.184483
взгляд	0.532325	13	6.920224
природа	0.818205	8	6.545638
призрак	0.763721	8	6.109771
воздух	0.540414	10	5.404141
благоухание	0.876542	6	5.259252
ветер	0.466907	11	5.135972
голос	0.437493	11	4.812428
благословение	1.20167	4	4.806678
страдание	0.922895	5	4.614476
радость	0.498987	9	4.49088
пробуждение	0.865983	5	4.329916
сияние	0.638279	6	3.829673
время	0.359606	10	3.596062

торжество	0.688719	5	3.443597
народ	0.333184	10	3.331844
тишина	0.411343	8	3.290746
красота	0.516477	6	3.098862
молодость	0.612339	5	3.061694
праздник	0.566386	5	2.83193
блаженство	0.55816	5	2.790802
спокойствие	0.90196	3	2.705879
слово	0.285692	9	2.571225
восторг	0.41843	6	2.510579
покой	0.275276	9	2.477486
чувство	0.399638	6	2.397829
глаза	0.284661	8	2.277292
небеса	0.357186	6	2.143113
цветок	0.377145	5	1.885723
свобода	0.31204	6	1.872243
отчаяние	0.466225	4	1.864901
забвение	0.461961	4	1.847844
блеск	0.226772	8	1.814179
благодать	0.362097	5	1.810483
жизнь	0.172692	10	1.726925
земля	0.242874	7	1.700118
печаль	0.231698	7	1.621888
приговор	0.391506	4	1.566022
пламя	0.247357	6	1.484141
небосклон	0.368136	4	1.472543

Данный список демонстрирует важность маркем непосредственно в изучаемом хронологическом срезе, вне зависимости от их роли в языке русской поэзии в целом. Слова, занимающие в данной классификации самые высокие места (сердце, солнце, счастье, мгновение, человек), таким образом, относятся к наиболее значимой для последней трети XIX в. маркемной лексике, что согласуется с выводами, сделанными на основе списков маркем, упорядоченных по СумИнТеМ и количеству авторов. Общепозитические маркемы (не зависящие от временной специфики), такие как любовь, смерть и т.п. занимают в вышеприведенном списке более низкое положение. Лексемы, типичные для определенных тенденций, характерной для конца XIX в. тематики, например, страдание, воспоминание, связанные с интересом к личным переживаниям человека в творчестве таких авторов, как А.Н. Апухтин, расположены неравномерно, что может указывать на роль связанных с ними идей в русской поэзии изучаемого периода.

На основе сопоставления возможных способов представления результатов маркемного анализа хронологического срезе можно прийти к выводу о необходимости всех трех вариантов, так как каждый из них выполняет определенную задачу. Упорядочивание маркем по СумИнТеМ позволяет выявить хроноспецифические, свойственные данному временному промежутку маркемы. Список, основанный на количестве употребивших маркему поэтов, демонстрирует общепозитические, не

зависящие от эпохи маркемы. Ранжирование слов по произведению числа использовавших маркему авторов на ее СумИнТеМ дает картину значимости маркем в конкретном исследуемом периоде (этот показатель можно назвать «рейтингом значимости»). Кроме того, список из 50 маркем, организованный по такому принципу, анализируется такими же методами, что и список маркем отдельного поэта, и может быть сопоставлен с аналогичными списками для других хронологических срезов для исследования маркемной лексики в динамике.

В выборке из 50 маркем русской поэзии конца XIX в., упорядоченных по произведению количества употребивших маркему поэтов на СумИнТеМ, широко представлены все основные маркемные категории (о категориях маркем см. [3:97-100]): натурфакты (лексика, обозначающая природные объекты и явления: небеса, природа, солнце, воздух, ветер, цветок), слова, обозначающие фундаментальные понятия (вечность, человек, смерть, время, пространство), лексика, описывающая чувства и эмоции (счастье, страдание, спокойствие, блаженство, восторг, отчаяние, чувство, сердце). Такие группы маркем, как слова, имеющие отношение к умственной деятельности (предчувствие, забвение, воспоминание, вдохновение, взгляд) и коммуникации (молчание, разговор, голос, слово) также довольно многочисленны среди 50 маркем, отсортированных по предложенному рейтингу. В изучаемом списке присутствуют также маркемы, связанные с религиозно-мистической сферой (благословение, проклятие, призрак) и слова, обусловленные отражением в поэзии социальной проблематики (свобода, народ, богатство, приговор).

Помимо маркем, употребляемых значительным количеством поэтов, на каждом этапе эволюции поэзии можно выявить и лексемы, свойственные лишь одному из авторов – индивидуальные маркемы. Сведения о численности индивидуальных маркем у представителей русской поэзии последней трети XIX в. приведены в таблице № 4.

Таблица № 4. Численность индивидуальных маркем у русских поэтов конца XIX в.

Автор	Кол-во индивидуальных маркем
Апухтин	4
Барыкова	9
Жемчужников	12
К.Р.	5
Лохвицкая	8
Минский	7
Надсон	1
Пальмин	13
Плещеев	6
Полонский	14
Случевский	11
Соловьев	10
Суриков	13
Фофанов	8
Чюмина	12
Средняя	8,87

Количество индивидуальных маркем у различных поэтов, принадлежащих к одному и тому же хронологическому срезу, может служить одним из критериев оценки

типичности их маркемных систем для этого временного промежутка. Для этого число индивидуальных маркем автора сравнивается со среднепериодическим показателем (для конца XIX в. это 8,87 слов). Эта средняя для хронологического среза норма не является в то же время наиболее распространенной численностью индивидуальных маркем, а представляет собой среднее арифметическое этого показателя по всем представителям периода. В частности, у ряда поэтов последней трети XIX в. наблюдаются существенные отклонения от среднепериодической нормы: почти полное отсутствие индивидуальных маркем, как у С.Я. Надсона (1 слово), либо большое их количество, например, у Я.П. Полонского (14 слов). Наиболее типичной для изучаемого периода, с точки зрения числа индивидуальных маркем, является лексика С.Я. Надсона и А.Н. Апухтина (4 индивидуальных маркемы), а максимально специфичной – Я.П. Полонского, И.З. Сурикова и Л.И. Пальмина (по 13 индивидуальных маркем). Однако окончательные выводы о степени характерности маркемной системы того или иного автора для рассматриваемого хронологического среза должны основываться не только на этом показателе, но и на сопоставлении представленных у поэта маркемных категорий с общепериодическими.

Более глубокий анализ маркем, выявленных в текстах произведений отдельных представителей русской поэзии последней трети XIX в. и их сравнение со списком маркем этого временного промежутка, ранжированным по произведению, приводит к выводу о неоднородности и разнообразии маркемной лексики этого периода. Широкий диапазон значимой для конца XIX в. маркемной лексики объясняется, на наш взгляд, многообразием существовавших в этот период поэтических тенденций. Прежде всего, в это время начинается зарождение символизма, одним из первых представителей которого являлся Н.И. Минский. Специфика творчества данного автора отражается, в частности, в обилии существующих в его маркемной системе категорий: натурфакты, фундаментальные понятия, слова, описывающие чувства и эмоции, лексика, связанная с социумом, человеческими взаимоотношениями, морально-нравственной проблематикой, ментальной деятельностью, коммуникацией.

Кроме того, в последней трети XIX в. сохраняется сложившееся в середине века противопоставление поэзии гражданской школы и «чистого искусства». У ряда авторов соответствующие этим литературным течениям идеи сохраняются неизменными. К таковым, например, относится А.М. Жемчужников, продолжавший в своем творчестве некрасовские традиции, что согласуется с наличием у него развитых категорий маркем, имеющих отношение к нравственной (совесть, законность, свобода, порядок) и социальной (власть, народ, толпа) тематике, со значительным количеством лексики, связанной с мыслительной деятельностью (мысль, разум, раздумье, воспоминание).

Большинство поэтов конца XIX в. соединяет собственные идеи с постулатами того или иного литературного направления. В частности, А.Н. Апухтин в своих произведениях уделяет основное внимание отображению индивидуальных человеческих переживаний, что приводит к обширности у данного автора группы маркем, описывающих чувства и эмоции (11 слов: тоска, печаль, радость, счастье, мучение, страдание, страсть, страх, покой, обобщающее чувство, сердце как средоточие чувств).

Для К.К. Случевского и В.С. Соловьева характерна философско-нравственная проблематика. У К.К. Случевского эта особенность творчества выражается в лексике, связанной с морально-нравственными ценностями и нормами (добродетель, невинность, справедливость, честность), у В.С. Соловьева – в исключительно обширной группе натурфактов (14 слов: небосклон и небо, воздух, солнце, земля,

ветер, подсолнечник, туман, пламя, лексика, связанная с водной стихией: море, ручей, берег, волна, прибой), поскольку природа выступает у данного автора символом внутреннего мира человека и возникающих в нем противоречий.

На творчество И.З. Сурикова, помимо идеалов гражданской поэтической школы, оказали большое влияние произведения А.В. Кольцова (отражение этого влияния можно увидеть, например, в высокой частотности таких слов, как доля, нужда и т.п.).

Некоторые из представителей русской поэзии конца XIX в., такие как С.Я. Надсон, стремятся объединить в своем творчестве идеи различных литературных направлений, что приводит к разнообразию маркемного состава языка их произведений. Таким образом, на общепериодическую маркемную картину в конце XIX в. оказывают влияние не только основные, господствующие литературные направления, но и авторское восприятие мира.

Описанная в настоящей статье методика маркемного анализа является эффективным инструментом для исследования крупных массивов художественных текстов и позволяет выявлять специфические черты этапов развития литературы, а также находить связь между использованием автором той или иной лексики и его временной отнесенностью. Дальнейшие перспективы нашей работы – изучение при помощи маркемного анализа русской поэзии на всех этапах ее эволюции с XVIII в. до начала XXI в.

#### Список литературы:

1. Григорьян К.Н. Поэзия 1880 – 1890-х годов//История русской литературы: в 4 т./АН СССР. Ин-т рус. лит. Т. 4. Литература конца XIX – начала XX века (1881-1917)/Ред. тома Н.Д. Муратова. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. С. 91-122.
2. Кашкина А.В. Сравнительный анализ маркем в русской поэзии XVIII – первой трети XIX веков/А.В. Кашкина//Проблемы компьютерной лингвистики: Сборник научных трудов/Под ред. А.А. Кретьова. Вып. 4. Воронеж, 2010. С. 101-113.
3. Кашкина А.В. О классификации маркем//Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2011, № 1. С 97 – 100.
4. Кретьов А.А., Катов М.В. Сквозь призму маркем: Н.В. Гоголь в ближайшем контексте русской литературы // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2009, № 2. С. 12-21.



*Кильдюшова И.В.,  
старший преподаватель кафедры языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев,  
КазНУ им.аль-Фараби,  
г. Алматы, Республика Казахстан*



*Якубаева К.С.,  
канд. пед. наук, доцент кафедры языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев  
КазНУ им.аль-Фараби,  
г. Алматы, Республика Казахстан*

*И.Кильдюшова, К.Якубаева*

### **УЧЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ – ИНОСТРАНЦЕВ**

*Многолетний опыт работы с иностранными студентами и желание обобщить материал, используемый для обучения языку специальности студентов подготовительного факультета, продиктовало потребность в написании данной статьи.*

*Объектом преподавания был язык специальности разного профиля: медико-биологический, технический, гуманитарный.*

*Предвузовская подготовка студентов-иностранцев имеет свои особенности. Как справедливо отмечает исследователь Сурыгин А.И., предвузовская подготовка – это «обучение на неродном языке студентов, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия»[5: 30].*

*Научный стиль речи – функциональный стиль речи литературного языка, которому присущ ряд особенностей: монологический характер, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи.*

*Остановимся на предметных особенностях научного стиля речи. В научном стиле языковые средства отбираются в зависимости от особенностей человеческой деятельности в той или иной области науки. Специфика этой деятельности и позволяет установить закономерности отбора и функциональные задачи данного стиля. Говоря коротко об общих языковых чертах научного стиля, назовем следующие:*

- *соответствие нормам литературного языка*
- *точность, ясность и лаконичность в выражении мыслей*
- *термированность речи*
- *широкое использование абстрактной лексики*
- *употребление слов в их предметно – логических, конкретных значениях*
- *«безличность»*
- *монологический характер высказывания с обязательным использованием развернутых синтаксических построений, причастных, деепричастных оборотов*
- *использование лаконичных, но высоко информативных именных сочетаний*
- *использование условных знаков и символов.*

*Важнейшая задача научного стиля речи – объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания. Повысить уровень языковой подготовки специалиста – значит обеспечить его знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему использовать русский язык как средство его профессиональной деятельности, пополнения профессиональных знаний. В процессе обучения актуально преодоление следующих сложностей: трудность усвоения неродного языка, социально – общественная интерференция иностранцев в новой среде и среде общения, реализация профессиональной мотивации.*

*Предмет и методы изучения научного стиля речи различаются в зависимости от того, какова будущая (или настоящая) специальность студентов – иностранцев. Для студентов технических, медицинских специальностей необходимо овладение лексикой, в частности терминологией, и синтаксическими конструкциями, характерными для языка избранной ими специальности. Для студентов же с юридической специальностью актуален официально-деловой стиль с присущими ему особенностями. А тексты по истории изобилуют топонимической лексикой и, соответственно, в процессе обучения не обойтись без использования картографического материала. В настоящее время не вызывает сомнений необходимость разработки стилистически дифференцированной методики преподавания.*

*Языку научного общения присущи свои грамматические особенности. Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляются в особенностях функционирования разнообразных грамматических единиц, что обнаруживается в выборе категорий и форм, а также степени их частоты в тексте.*

*Названия понятий преобладают над названиями действий, это приводит к меньшему употреблению глаголов и большему использованию существительных. Например: Молекула – это самая маленькая частица вещества, которая сохраняет его свойства. Под слоями вечной мерзлоты и на шельфах арктических морей обнаружены огромные запасы твердых газогидратов – соединений метана и этана с*

водой. Данные примеры наглядно демонстрируют соотношение существительных и глаголов не в пользу последних.

При использовании глаголов заметна тенденция к утрате их лексического значения, что отвечает требованию абстрактности, обобщенности научного стиля изложения. Это проявляется в том, что большая часть глаголов функционирует в роли связочных. Это глаголы *быть, являться, называть, называться, считаться, стать, становиться, делиться, казаться, заключаться, состоять, составлять, обладать, зависеть, влиять, относиться*. Конструкции с данными глаголами являются практически универсальными для разных профилей научного стиля речи – гуманитарного, естественнонаучного, технического. Например:

*Одной из древних форм культуры является религия.*

*Железо является твердым веществом.*

*Жиры являются основным запасным веществом у животных.*

*В «Авесте» саки называются «туры».*

*Нефть называют «черным золотом».*

*Пути поиска нефти и газа зависят от геологических условий их образования.*

*Нефть относится к горючим ископаемым.*

*Простые вещества состоят из атомов одного элемента.*

*Саки считали, что вселенная состоит из трех миров (подземный, земной и высший).*

*Территория делится на административно-территориальные единицы.*

*Форма настоящего времени данной группы глаголов является характерной чертой всех профилей научного стиля речи, за исключением исторического (в силу его специфики). Например:*

*Города являлись центром религии и торговли.*

*Его идеи справедливости и совершенствования человека стали «философией жизни» для тюрков в последующие века.*

*Безусловно, наиболее частотной конструкцией, характерной для научного стиля речи, является что - это что, необходимая для формулировки дефиниций.*

*Атомы – это наименьшие частицы молекулы, которые входят в состав вещества и не разлагаются при химических реакциях..*

*Традиционное жилище кочевников – казахов – юрта.*

*Популяция – совокупность особей одного вида, занимающих обособленную территорию в пределах ареала вида, свободно скрещивающихся друг с другом.*

*Правительство – это государственный орган исполнительной власти.*

*Анализируя надежную систему русского языка, надо заметить, что самым распространенным по употребительности в научном языке является родительный падеж (36-46 %), формы которого развивают прежде всего определительные отношения. Самое большое количество употреблений родительного определительного приходится на родительный качественного определения и принадлежности. Например: молекула хлора, ядро атома, часть механики, оболочка клетки, символ мира, культ предков и др.*

*Иногда имеются целые цепочки родительного падежа – явление, довольно характерное для научного языка: состав одной молекулы вещества, скорость движения самолета, количество молекул углекислого газа, строение тела простейших, функции клеточной мембраны, после путешествия посла китайского императора и т.п.*

Употребление родительного качественного определения и принадлежности объясняется большим процентом лексических единиц из терминологической номенклатуры, с которыми учащиеся встречаются на первых занятиях по общеобразовательным дисциплинам. Например: тело амебы, тело парамеции, органелла движения, псевдоподии амебы и т.д.

Значительное место занимает родительный объекта и субъекта. Это такие примеры, как: движение Земли, таблица Менделеева, произведения А.С.Пушкина, территория Казахстана, комплекс Гольдджи и т.п.

Далее по степени употребления идет родительный количественный после числительных и слов сколько, количество, например: 2, 3, 4 тысячи (часа, атома, молекулы и т.д.); сколько атомов (периодов, групп и т.д.).

Родительный приглагольный представлен глаголами: состоит из, зависит от, отличается от, превращается из, получают из, служит для. Например: состоять из молекул (атомов, периодов, одной клетки), зависит от плотности (от численности населения, от формы и величины клетки), отличается от графита (друг от друга), превращается из жидкого вещества, получают из жидкого воздуха, служит для получения многих продуктов.

Родительный падеж после переходных глаголов с отрицанием встречается в следующих конструкциях: не имеет плотной оболочки (постоянной формы, вкуса, запаха, цвета), не содержит клеточного сока, (хлорофилла), а также после слова нет: нет неподвижных тел, нет ядерной оболочки и т.п.

В и н и т е л ь н ы й падеж употребляется после следующих глаголов: иметь, содержать, изучать, происходить, выполнять, показывать, образовывать, рассматривать, создать, делать, открыть, делиться на, действовать на, превращаться в, обозначать, использовать, влиять на а также после глаголов: входить, прийти, проходить (пройти). При этом глагол входить употреблен в переносном значении и выступает в роли связочного глагола в выражении входить в состав, а глаголы с приставкой про- употребляются в характерной для научного языка конструкции проходить (пройти) какое-то расстояние за какое-то время (Тело проходит это расстояние за пять минут).

П р е д л о ж н ы й падеж встречается в следующих конструкциях: наука о жизни (о живых организмах, о животных организмах, о растительных организмах, о составе слова, формах и типах предложения); все тела в природе; количество атомов элемента в одной молекуле, измеряют в градусах и т.д.

Кроме того формы предложного падежа употребляются с предлогом при в условно-временном значении: при горении, при химических реакциях, при нагревании, при охлаждении, при делении, при определенных условиях, при дворе хана и проч.

Предложный приглагольный связан с такими глаголами, как располагаться в I периоде, находиться в движении, находиться на юге, растворяться в воде, происходить в природе, происходить в 20-ом веке, применять в промышленности, добывать в Западном Казахстане и др. Тексты общественно-политического или исторического содержания изобилуют предложным в значении времени. Например: Государственные символы Казахстан принял в 1992 году. Эти племена населяли территорию Средней Азии и Казахстана в 8-4 в. до н.э.

Т в о р и т е л ь н ы й падеж употребляется в связке со следующими глаголами: питаться бактериями (готовыми органическими веществами, одноклеточными растениями), дышать всей поверхностью тела, обладать микроскопическими размерами (электропроводностью), характеризоваться высокой химической активностью, отличаться высокой теплопроводностью, служить сырьем,

различаться звуками; а также после глаголов называться и являться в составе сложного сказуемого: называются простыми (сложными органическими веществами, является важнейшим и обязательным компонентом (средством общения, первой общественно-экономической формацией, отраслью тяжелой промышленности) и т.д.

Случаи употребления *дательного* падежа довольно редки. В основном дательный падеж употребляется после кратких прилагательных, причастий и глаголов. Например: сходен (сходна, сходно, сходны) по строению, одинаковы по своему химическому составу, различны по своим свойствам, относиться к органидам относится к I-ому веку до н. эры, включениям (жидким веществам), делиться по химическим свойствам, принадлежать к форменным элементам крови, способствовать развитию (расщеплению веществ), содействовать развитию тяжелой промышленности.

Говоря о характерных особенностях НСР, заметим также, что формы единственного числа имен существительных используются в значении множественного числа, например: любое чистое вещество имеет постоянный состав и т.д. Вещественные и отвлеченные существительные нередко употребляются в форме множественного числа, н-р: жиры, смазочные масла, нефти, пустоты, глубины и проч.

Самыми частотными глагольными формами являются причастие (одиночные причастия, причастие с зависимым словом или причастный оборот) и деепричастия. Среди частотных единиц многочисленны отглагольные существительные (распространение, появление, наступление, содержание, использование, управление, кипение, измерение).

Грамматические особенности НСР диктуют выбор технологии обучения, которая базируется на определенном комплексе продуманных и эффективных заданий.

Необходимой составляющей каждого занятия по НСР являются фонетические упражнения, направленные на формирование (на начальном этапе обучения) или совершенствование (на продвинутом этапе) слухо-произносительных навыков на материале данного профиля научного стиля. При отборе фонетического материала учитываются наиболее характерные (национальные и индивидуальные) трудности, возникающие у студентов при овладении русской фонетикой. Внимание уделяется ритмике слов, словосочетаний, предложений.

Задания к упражнениям, способствующих усвоению лексических, совершенствованию грамматических навыков могут быть сформулированы следующим образом.

1. Назовите (напишите) глаголы, от которых образованы существительные /происхождение, достижение, значение, развитие, знание/.
2. Образуйте прилагательные от существительных, составьте с ними словосочетания /история, миф, религия, материя/.
3. Подберите синонимы к словосочетаниям /длительное время, отмечать праздник, материальные блага/.
4. Опираясь на текст, продолжите ряд однокоренных слов /жизнь, жить .../.
5. Проанализируйте состав слов /тысячелетие, земледелие, полководец, скотоводство, Семиречье, остроконечный/.
6. Составьте возможные словосочетания прилагательных /духовный, античный, мировой, материальный, древний, первобытный/ с существительными /культура, религия, люди/.
7. Образуйте словосочетания по модели: центр торговли – торговый центр.

8. *Разделите на две группы слова, отвечающие на вопросы Кто? Что?/земля, поселение, археолог, мастерство, земледелец, селянин, земледелие/.*
9. *Найдите в тексте предложения, построенные по схемам что - это что, что является чем.*
10. *Дайте антонимы к следующим словам и словосочетаниям: простое вещество, органическое вещество, положительная частица и т.д.*
11. *Назовите профессии и род занятий, которые соответствуют следующим наукам и учебным предметам. Обратите внимание на образование слов: физика – физик, математика - ..., химия - ..., история - ..., лингвистика - ...*
12. *Найдите исходные формы, от которых образованы сложные слова: нефтепродукты, межгосударственный, международный, обложить налогом (между государствами, между народами, обложить налогом, продукты из нефти).*
13. *Прослушав группу слов, студенты должны: узнать существительное множественного числа; выделить слова, относящиеся к определенному виду понятий; изменить грамматическую форму слова – вместо единственного, дать множественное число и наоборот.*
14. *Замените словосочетание одним словом, например: растительный организм – растение, находится в движении – движется и т.п.*
15. *Составьте словосочетания со следующими глаголами (прилагательными): содержать, состоять, иметь, находиться, периодическая, поваренная, химический, природные, полезные и т.д.*
16. *Замените предложения синонимичными структурами.*

*Данные упражнения позволяют сформировать навыки устной и письменной речи на базе языка научного стиля и речи.*

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. *Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009.-408 с.*
2. *Курманова Т.В., Кильдюшова И.В., Турсунов Н.С. Знакомимся с культурой Казахстана. Учебное пособие. Алматы, 2008*
3. *Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.*
4. *Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык,1988.-176 с.*
5. *Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях.-С-Петербург, 2000.*



*Kitadzë Мицуси,  
Ph.D., профессор,  
заведующий кафедрой русского языка  
Факультет иностранных языков  
Университета Киото Сангё  
Киото, Япония*

*М. Китадзё*

## **ТЕКСТ-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ СИНОНИМИЧНЫХ ФОРМ РУССКИХ И ЯПОНСКИХ ДЕЕПРИЧАСТИЙ**

*Прежние исследования недостаточно внимания уделяют проблеме синонимичных форм русских (А. В. Бондарко[1], Р. О. Jakobson[4], J. Veyrenc[7] и др.) и японских (J. Myhill, J. Hibiya[5], I. Tamori[6] и др.) деепричастий.*

*В русских литературных произведениях с XVIII до XIX веков существовали чужеродные синонимичные формы деепричастий совершенного вида: деепричастие совершенного вида, образующееся от основы прошедшего времени (ДСВВ) и деепричастие совершенного вида, образующееся от основы настоящего времени (ДСВЯ):*

*(1) Увидев(ДСВВ) / Увидя(ДСВЯ) мать, Антон встал.*

*Японские деепричастия состоят из деепричастных форм, в которых разные постфиксы присоединяются к основе глагола. Кроме этого, основа глагола самостоятельно служит деепричастием. Основа глагола (ОГ) и деепричастная форма на -тэ (ДФТ) могут чередоваться в рамках одного предложения, не изменяя его смысла:*

*(2) Хаха-о(Мать) ми(ОГ) / митэ(ДФТ)(увидев), Антон-ва(Антон) татиага-тта(встал).*

*Наша цель состоит в том, чтобы рассмотреть данные синонимичные формы в художественном тексте с учётом 'фигуры-фона' и выявить их типологическую новизну. В связи с этим мы предлагаем критерий, который характеризует фигуру: активно участвующих в развитии основного повествования. Материал взят нами из произведений 11 русских крупных писателей XVIII – XIX веков и 10 современных японских знаменитых писателей.*

*Художественное пространство в литературном произведении – это континуум, в котором размещаются персонажи и совершаются действия. Все персонажи вступают в разнообразные отношения между собой. В частности, персонажи, которые общаются с другими персонажами и часто высказываются, влияют существенно на события в прозе, принимают деятельное участие в развитии сюжетной линии. Иными словами, персонажи, которым принадлежит большее число высказываний, играют важную роль в развитии ситуации. Мы изучаем частоту употребления русских и японских деепричастий персонажами, разговаривающими часто, и персонажами, высказывающимися редко.*

*В таблице 1 сведены частотности употребления ДСВВ, ДСВЯ и частотности высказываний персонажей в всех ситуациях русских произведений.*

Таблица 1. Частотность употребления ДСВВ, ДСВЯ и частотность высказываний персонажей

колич. выск	ДСВВ	ДСВЯ
0-2	282 (26,7%)	14 (6,1%)
3-8	450 (42,6%)	62 (27,1%)
больше 9	324 (30,7%)	153 (66,8%)
итого	1056	229

$\nu=2$ .  $p<0,005$ .  $\chi^2=112,3927$

В этой таблице мы приводим по количеству высказываний, группируя по числу высказываний от 0 до 2, от 3 до 8 и больше 9. Крайний слева ряд цифр означает количество высказываний. В горизонтальных графах, следующих за цифрами, обозначающими количество высказываний, размещены данные о частотности употребления деепричастий в описаниях действий персонажей.

Что касается частотности употребления ДСВВ, то при описаниях действий персонажей, участвующих в диалоге меньше 2 раз (26,7%), и персонажей, участвующих в диалоге больше 9 раз (30,7%), нет ощутимого различия. В то время как в частотности употребления ДСВЯ при описаниях действий существует очевидная разница между персонажами, число высказываний которых составляет от 0 до 2 (6,1%) и персонажами, число высказываний которых достигает больше 9 (66,8%).

Приведём пример (3), в котором употребляются ДСВВ и ДСВЯ. Здесь действуют 2 персонажа (Германн и графиня). Германн разговаривает 8 раз, а графиня говорит 1 раз. Германн, всю душу которого занимают три цифры, отчаянно разузнавает графиню о них. Увеличение волнения Германна показывают «Этим нечего шутить», «Старая ведьма!», «Перестаньте ребячиться». ДСВВ используется при описании действия Германна и графини, между тем как ДСВЯ относится только к действию Германна, который играет главную роль в развитии ситуации.

(3) Время шло медленно. Все было тихо. В гостиной пробило двенадцать; по всем комнатам часы одни за другими прозвонили двенадцать, — все умолкло опять. Германн стоял, прислонясь (ДСВЯ) к холодной печке. Часы пробили первый и второй час утра, — и он услышал дальний стук кареты. Невольное волнение овладело им. Карета подъехала и остановилась. Он услышал стук опускаемой подножки. В доме засуетились. В спальню вбежали три старые горничные, и графиня, чуть живая, вошла и опустилась в вольтеровы кресла. Германн глядел в щелку.

Графиня стала раздеваться перед зеркалом. Откололи с нее чепец, украшенный розами; сняли напудренный парик с ее седой и плотно остриженной головы.

Как и все старые люди вообще, графиня страдала бессонницей. Раздевшись (ДСВВ), она села у окна в вольтеровы кресла и отослала горничных. Свечи вынесли, комната опять осветилась одною лампадою. Графиня сидела вся желтая, шевеля отвислыми губами, качаясь направо и налево. В мутных глазах ее изображалось совершенное отсутствие мысли.

Вдруг это мертвое лицо изменилось неизъяснимо. Губы перестали шевелиться, глаза оживились: перед графиней стоял незнакомый мужчина.

(Германн) — Не пугайтесь, ради бога, не пугайтесь! — сказал он внятным и тихим голосом. — Я не имею намерения вредить вам; я пришел умолять вас об одной милости.

Старуха молча смотрела на него и, казалось, его не слыхала. Германн вообразил, что она глуха, и, наклонясь (ДСВЯ) над самым ее ухом, повторил ей то же самое. Старуха молчала по-прежнему.

*(Германн) — Вы можете, — продолжал Германн, — составить счастье моей жизни, и оно ничего не будет вам стоить: я знаю, что вы можете угадать три карты сряду...*

*Германн остановился. Графиня, казалось, поняла, чего от нее требовали; казалось, она искала слов для своего ответа.*

*(графиня)— Это была шутка, — сказала она наконец, — клянусь вам! это была шутка!*

*(Германн) — Этим нечего шутить, — возразил сердито Германн. — Вспомните Чаплицкого, которому помогли вы отыгаться.*

*Графиня видимо смутилась. Черты ее изобразили сильное движение души, но она скоро впала в прежнюю бесчувственность.*

*(Германн) — Можете ли вы, — продолжал Германн, — назначить мне эти три верные карты?*

*Графиня молчала; Германн продолжал:*

*(Германн) — Для кого вам беречь вашу тайну? Для внуков? Они богаты и без того; они же не знают и цены деньгам. Моту не помогут ваши три карты. Кто не умеет беречь отцовское наследство, тот все-таки умрет в нищете, несмотря ни на какие демонские усилия. Я не мот; я знаю цену деньгам. Ваши три карты для меня не пропадут. Ну!..*

*Он остановился и с трепетом ожидал её ответа. Графиня молчала; Германн стал на колени.*

*(Германн) — Если когда-нибудь, — сказал он, — сердце ваше знало чувство любви, если вы помните ее восторги, если вы хоть раз улыбнулись при плаче новорожденного сына, если что-нибудь человеческое билось когда-нибудь в груди вашей, то умоляю вас чувствами супруги, любовницы, матери, — всем, что ни есть святого в жизни, — не откажите мне в моей просьбе! — откройте мне вашу тайну! — что вам в ней?.. Может быть, она сопряжена с ужасным грехом, с пагубою вечного блаженства, с дьявольским договором... Подумайте: вы стары; жить вам уж недолго, — я готов взять грех ваш на свою душу. Откройте мне только вашу тайну. Подумайте, что счастье человека находится в ваших руках; что не только я, но дети мои, внуки и правнуки благословят вашу память и будут её чтить, как святыню...*

*Старуха не отвечала ни слова.*

*Германн встал.*

*(Германн) — Старая ведьма! — сказал он, стиснув(ДСВВ) зубы, — так я же заставляю тебя отвечать...*

*С этим словом он вынул из кармана пистолет. При виде пистолета графиня во второй раз оказала сильное чувство. Она закивала головою и подняла руку, как бы заслоняясь от выстрела... Потом покатила навзничь... и осталась недвижима.*

*(Германн) — Перестаньте ребячиться, — сказал Германн, взяв(ДСВВ) её руку. — Спрашиваю в последний раз: хотите ли назначить мне ваши три карты? — да или нет?*

*Графиня не отвечала. Германн увидел, что она умерла.*

*(В части 12-ой ситуации в «Пиковая*

*дама». А.С. Пушкин)*

*Дальше обратимся к ДФТ, ОГ и частотности высказываний персонажей в всех ситуациях японских произведений.(см. таблицу 2)*

*Таблица 2: Частотность употребления ДФТ, ОГ и частотность высказываний персонажей*

колич. выск	ДФТ	ОГ
0-2	199 (17,1%)	263 (37,6%)
3-8	252 (21,7%)	154 (22,0%)
больше 9	711 (61,2%)	283(40,4%)
итого	1162	700

$v=2$ .  $p<0,005$ .  $\chi^2=108,5352$

В частотности употребления ДФТ при описаниях действий обнаруживается большая разница между персонажами, число высказываний которых составляет от 0 до 2 (17,1%) и персонажами, число высказываний которых показывает больше 9 (61,2%). А по поводу частотности употребления ОГ при описаниях действий персонажей, участвующих в диалоге меньше 2 раз (37,6%), и персонажей, участвующих в диалоге больше 9 раз (40,4%), нет значительного различия. О чём свидетельствует пример (4).

В данной ситуации встречаются 4 действующих лица (Цугава Гэндзо, Ясумото Нобору, Ниидэ Кёдзё и дети). Цугава (врач), показывая больницу «Коисикава», проводит Ясумото(нового врача) кНиидэ (директору). Цугава разговаривает 8 раз, а Ясумото и Ниидэ – 3 раза, и дети ничего не говорят. Частотности употребления ОГ при описании действия Цугава(5 раз), Ясумото(3 раза), Ниидэ(2 раза) и детей(1 раз) не находят в себе чрезвычайно сосредоточия, тогда как ДФТ используется в подвальной части большинства при описании действий Цугава(8 раз), который главным образом развивает ситуации, в отличие от Ясумото(1 раз), Ниидэ(1 раз) и детей(0 раз).

(4) Хитори-но(Один) сэинэн-га(юноша) китэ(подойдя)(ДФТ), мон-но хо-э(к воротам) юки-нагара(идя), фуримуитэ(обратившись)(ДФТ), карэ-о(на него) ми-та(поглядел). Фукусю(Одежда) то(и) ками-но катати-дэ(прическа), иси-да то иу-кото-ва(врача) сугуни вакару(выдавали). Нобору-ва(Нобору) варэникаэри(очнувшись)(ОГ), соно сэинэн-но ато-кара(за ним) монбангоя-э(к будке) тикадзу-итэ-итта(подошёл). Карэ-га(Он) момбан-ни(сторожу) на-о(имя) цугэ-тэ-иру(назвал) то, сэинэн-га (югшиа) модоттэки(вернувшись)(ДФТ),

(Цугава) — Ясумото-сан дэсу-ка(Вы господин Ясумото?) — то тоикакэ-та(спросил). Карэ-ва(Он) унадзу-и-та(кивнул).

(Цугава) — Вака-ттэру(Ладно) — то сэинэн-ва(юноша) монбан-ни(сторожу) и-тта(сказал), – орэ-га(я сам) аннаи-суру кара-ии(провожаю).

Соситэ(И) Нобору-ни(Нобору(д.п.)) эсяку-о-ситэ(поклонившись)(ДФТ), нарандэ(рядом) ару-и-та(шёл).

(Цугава) — Ватаси-ва(Меня) Цугава Гэндзо(Цугава Гэндзо) то иумоно-дэсу(зовут) — то сэинэн-га(юноша) аисоёку(приветливо) и-тта(сказал), — Аната-но куру-но о(Вашего приезда) ма-ттэ ита-н- дэсу-ё(ожидал).

Нобору-ва(Нобору) даматтэ(молча)(ДФТ), аитэ-о(на него) ми-та(поглядел).

(Цугава) — Ээ — то Цугава-ва(Цугава) бисё-сита(улыбнулся), — Аната-га курэ-ба(Когда вы пришли) ватаси-ва(я) коко кара(отсюда) дэрар-эру-н-дэсу(смогу уйти), цумари(значит) аната то(вас) котай-суру(заменяю) вакэ-нан-дэсу-ё.

(Ясумото) Нобору-ва(Нобору) ибукаси-соони(вопросительно) и-тта(сказал), — Ватаси-ва(Меня) тада(просто) ёбарэтэ-ки-та дакэ нан-дага(пригласили).

(Цугава) — Нагасаки-э(В Нагасаки) югаку-сарэтэ-ита(Вы ездили практиковаться) со-дэсу-нэ(я слышал) — то Цугава-ва(Цугава) ханаси-о сораси-та(увёл разговор), — Донокураи(Сколько лет) иттэ-орарэ-та-но-дэсу- ка(пробыли)?.

(Ясумото) — Сан нэн то тётто-дэсу(Чуть больше трёх лет).

Нобору-ва(Нобору) со(так) котэ-нагара(отвечая), сан нэн(три года), то иу котоба-ни(из-за того слова) мата(опять) Тигуса-но кото-о(о Тигусе) рэнсо-си(вспомнив)(ОГ), сурудокү маю-о сикамэ-та(намурился).

(Цугава) — Коко-ва(Здесь) хидои-дэсу-ё(тяжко) – то Цугава-га(Цугава) и-ттэ-и-та(говорил), — Донна-ни хидои-ка то иу-кото-ва(Как тяжко), и-тэ минакэрэ-ба вакари-масэ-н-га-нэ(пока собственной шкуре не испытает, не поймёт), нанисиро кандзя-ва(больные) номи то сирами-но така-тта(завишавшие), харэмоно даракэ-но(опухлые), куса-күтэ(вонючие) момаи-на(неграмотные) хинмин(бедняки) бакари-даси, кюё-ва(жалованье) саитэи-даси(мизерное), омакэни(кроме того) хируёру(целый день) нобэцунаку(беспрерывно) Акахигэ-ни(Красная Борода) кокицукава-рэру-н-дэсу-каран-э(нами помыкает), сорэкоо ися-нанка-ни наро то си-та дзибун-о(себя, решившего стать врачом) норои-таку-нари-масу-ё(проклинаю), хидои-мон-дэсу(так тяжко), маттаку коко-ва хидои-дэсу(что хуже не бывает).

Мон-кара(от ворота) годзюппо бакари(с полсотни шагов), кодзари-о сии-та симодокэ мити-о(по дорожке, усыпанной влажным от росы гравием) икуто(прошли), соно татэмоно-ни(в то здание) цуки-ата-тта(попали). Цугава Гэндзо-ва(Цугава) вакигэнкан-э(к боковой двери) ики(подойдя)(ОГ), хакимоно-о ирэру хако-о(ящик для уличной обуви) осие(показав)(ОГ), соко-кара(оттуда) Нобору(т.п) то иссэни(с Нобору) ага-тта(вошёл).

Роока-о магаттэ-ику-то(за углом коридора) тамариба-га(приёмная) а-ттэ(была), сокони(там) хито-га иппаи(много людей) и-та(было). Синсацу-о мацу(ждушие приёма врача) кадзя-тати-дэ-ароо(больные), тюнэн идзё-но(старые) дандзё(мужчины и женщины) то(и) кодомо-тати-дэ(дети), минна(все) мадзусии(плохо) минари-о-ситэ-ируси(одевшись)(ОГ), атари-ва(вокруг) гомитамэ-ка(то ли помойкой), фухаи-сита кудамоно-дэмо бутимакэ-та-ёна(то ли гниющимими), сигэкитэки-на(остро) ниои-га дзюман-ситэ-и-та(пахло).

(Цугава) — Каёи рёдзи-но рэнтю-дэсу(Приходящие больные) – то Цугава-ва(Цугава) хана-но саки-о(кончик носа) тэ-дэ(рукой) хараи-нагара(смахивая) иттэ-ита(сказал), — Минна(всех) мурё-дэ(бесплатно) синсацу-си(осматривают) тояку-суру-н-дэсу(выдают лекарства), икитэ-иру-ёри синда хо-га маси-на(лучше умереть) рэнтю-дэсу-га-нэ(им). — Соситэ(И) хидоку(очень) сибуйао-о-си(нахмурились)(ОГ), катахо-э(в другую сторону) тэ-о(рукой) фу-тта(показал), — Котира-дэсу(Сюда, пожалуйста).

Ватарироока-о(галерею) иттэ(миновал)(ДФТ), миги-э(направо) мага-тта(повернул) тоцуки-но хэя-но маз-дэ(у первой комнаты), Цугава-ва(Цугава) татидоматтэ(остановившись)(ДФТ), дзибун-но на-о(своё имя) нано-тта(назвал). Хэя-но нака-кара(из комнаты), хаирэ(Входи) то иу коэ-га(голос) киккоэ-та(был слышен). Ёку(Хорошо) хибику(раздающий) ин-но фукаи(низкий) коэ(голос) дэ-а-тта(был).

(Цугава) — Акахигэ-дэсу(Красная Борода) — то Цугава-ва(Цугава) сасаяки(шепнув)(ОГ), Нобору-ни (Нобору(д.п.)) иссю-но мэкубасэ-о-ситэ(подмигнув)(ДФТ), сорэкара(потом) сёдзи-о(перегородку) акэ-та(раздвинул).

Цугава Гэндзо-га(Цугава Гэндзо) суваттэ(посидев)(ДФТ), аисацу-о-си(поклонившись)(ОГ), Ясумото Нобору-о(Ясумото Нобору(в.п.)) додо-сита(привёл) кото-о(что) цугэ-та(сообщил)(сообщил, что привёл господина Ясумото Нобору). Родзин-ва(старик) дама-тта-мама(молча), кодзукүэ-ни мука-ттэ(за столиком) наника(что-то) каи-тэ-и-та(писал). Нэдзумииро-но(серое) авасэ-ни(кимоно), онадзи иро-но(того же самого цвета) мёна(странное) хакама-о хаи-тэ-иру(надевает). Хакама то иуёри-мо «тацүкэ» то иухо-га ии-даро(дучше называются тацүкэ, а не хакамой).

*Ягатэ(Наконец), родзин-ва(старик) фудэ-о(кисточку для письма) оитэ(отложив)(ДФТ), котира-э(к вошедшим) мукинао-тта(повернулся). Хитаи-но хироку хагэ-ага-тта(высокий с залысынами лоб), какубатта каоцуки-дэ(квадратное лицо), кути-но мавари-кара(вокруг рта) аго-э какэтэ(на краю нижней челюсти) биссири(густые) хигэ-га(усы и борода) хаэтэ-иру(он носит).*

— *Наруходо(В самом деле) Акахигэ-да-на(Красная Борода) — то Нобору-ва(Нобору) омо-тта(подумал).*

*Дзиссаи-нива(на самом деле) сиротякэта хаширо-нано(его борода рыжеватобурая) да-га(но), соно(тем) такумасии каоцуки-га(мускулистым лицом), «Акахигэ»(Красной бородой) то иу кандзи-о атаэру-расии(кажется).*

*Нобору-ва(Нобору) дзиги-о-си(поклонившись)(ОГ), на-о нано-тта(назвал себя).*

*(Ниидэ) — Ниидэ Кёдзё да(Ниидэ Кёдзё) — то Акахигэ-га(Красная Борода) и-тта(сказал).*

*Соситэ(И), Нобору-о(в Нобору) гёси-си-та(всмотрелся). Марудэ(Словно) кири-дэмо моми-кому-ёна(буравил), сурудои буэнрё-на мэцуки-дэ(беззастенчиво), дзитто(неподвижно) карэ-но(его) као-о(лицо) мицумэ(разглядев)(ОГ), сорэкара(и), кимэцукэру-ёни(строго) и-тта(сказал).*

*(Ниидэ) — Омаэ-ва(тебя) кё-кара(с сегодняшнего дня) минараи тоситэ(практикантом) коко-ни(сегодня) цумэру(зачисляю). Нимоцу-ва(О доставке твоих вещей) котти-дэ(мы) торини-яру-кара ии(позаботимся).*

*(Ясумото) — Сикаси(Но), ватаси-ва(меня) — то Нобору-ва(Нобору) домо-тта(заикается), — Сикаси(Но), маттэ-куда-саи(минуту), ватаси-ва(меня) тада(только) коко-э(сюда) ёбарэ-та-дакэ-дэ(приглашали для консультаций).*

*(Ниидэ) — Ё-ва сорэ-дакэ-да(Дело решенное) — то Кёдзё-ва(Кёдзё) саэгири(отрезав)(ОГ), Цугава-ни(Цугава(д.п.)) мука-ттэ и-тта(сказал), — Хяэ-э цурэ-тэ-иттэ-я-рэ(Проводи его в комнату).*

*(В части 1-ой ситуации в «Акахигэ(Красная борода)». С. Ямамото)*

*Таким образом, ДСВЯ и ДФТ, крепче чем ДСВВ и ОГ, связываются с персонажами, которые участвуют активно в развитии основного повествования (в фигуризованные ситуации). Типологические исследователи (Т. Givon[2], Р. J. Hopper, S. A. Thompson[3]) полагают, что неспрягаемые формы глагола не относятся к фигуризованным ситуациям. Но нам удалось выяснить, что деепричастия имеют кандидаты, образующие фигуру.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Проблемы инвариантности / вариантности и маркированности / немаркированности в сфере аспектологии. В кн.: Типология вида: проблемы, поиски, решения. Москва. 1998. 64-80.
2. Givon T. Beyond foreground and background. Coherence and Ground in Discourse. J. Benjamins. 1987.
3. Hopper P. J., Thompson S. A. Transitivity in grammar and discourse. Language №5-6. 251-299.
4. Jakobson R.O. 1971 (First published in 1957). Shifters, verbal categories, and the Russian verb. In Selected Writings II. The Hague: Mouton. 1980. 130-147.
5. Myhill J., Hibiya J. The discourse function of clause-chaining. In Haiman J., Thompson S. A. (ed.) Clause combining in grammar and discourse. Typological Studies in Language 18. John Benjamins. 1988. 307-360.
6. Tamori I. The semantics and syntax of the Japanese gerundive and infinitive conjunctions. Papers in Japanese linguistics 5. 1976. 307-360.
7. Veyrenc J. Aspect et synonymie syntaxique. Revue des études slaves. Tome 47. Fascicule 1-4, Communications de la délégation française au Vie Congrès international des slavistes (Prague, 1968). 1968. 143-155.

## СПИСОК ПРОАНАЛИЗИРОВАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

### *Русские произведения:*

Аксаков С.Т. «Семейная хроника»(1856) / Герцен А.И. «Кто виноват?»(1847) / Гончаров И.А. «Обыкновенная история»(1847), «Обломов»(1859) / Гоголь Н.В. «Портрет»(1835), «Записки сумасшедшего»(1835), «Нос»(1836), «Мёртвые души»(1842) / Крылов И.А. «Каиб»(1792) / Лермонтов М.Ю. «Герой нашего времени»(1840) / Пушкин А.С. «Мятеж»(1829), «Стационарный смотритель»(1829), «Пиковая дама»(1833), «Капитанская дочка»(1836) / Радищев А.Н. «Путешествие из Петербурга в Москву»(1790) / Толстой Л.Н. «Детство»(1852) / Тургенев И.С. «Затишье»(1854), «Рудин»(1856), «Ася»(1858), «Дворянское гнездо»(1859), «Первая любовь»(1860) / Фонвизин Д.И. «Записки первого путешествия»(1778), «Друг честных людей, или Стародум»(1788)

### *Японские произведения:*

Абэ К. «Суна но онна»(Женищина в песках)(1960) / Ицуки Х. «Гауди-но нацу»(Лето для Гауди)(1991) / Кавабата Я. «Яма но ото»(Стон горы)(1954), «Кото»(Старая столица)(1962), «Юкигуни»(Снежная страна)(1935) / Мацумото С. «Кири но хата»(Флаг в тумане)(1961) / Мисима Ю. «Кинкакудзи»(Золотой храм)(1956) / Мураками Х. «Норувэ но мори»(Норвежский лес)(1987) / Сиина М. «Айсю но мати ни кири га фуру нода»(Туман над городом печальным)(1991) / Эндо С. «Тиммоку»(Молчание)(1966) / Ямада Т. «Идзин тати то но нацу»(Лето с чужими)(1987) / Ямамото С. «Акахигэ»(Красная борота)(1964)



*Константин Вальберевич Киуру,  
доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой социальной  
коммуникации  
Уральского государственного  
университета физической культуры,  
Челябинск, Россия*

*К. В. Киуру*

### ***МЕДИАДИСКУРС В СФЕРЕ СПОРТА: ДИГИТАЛИЗАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВОЙ ТИПОЛОГИИ***

*В современном информационном пространстве дискурс СМИ, или медиадискурс, является одним из основных источников знаний людей о мире и происходящих в нем событиях. Медидискурс представляет собой синкретичное образование, в котором опосредованы все другие типы дискурсов, подчинённые основной цели массмедиа как социального института - оказывать дифференцированное воздействие на многочисленную аудиторию посредством её информирования и оценки сообщаемой информации. Поскольку СМИ выполняют функцию посредника между социумом и реальностью, особую значимость приобретает новостной дискурс, который характеризуется содержательностью и временным фактором. Предметом речи в данном типе дискурса является социально значимое событие, которое еще не известно адресату.*

*Важную роль в новостном дискурсе играет представление новостного события перед изложением основного материала. Вместе с тем для современного информационного пространства характерно формирование внушительного массива текстов вокруг определенного события. Таким образом, текст перестает быть только составляющей частью дискурса СМИ, он начинает участвовать в реализации отдельного дискурса - событийного.*

*Сегодня особую актуальность приобретает вопрос осмысления развития PR-текстов в процессе дигитализации (перевода информации в цифровую форму) и интернетизации информационного пространства.*

*С возникновением глобального интернет-пространства возросла скорость работы журналистов, изменились сроки и частота сдачи материалов. Важно, что такой канал массовой информации, как интернет, влияет не только на форму, скорость передачи информации, но и на ее содержание.*

*Как отмечает М. Г. Шилина: «Дигитализация и развитие интернет-коммуникации обуславливают все большую долю виртуальных электронных форматов коммуникации в медиамиксе общественных связей» [3].*

*Типология текстов связей с общественностью, предложенная в последние годы отечественными исследователями, до недавнего времени не включала полноценного рассмотрения интернет-текстов.*

*Определение электронного PR-текста принадлежит О. Г. Филатовой, которая, взяв за основу определение традиционного PR-текста, сформулированное А. Д.*

*Кривоносовым, пишет, что это «краткий, наполненный достаточным количеством ключевых слов текст, содержащий PR-информацию, инициированный базисным субъектом PR, служащий целям формирования и приращения публичного капитала базисного PR-субъекта, адресованный определенному сегменту общест-венности, обладающий скрытым авторством, распространяемый в сети Интернет посредством размещения на корпоративном веб-сайте» [2: 111].*

*Электронный PR-текст в последнее время становится самым распространенным средством PR- коммуникации между базисным субъектом и целевыми группами общественности. Специфика интернет-текста, помимо канала распространения, заключается также в практически безграничных возможностях расширения информации с помощью гиперссылок. Гипертекстуальность электронного PR-текста предполагает интерактивное взаимодействие между адресантом и адресатом PR-коммуникации. При этом адресат сам решает, по скольким ссылкам он пройдет. Чем интереснее будет представлен дополнительный материал в ссылках и чем актуальнее он будет для пользователя, тем длительнее будет его контакт с PR-текстом и тем больше информации он получит.*

*Следует также отметить тяготение интернет-текстов в связях с общественностью к мультимедийности (ссылки на видео- и аудио-материалы) или хотя бы к визуализации (использование в самом тексте фотографий, «картинок», анимированных сцен и т.п.). Наличие в электронном PR-тексте ключевых слов помогает пользователю оптимизировать поиск нужной информации. Четкая структурированность, разбивка на блоки, графические выделения способствуют более быстрому и адекватному восприятию содержания PR-текста, размещенного в интернете.*

*Попытка типологизировать электронные PR-тексты принадлежит Л.В. Балахонской и И.А. Быкову. Среди новых жанров электронного PR-текста авторы предлагают выделять Интернет-релиз, релиз в социальных медиа, видеоисторию компании, видеоролик с вопросами и ответами, профиль пользователя в социальных сетях или блогах, видео- и аудиозаявление для СМИ, видео- и аудиообращение к сотрудникам, партнерам и клиентам, электронное письмо, поздравление электронной открыткой [1: 23].*

*PR-текст в сфере физической культуры и спорта как одно из средств реализации задач PR, играет важную роль в формировании имиджа спортивных организаций, спортсменов и спорта в целом. Целями PR-текста в сфере спорта являются:*

- а) формирование и поддержание благоприятного для страны имиджа физической культуры и спорта;*
- б) создание благоприятного имиджа спортсмена, команды, клуба;*
- в) создание предпосылок для роста спроса на занятия новыми видами спорта;*
- г) формирование и поддержка благоприятного имиджа организации и сферы спортивных услуг.*

*Электронные PR-тексты в сфере физической культуры и спорта призваны решать следующие задачи:*

- а) информирование – обеспечение осведомленности аудитории о событиях в сфере спорта, а так же о существовании организации физкультурно-спортивной направленности и характере предоставляемых ею услуг;*
- б) увещание – формирование расположения аудитории к объекту спортивной сферы, или же к спортивной организации, убеждение в серьезности её намерений и потенциала, высоком качестве предлагаемых услуг, «подталкивание» клиента к обращению за дополнительной информацией;*

в) напоминание – используется уже известными, признанными спортивными организациями или спортсменами. Такого рода задачи наиболее актуальны перед соревнованиями или в период набора в физкультурно-спортивные секции, группы, школы. Такого рода обращения напоминают аудитории о том, что услуги физической культуры и спорта могут понадобиться им в самом ближайшем будущем;

г) подкрепление сделанного выбора – убеждение аудитории в правильности сделанного ими выбора, в открывающихся перед ними перспективах.

Как правило, электронные PR-тексты размещаются на интернет-сайтах спортивных организаций и личных сайтах спортсменов, на новостных порталах, в социальных сетях и специализированных ресурсах для подкастинга.

Перейдем к жанровой типологии электронных PR-текстов, функционирующих в сфере спорта. Начнем с простых первичных тестов.

**Оперативно-новостные жанры: интернет-релиз и социальный медиа-релиз.** Цель данной группы текстов - формирование оптимальной коммуникационной среды через описание спортивного события или деятельности спортивного руководителя, спортсмена, физкультурно-спортивной организации или команды.

Так же к оперативно-новостным жанрам в традиционной форме относится приглашение, но в электронном виде оно может принимать форму промо-ролика. Фактически это видеоролик, в информационной или игровой форме доносящий до потребителей преимущества продукции или услуг организации. Спортивные промо-ролики нацелены на привлечение внимания к предстоящим соревнованиям.

**Исследовательско-новостные жанры: видеоистория и видеоролик с вопросами и ответами.** Их задачи:

а) информировать аудиторию о деятельности спортивной организации или о спортивной сфере в целом;

б) вызвать заинтересованность;

в) убедить в преимуществе организации или спортсмена перед конкурентом;

г) побудить к установлению контакта с аудиторией.

Видеоистория в сфере спорта, как правило, посвящена развитию конкретного вида спорта или отдельного спортсмена и имеет свою структуру: представление спортсмена и его спортивной деятельности, затем указываются памятные даты в истории развития с указанием успехов и достижений в эти годы. Далее обращается внимание на лидеров данного вида спорта, их сильные стороны. В конце показывается уникальность спортсмена, его отличия от своих конкурентов в этом виде спорта.

При демонстрации видеоряда могут быть показаны моменты с соревнований, тренировок или сюжеты из личной жизни спортсменов. Как правило, видеоистория сопровождается закадровыми комментариями диктора или же самих спортсменов, тренеров и экспертов в данной спортивной области.

Ко второму виду электронного PR-текста исследовательско-новостного жанра относится видеоролик с вопросами и ответами. Такие видеоролики активно используют в своей практике спортивные клубы. Структура текста: болельщики клуба по одному задают интересующие их вопросы любому из членов команды, а те в свою очередь дают ответы на них. Такой видеоролик длится около пяти минут, и за это время рассматривается в среднем пять вопросов. Видео размещается на корпоративном сайте команды в рубрике «Вопрос-ответ».

*Одной из главных тенденций развития Интернета последних двух-трёх лет является стремительный рост популярности социальных сетей, от чего традиционные формы фактологических жанров PR-текстов, таких как биография и факт-лист, трансформируются в профили пользователей.*

*В таких случаях спортсмен или представитель спортивной организации регистрирует свой профиль (личную карточку) в социальной сети, в котором в заданных полях заполняет о себе определённую информацию. В число таких полей входят: имя и фамилия, фотография, пол, семейное положение, день рождения, родной город, религиозные и политические взгляды, контактная информация (мобильный и домашний телефон, e-mail, личная страница в интернете, город проживания), информация об образовании (с перечислением учебных заведений), а также личная информация (деятельность спортсмена, его интересы, информация о его любимых фильмах, музыке, книгах, играх, любимых местах и т.д.). Социальные сети сейчас позволяют регистрировать профиль не только конкретного человека, но и профиль целой организации.*

*Исследовательские жанры. При рассмотрении такого электронного PR-текста как видеозаявление для СМИ, следует отметить, что он имеет такую же структуру, как и традиционные заявления для СМИ. Содержание видеозаявления заключается в анализе ситуации от имени субъекта PR. Информация выстраивается в следующем порядке:*

- а) указание на информационный повод – причину заявления;*
- б) определение причин или мотивов сложившейся ситуации;*
- в) дальнейшие шаги по урегулированию ситуации.*

*Как правило, к аудитории обращается представитель от спортивной организации, эксперт или авторитетное лицо. Наряду с видеозаявлениями набирают популярность аудиозаявления или подкасты (записи в формате mp3, размещенные в сети).*

*Видом видеозаявления как жанра электронного PR-текста является видеообращение к аудитории, основной целью которого является донесение определенной информации. Видеообращения могут быть направлены на широкую общественность, болельщиков, соперников. В первом случае обращение строится от авторитетного лица организации и выполняет информационную функцию. Обращение к болельщикам, как правило, делает тренер или команда в целом с целью завоевать расположение к себе и развить чувство преданности у аудитории. Когда обращение направлено на соперников, т.е. других спортсменов, главной целью становится убеждение в своём превосходстве и демонстрация своих сильных сторон.*

*Видеообращение может иметь следующую структуру:*

- приветствие и вступительная речь;*
- выделение темы обращения;*
- определение имеющихся проблем (если их нет, то формулируется информационный повод обращения);*
- описание сложившейся ситуации, и путей решения;*
- заключение и пожелания.*

*Образно-новостные жанры.*

*Поздравление – важный аспект выстраивания и поддержания связей с представителями целевой аудитории, один из способов создания лояльности. Электронная почта позволяет отослать сообщение сразу множеству адресатов, а*

*прикрепленная к письму открытка, сделает поздравление более ярким и запоминающимся.*

*Электронные открытки можно использовать не только для поздравлений, но и для информирования аудитории о происходящих событиях, мероприятиях, новостях. В этом случае виртуальная открытка помогает визуализировать сообщение и сделать его более запоминающимся. Чаще всего такие открытки размещаются в социальных сетях в профиле спортивной организации или спортсмена. Они открыты для комментариев, что обеспечивает двустороннюю коммуникацию.*

*С развитием социальных сетей всё больше набирают популярность различные виджеты. Виджет – это программа, созданная для того, чтобы выполнять определенную функцию. Наиболее распространённые виджеты - «Like» в «Facebook» и «Мне нравится» в «ВКонтакте». За один клик можно отправить информацию о тексте в социальные сети.*

*Помимо этого к группе образно-новостных жанров можно отнести видеоотчёт о событии, который в сфере спорта чаще принимает вид видео-дневника соревнований. Он может быть разделён на несколько частей в зависимости от длительности соревнований, а может быть объединён в единый видеоролик, который демонстрирует самые яркие моменты спортивного мероприятия. Видеоряд дополняется музыкальным сопровождением или голосом диктора, который повествует о ходе событий. Такой дневник позволяет в полной мере осветить все стороны спортивного мероприятия и привлечь внимание аудитории.*

*В группе медиатекстов мы тоже наблюдаем трансформацию жанров: они становятся мультимедийными. На смену имиджевому интервью приходит имиджевое видеointerview, на смену кейс-стори – видео кейс-стори.*

*PR-текст – это один из важных инструментов эффективных публичных коммуникаций. В последние годы Интернет стал не только глобальным и емким источником различной информации, но и медийным пространством с охватом многомиллионной аудитории во всех уголках планеты. В связи с этим PR-текст попадает под влияние интернет-пространства и приобретает новые формы подачи информации.*

#### *Список литературы*

- 1. Балахонская, Л.В. Особенности создания и распространения электронных PR-текстов / Л.В. Балахонская, И.А. Быков // Российская пиарология: тренды и драйверы: Сб-к научных трудов в честь проф. А.Д. Кривоносова / Отв. ред. К.В. Киуру. Челябинск. 2011.*
- 2. Филатова О.Г. Электронный PR-текст // Интернет-технологии в связях с общественностью: Учебное пособие / Под ред. И.А. Быкова, О.Г. Филатовой. СПб. 2010.*
- 3. Шилина М.Г. Интернет-гипертекст общественных связей : характеристики, особенности, тенденции развития [Электронный ресурс] / М.Г. Шилина. 2010. Режим доступа : <http://www.mediascope.ru/node/567>.*



*Г.С. Койшыбаева*  
*к.филол.н., ст.преподаватель кафедры языковой и*  
*общеобразовательной подготовки иностранцев*  
*КазНУ им.аль-Фараби*  
*г. Алматы, Казахстан*

*Г.С. Койшыбаева*

## **КОРРЕЛЯЦИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МЕЖПОКОЛЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ТРАНСМИССИИ**

*Под гражданской идентичностью мы понимаем «осознание (самосознание, самоотождествление, самоопределение) личностью своей принадлежности к государству» /Сулейменова, Шаймерденова, Смагулова, Аканова, 2007, [2:61].*

*Проследим корреляцию гражданской идентичности и межпоколенной языковой трансмиссии на материале проведенного анкетирования.*

*Для более детального корреляционного анализа гражданской идентичности и межпоколенной языковой трансмиссии представляется необходимым обратить внимание на то, что респонденты по-разному отвечают на вопрос о родном языке.*

*Проанализировав ответы респондентов, участвовавших в анкетировании, мы обнаружили, что при ответе на вопрос о родном языке респонденты выбирают такие варианты ответов, как «казахский язык» (88,7% человек), «государственный язык» (0,08% ответов), «азербайджанский язык» (0,08% ответов), «киргизский язык» (1,63% ответов), «дунганский язык» (0,08% ответов), «казахский и русский языки» (0,73% ответов), «узбекский язык» (1,46% ответов), «русский язык» (2,03% ответов), «затрудняюсь ответить» (0,16% респондентов), 4,64% респондентов воздерживаются от ответа.*

*0,16% анкетлируемых затрудняются ответить на вопрос о родном языке. Один из них в полной мере считает себя гражданином РК, другой при ответе на данный вопрос отмечают вариант «в значительной степени».*

*Среди 88,7% человек, считающих родным казахский язык, 0,89% человек воздерживаются от ответа на вопрос о том, в какой степени они считают себя гражданами Казахстана, 92,03% респондентов в полной мере считают себя гражданами Казахстана, в значительной степени считают себя гражданами страны 4,80% человек. 3,74% анкетлируемых при ответе на вопрос о степени, в которой они считают себя гражданами Казахстана, отмечают вариант «частично». Не считают себя гражданами Республики 0,57% человек, выбирающих для себя казахский язык в качестве родного. 3,17% респондентов затрудняются ответить на поставленный вопрос. И, наконец, 0,24% анкетлируемых выбирают противоречивую комбинацию ответов «полностью, в значительной степени».*

0,08% респондентов, при ответе на вопрос о родном языке, указавших на дополнительный вариант «государственный язык», изначально отсутствующий в анкете, полностью считают себя гражданами Казахстана.

0,08% респондентов, которые считают родным для себя азербайджанский язык, указывают, что в полной мере считают себя гражданами Республики Казахстан.

Из 1,63% анкет респондентов с родным киргизским языком встречаются 1,22% анкет анкетированных, в полной мере считающих себя гражданами Казахстана, и 0,41% анкет респондентов, считающих себя гражданами Республики в значительной степени.

0,08% анкетированных с родным дунганским языком в полной мере считают себя гражданином Казахстана.

Все 0,73% человек с родными казахским и русским языками в полной мере считают себя гражданами Республики Казахстан.

Из 1,46% человек с родным узбекским языком 0,08% человек воздерживаются от ответа на вопрос о том, в какой степени они считают себя гражданами РК, 1,06% респондентов считают себя гражданами республики в полной степени, 0,32% анкетированных в значительной мере считают себя гражданами Казахстана.

Среди 2,03% анкетированных с родным русским языком, 1,63% человек в полной степени признают себя гражданами Казахстана, 0,24% респондентов считают себя гражданами государства в значительной мере, 0,08% человек затрудняются ответить на вопрос о том, в какой мере считают себя гражданами Казахстана.

Из 4,64% анкетированных, воздержавшихся от ответа на вопрос о родном языке, 0,08% респондентов воздерживаются также и от ответа на вопрос о степени, в которой они считают себя гражданами Казахстана, 3,9% респондентов в полной мере считают себя гражданами Республики, 0,41% человек признают, что считают себя гражданами Казахстана в значительной степени, 0,24% респондентов казахской национальности утверждают, что считают себя гражданами Республики в незначительной степени.

На вопрос о том, в полной ли мере анкетированные считают себя гражданами Республики Казахстан (вопрос 27) респондентам были предложены следующие варианты ответов: «полностью», «в значительной степени», «частично», «не считаю», «затрудняюсь ответить». Из 100% человек вариант «полностью считаю» был выбран 84,46% анкетированными, вариант «в значительной степени» отметили 6,26% респондентов, 3,98% человек лишь частично считают себя гражданами Казахстана, не считают себя гражданами республики 0,57% респондентов, 3,25% анкетированных затрудняются ответить на данный вопрос, 0,24% человек выбирают одновременно два варианта ответов: «полностью считаю», «в значительной степени», 1,06% респондентов воздерживаются от ответа.

Интересно проследить, как респонденты, так или иначе определяющие свою принадлежность к государству, отвечают и на вопрос об использовании родного языка между матерью и отцом, родителями и детьми, братьями и сестрами, матерью, отцом и их родителями, бабушкой и дедушкой.

Как видим, вопрос о корреляции межпоколенной языковой трансмиссии и гражданской идентичности тесным образом связан с тем, какой язык анкетированные считают родным.

Проследим, какие языки отмечают в качестве родных респонденты, входящие в различные группы, в зависимости от своей гражданской позиции.

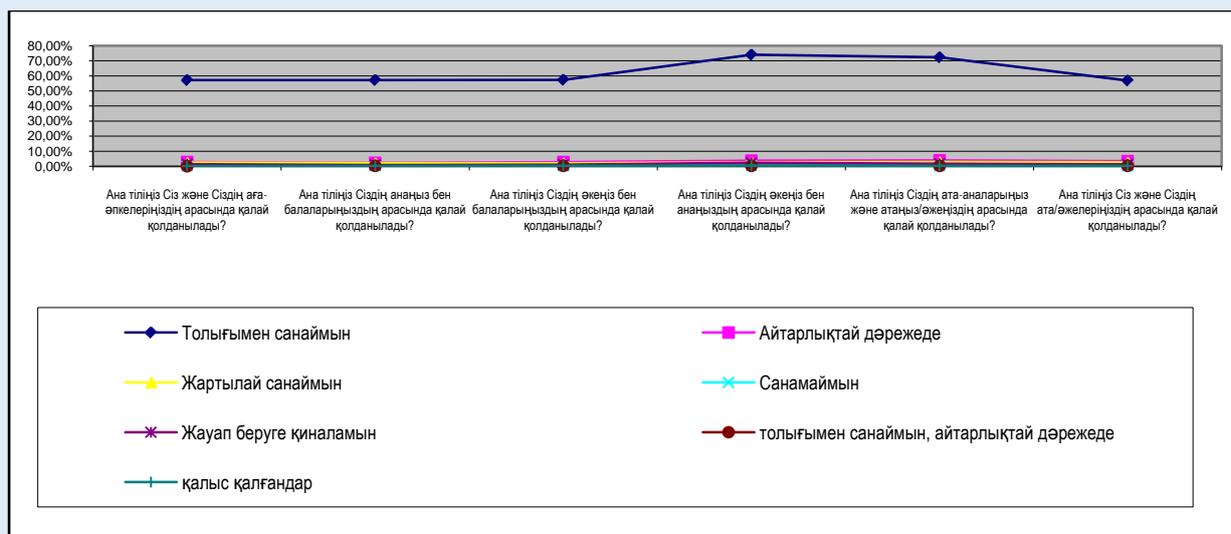
**Таблица 1 – Выбор родного языка респондентами, имеющими различную гражданскую позицию**

		Гражданская идентичность анкетируемых						
		Полностью	В значительной мере	Частично	Не считаю	Затрудняюсь	В полной мере, воздерживаюсь	Воздерживаюсь
Родной язык	Казахский язык	75,6% 0,08%	4,8%	3,74%	0,57%	3,17%	0,24%	0,89%
	Русский	1,63%	0,24%	–	–	0,08%	–	–
	Казахский и русский	0,72%	–	–	–	–	–	–
	Узбекский	1,06%	0,32%	–	–	–	–	0,08%
	Киргизский язык	1,22%	0,41%	–	–	–	–	–
	Дунганский язык	0,08%	–	–	–	–	–	–
	Азербайджанский язык	0,08%	–	–	–	–	–	–
	воздержавшиеся	3,9%	0,41%	0,24%	–	–	–	–
	Затрудняюсь ответить	0,08%	0,08%	–	–	–	–	–
<b>ИТОГ:</b>		<b>84,45%</b>	<b>6,26%</b>	<b>3,98%</b>	<b>0,57%</b>	<b>3,25%</b>	<b>0,24%</b>	<b>1,06%</b>

Как видим, наиболее многочисленной группой составляют анкетируемые, в полной мере считающие себя гражданами РК (84,45%). Второй по численности (6,26%) является группа респондентов, считающих себя гражданами Казахстана в значительной мере. Группу анкетируемых, считающих себя гражданами РК частично составляют 3,98%. 0,57% респондентов не считают себя гражданами Казахстана. Затрудняются ответить на вопрос о том, в какой степени они считают себя гражданами Республики, 3,25% анкетируемых. 0,24% воздерживаются от ответа на данный вопрос. Наименьшую по численности группу составляют респонденты, выбравшие комбинацию вариантов ответа «полностью, в значительной степени» (1,06%).

Проведем сводный анализ межпоколенной языковой трансмиссии в группах анкетируемых с различной гражданской идентичностью.

**Рис. 1. Корреляция межпоколенной языковой трансмиссии в группах анкетируемых с разной гражданской идентичностью**



Таким образом, резкий скачкообразный характер кривой межпоколенной языковой трансмиссии характерен для групп респондентов, полностью и в значительной степени считающих себя гражданами Казахстана: для семей респондентов, входящих в данные группы характерно постоянное использование родного языка при общении родителей, а также при общении матери и отца с их родителями.

Кривая межпоколенной трансмиссии респондентов, лишь частично считающих себя гражданами Республики и вовсе не считающих себя гражданами Казахстана, характеризуется менее резкими колебаниями: обращает на себя внимание снижение процента ответов, регистрирующих использование родного языка при общении обоих родителей с детьми.

Сходная картина наблюдается при корреляционном анализе ответов анкетированных, затрудняющихся ответить на вопрос о том, в какой степени они считают себя гражданами Казахстана. Очень резкие колебания характерны для кривой межпоколенной языковой трансмиссии у респондентов, воздерживающихся от ответа на вопрос о том, в какой степени они считают себя гражданами Республики Казахстан, что связано с возрастанием процента воздержавшихся от ответа на вопрос о межпоколенной языковой трансмиссии.

#### Список использованной литературы:

1. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С. Новая языковая идентичность в трансформирующемся обществе. Методология исследования. – Алматы, 2005.
2. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы: Қазақ университеті, 2007.



*Конти Фабио  
кандидат филол. наук, доцент Славянской  
Филологии и Русской культуры,  
Университет в Сассари (Сардиния),  
факультет иностранных языков и  
литератур – Сицилия, Италия*

*Ф. Конти*

### **КОНСТАНТЫ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ**

*Интерес и преданность студентов складываются в основном в школьные годы а проявляются не только в процессе изучения языка в школе и институте, но и в взрослой жизни. Одна из целей обучения русскому языку и русской культуре – формирование лингвистического мировоззрения; для этого необходимо чтобы у студентов была ясна и понятна главная роль языка в жизни человека и общества и её нерасторжимая связь с культурой народа. В наши дни школьники очень редко воспринимают такое понятие особенно, по всей видимости, из-за непреодолимых препятствий в течение освоения новых языковых структур. Одним из самых частых и влиятельных мифов в изучении языка, которые подробно и ответственно уже проанализировала О. Е. Дроздова в своей статье, это совсем неверное убеждение, что русский язык и иностранные языки – это разные миры, часто связано с совсем неуместной привычкой учителей преподавать русский язык отдельно, как феномен изолированный из русской культуры и также из культур других стран. Кроме того учителя не сопоставляют свои программы в школе, не ведут взаимной проверки освоения школьников языковых структур и даже не замечают косвенной отдачи своего преподавания в социокультурном, соответствующим контексте. В этом же смысле формирование и выделение некоего межъязыкового поля может способствовать установлению культурных констант полезных в процессе обучения языку [2: 24].*

*Смотря на мой опыт преподавания русской и славянской культуры в Университете в Сассари все выше обработанные идеи становятся уже реальной основой практики не столько с нормативной точки зрения, сколько с познавательной. Программу моего курса можно разделить на две части: 1. язык и культура в русской средневековой литературы, 2. культура в современном русском языке. В первой области предполагается студентам анализ и рассмотрение взаимосвязи литературного языка эпохи средневековья с константами культуры и бытовых явлений того же времени, один вопрос на котором здесь задержаться. Константы – это концепты русской и древнерусской культуры определённые как часть культуры общеевропейской, взятые, прежде всего, в момент их ответвления от европейского культурного фонда. В данном случае, по поводу истории древнерусской паломнической литературы и жанра «хожения» в XIV-XVI вв., курс Славянской Филологии в Сассари дополняется семинаром о категориях «место» и*

«время» в «Хождении за три моря Афанасия Никитина». В ходе семинара излагаются и углубляются некоторые «константы» русской письменной и устной речи, связанные не только с литературой но также с искусством и с другими областями русской культуры. Предлагается здесь один пример.

### Странник.

Говоря о преобразовании жанра паломничества (паломнический путь) в светском хождении в моем курсе подчёркивается много раз слово «странник» как термин ясного этимологического происхождения, относящееся к стороне – стране, которое значит «путешествующий по разным странам». Исходя из этого можно легко обнаружить и другие слова этой же группы – калики, калики переходящие. С одной стороны это какое-то древнее общеевропейское слово, собственно греко-римское, обозначавшее «мелкий камешек», щебень для мощения дороги. У этого слова в латинском языке была масса производных, вплоть до *caliga* и до собственного имени одного императора Калигула (*Caligula*), буквально сапожок. С другой стороны анализа, русское слово калика может восходить к калека, значит к чисто ареальному восточноевропейскому слову для обозначения «убогого» и «бродяги». «Калеки», «убогие» и «бродяги» иногда входят в синонимизацию самых явлений и понятий в древнерусском быту. К этим терминам можно добавить слово калита как вариант калика, значение которого двойственно: это в то же время «сума подателя милостыни» и «собираатель» - «податель, раздатчик» (Иван Калита) [6: 185].

Рассматривание и обработка слов «странник», «путешественник» и «богомалец» по поводу описания персонажа Афанасия Никитина в своём Хождении за три моря привёл меня к области русского искусства, захватывая неотъемлемую отрасль русской средневековой культуры. Кроме своего тесного отношения к религиозным святыням, к христианству и к самой религии вообще, русское паломничество нигде это выразилось так зрительно наглядно, как в русской живописи, в данном случае нам приходится привести в пример картину М. С. Нестерова «Святая Русь» (1901-1907)<sup>18</sup>. Картина делится вертикальной линией молодых деревьев на две части: справа стоят паломники, странники, слева Иисус Христос и за ним святые Николай Чудотворец, Георгий Победоносец и Сергей Радонежский. Вся сцена происходит около скита, где-то около Троице-Сергиевой лавры под Москвой. Такое «странничество», как на картине, сродни просто «скитательству», и в этом качестве в России оно давно уже стало двусмысленным – как формой подлинной религиозности, так и формой притворной добродетели и тунеядства<sup>19</sup>.

Продолжая предлагаемую межкультурную экскурсию по истории термина «странник-паломник» в начале нашего века прочертился ещё один маршрут, пролегающий через искусство. В этот же период столкнулись два противоположных художественных взглядов, две концепции: «искусство как жизнь» и «жизнь как искусство». Подход «искусство как жизнь» естественно ассоциируется с идеей «творческого пути» художника, который переживает различные этапы творчества, наоборот подход «жизнь как искусство» доведёт к духовному скитательству по различным ментальным мирам, скитательства зачастую без пути и цели. Развивая

<sup>18</sup> Михаил Масильевич Нестеров (1862-1942) был также автором «Видения отроку Варфоломею», «Юности Сергея Радонежского», эскизов мозаик для храма «Воскресения на крови», стенной росписи храма в Абас-Тумане (Грузия) и др. См. Юрий Степанов, *Константы: словарь русской культуры*. Москва, «Академический проект», 2004,

<sup>19</sup> См. Вл. Даль, *Толковый словарь великорусского языка* под словом странникъ.

и обрабатывая концепт духовного странничества как явление жизни и искусства одновременно, можно здесь указать книгу Павла Павловича Муратова (1881-1950) *Образы Италии*. Через Италию пролег маршрут нового духовного странничества самого автора, начиная с русского религиозного искусства как романтический призыв к средневековому, историческому наследствию древней Руси. Муратов, как и многие русские интеллигенты, начал скитания вне родины а Италия стала центром своего культурного вдохновения тоже в силу русской традиции. На самом деле, когда в 1971 г. итальянский русист Этторе Ло Гатто собрал в одной книге «Русские в Италии» разнообразные свидетельства о русских живописцах, писателях, поэтах, для которых Италия с XVII в. до наших дней стала «центром протяжения», то получился толстый том, а в ряду сотен русских имён нашлось там место и для П.П.Муратова<sup>20</sup>.

Ещё другая межкультурная и межъязыковая связь расцвела в течение семинара о «Хождении» Никитина для того, чтобы понять мировоззрение путешественника русского купца в Индийской стране: взаимоотношение терминов «гарип» - «чужеземец» - «метэк». Никитин был в Индии «гарипом» - по-индийски - , неполноправным чужеземцем – по-русски -, одним из тех, кого даже не пускали внутрь бидарского дворца-крепости [7: 9], «метэком» по употреблению аналогичного греческого термина, совсем необычная позиция для русского писателя древней и новой эпохи. Русь не была включена в состав Золотой Орды, подобно Средней Азии, её северо-восточная часть находилась в вассальной зависимости от ханов, платила дань, подвергалась карательным экспедициям ордынцев, но русские всегда находились в большинстве, они «гарипами» не были. Поэтому и в литературе древней Руси тема метэства, судьбы иноземца в чужой стране, встречается весьма редко. Можно встречаться только один памятник XV в., где тема занимает особое место, это «Стефанит и Ихнилат» - перевод греческого басенного цикла, восходящего к арабской книге «Калила и Димна» (XI век) и, в русской литературе нового времени, «Игрок» Достоевского, «Без языка» Короленко и парижские рассказы Ремизова.

#### Список литературы

1. ДАЛЬ Вл., Толковый словарь великорусского языка в 4-х томах. Москва, Универс, 1994.
2. ДРОЗДОВА О. Е., Преодоление школьных мифов о языке (Роль общелингвистического компонента обучения русскому языку в средней школе), «Мир русского слова», 1-2/2007, стр. 23-25.
3. LO GATTO ETTORE, *Russi in Italia*. Ed. Riuniti, Roma, 1971.
4. НИКИТИНА ФАНАСИЙ, *Viaggio in tre mari*, a cura di EDGARDO T. SARONNE. Roma, Carocci, 2003.
5. СРЕЗНЕВСКИЙ И. И., *Материалы для Словаря древнерусского языка в 3-х томах*. Москва, А. Н., Знак 2003.
6. СТЕПАНОВ ЮРИЙ, *Константы: словарь русской культуры*. Москва, «Академический проект», 2004.
7. *Хождение за три моря Афанасия Никитина*, под ред. Я. С. ЛУРЬЕ и Л. С. СЕМЕНОВ. Ленинград, «Наука», 1986.

---

<sup>20</sup>Е. LO GATTO, *Russi in Italia*. Ed. Riuniti, Roma, 1971.



*Краснова Людмила Сергеевна,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры культурологи ИППК  
Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова,  
Москва, Россия.*

*Л.С. Краснова*

## ***ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ РКИ***

*С наступлением эры инновационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин обострились, предстали в новом ракурсе вопросы оценки компетенций обучаемых. Этот аспект в работе преподавателя исконно содержал значительный процент субъективности. В последние годы широкое распространение в оценке знаний учащихся получили разного рода тесты. Программы оценки знаний, содержащие в своей основе тестовый подход, закреплены законодательно. Пример тому – действующая программа ЕГЭ, принятая в нашей стране. Однако тестовый подход в оценке компетенций иностранных учащихся в звучащей речи не даёт исчерпывающего представления о степени владения учащимся основными навыками тестируемого языка. Например, трудно, практически невозможно оценить с помощью письменного теста акцентные особенности в произношении обучаемого тех или иных звуков, то есть оценить степень отклонения от фонетического кода изучаемого, в данном случае русского языка.*

*Под фонетическим кодом языка понимается совокупность признаков, отличающих фонетическую структуру одного языка от другого, что позволяет идентифицировать тот или иной язык. В структуру фонетического кода входят звуковое своеобразие языка, его ритмика, набор артикуляторных приёмов воспроизведения звуков. В наибольшей степени особое звучание того или иного языка определяется его интонационным строем. И здесь важны не только интонационные типы, присущие какой либо фонетической структуре, но и такие детали интонации, как, например, диапазон высоты звучания гласных, сила звука в той или иной позиции в слове, соотношения количества и качества звука, как, например, это наблюдается в русских редуцированных гласных в разных позициях.*

*Все эти признаки определяют особенности звукового строя языка, возможность его идентификации. От степени владения учащегося этими признаками зависит успех коммуникации, успех его общения в практической деятельности, разборчивость речи, передача основного смысла языкового сообщения, эмоциональное воздействие произносимой речи на аудиторию.*

*Как правило, на слух легко идентифицировать тот или иной язык, не владея им. Также на слух, по характеру звучания, можно определить принадлежность музыки к*

той или иной культуре. В этом случае также действуют механизмы фонетического кода. Это и своеобразие ритмической организации той или иной мелодии, мелодический рисунок произведения, вокальная организация его[2]. Отсюда следует вывод о том, что культура того или иного народа, имеющего язык в его звуковом варианте, дошедшем до нашего времени, обладает набором признаков, которые возможно определить как фонетический код той или иной культуры.

Фонетический код звучащей речи, а также фонетический код той или иной культуры обеспечивают устойчивость, например, коммуникативной среды, позволяя общаться, вести деловые переговоры, осваивать культуру другого народа как в сфере образования, так и в иных жизненно важных сферах человеческого бытия.

Очень важно объективно оценить степень владения учащимся основными интонационными типами русской звучащей речи. Применение различного рода технологий в оценке знаний обусловлено такими задачами, как обеспечение максимально объективной оценки знаний учащихся, а также создание условий для развития навыков самостоятельной работы обучаемых с ориентацией на индивидуализацию процесса обучения.

Существующие компьютерные обучающие курсы по иностранным языкам, в том числе по русскому языку для иностранных учащихся, содержат в основе своей далеко нереализованные колоссальные возможности дальнейшего развития в решении задач объективной оценки компетенций учащихся. Кроме того, далеко не использованы возможности наполнения новым дидактическим материалом уже апробированных компьютерных обучающих курсов в соответствии с требованиями времени.

Среди множества компьютерных обучающих курсов по различным гуманитарным дисциплинам особое место занимают программы с обратной звуко-визуальной связью. Привлекательность такого рода обучающих курсов состоит в том, что они дают возможность использовать в процессе обучения не только слуховой, но и зрительный рецептор. Учащийся имеет реальную возможность работать над совершенствованием своих языковых компетенций по составленной преподавателем индивидуально ориентированной программе.

На этом этапе работы с обучающими программами встаёт вопрос о критериях оценок компетенций учащегося, которые закладываются в программу[3]. Так, например, в обучающем курсе, который применяется на занятиях с иностранными учащимися, при отработке точности произношения отдельных звуков в слове в разделе курса «Словари» учащиеся заполняют стандартную таблицу, в которой зафиксированы минимальная и максимальная оценки произношения предложенного слова. Оценка выставляется автоматически и носит объективный характер. Затем выводится разница полученных единиц в баллах в начале и в конце тренировки. В среднем эта разница между минимальным и максимальным значением оценок в баллах, исходя из десятибалльной системы, варьирует от 10% до 20%. Преподаватель, обращаясь к этим цифрам, может судить о прогрессе в освоении того или иного учебного материала. Если получены отрицательные цифры, то, соответственно, прилагаются дополнительные усилия для достижения положительного результата. На этом этапе важную роль играют конкретные методические рекомендации преподавателя. Также очень важно не оставлять учащегося наедине с отрицательным результатом его работы. Это может закрепить отрицательный результат и значительно снизить мотивацию выполнения учебных заданий. Полученные цифры дают возможность представить в графическом виде динамику процесса усвоения учебного материала для каждого учащегося. С учётом этих данных преподаватель составляет индивидуально ориентированное задание для каждого обучаемого. Современные компьютерные

программы позволяют хранить в памяти такого рода данные для каждого учащегося. В конце семестра эти данные могут суммироваться и обобщаться, давая объективное представление о прогрессе каждого обучаемого в освоении иностранного языка. Эта задача ещё не автоматизирована и ждёт своих исполнителей.

Отличительной особенностью компьютерного обучающего курса «Русский без акцента»[4] представляется направленность его на формирование у учащегося очень важного при обучении русскому языку навыка – умения имитировать произношение диктора-носителя языка. Следует отметить, что способность к имитации речи другого человека встречается среди обучаемых разных возрастов довольно редко. В своих ярких, запоминающихся проявлениях это качество, как правило, врожденное. Среди основной массы обучаемых это качество, по мере возможности, приходится формировать путем кропотливых языковых упражнений. Тем не менее, обучение имитации речи носителей языка способствует переходу к более высокому уровню владения русским языком у студентов-иностранцев, приближая их к заветной цели – безакцентному русскому[1].

На продвинутом этапе необходимо выработать у обучаемых верное интонирование фраз, что позволит сделать их спонтанную речь максимально разборчивой. Как показали наши исследования, именно правильное интонирование ведет к улучшению разборчивости речи студентов-иностранцев[5].

Повышение разборчивости речи иностранных учащихся является одной из самых главных задач при овладении правильной русской фонетикой. Этот аспект особенно важен в учебном процессе, так как все устные экзамены сдаются студентами-иностранцами на русском языке. Возможности компьютерных технологий открывают в этом направлении новые перспективы. С этой целью в разрабатываемой новой версии программы «Русский без акцента» разделу «Интонация» уделяется повышенное внимание. В этом разделе визуализацию речи предлагается дополнить графиком изменения во времени частоты основного тона речевого сигнала, что позволит учащемуся, сравнивая свои графики с графиками речи диктора, контролировать правильность своего интонирования.

Исходя из опыта использования компьютерных обучающих курсов по русскому языку на занятиях с иностранными учащимися, можно сформулировать те первостепенные задачи, которые должны быть решены для достижения положительных результатов при оценке компетенций обучаемых. Это, в первую очередь, автоматизация оценки результатов входного тестирования учащихся. По результатам входного тестирования автоматически формируются группы учащихся. Далее, исходя из результатов автоматической обработки входного тестирования, преподаватель формирует индивидуальный план учащегося. В процессе выполнения индивидуального плана идёт автоматическая фиксация и обработка результатов обучения. Окончательное выполнение учебного плана завершается контрольным автоматическим тестированием и сравнением результатов по всем учебным позициям. На основании сравнения результатов выносится итоговая оценка и составляется следующий учебный план.

Предложенная схема совершенствования используемых в практике обучения компьютерных курсов предполагает тесное сотрудничество преподавателя-практика и специалистов программного обеспечения компьютерных обучающих курсов. Такое взаимодействие специалистов позволит получить практические результаты в продвижении инновационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Брызгунова У.А. Фонетика. Интонация. М., 2001г.*
2. *Златоустова Л.В. Фонетические единицы русской речи. М., 2005г.*
3. *Краснова Л.С. Опыт применения компьютерных технологий в практике обучения студентов-иностранцев русской звучащей речи. Вестник РУДН №4, 2009г.*
4. *Русский без акцента. «ИстраСофт», версия 6, 2011г.*
5. *Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 2007г.*

WV Congress 2012



*Крашевская Наталья Валентиновна,  
кандидат филологических наук,  
преподаватель Университета Анъянг,  
Южная Корея*

*Кулькова Раиса Александровна,  
кандидат филологических наук, доцент, преподаватель  
Университета Санг-Мёнг, Южная Корея*

*Н.В.Крашевская, Р.А.Кулькова*

## **ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИДЕОАУДИОКУРСА: ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНИКА**

*Данное сообщение представляет собой презентацию книги «Весёлые истории в журнале Ералаш», которую автор (Н.В.Крашевская) и редактор (Р.А. Кулькова) в настоящий момент готовят к изданию в двух национально ориентированных вариантах: с корейским и китайским комментарием. Это видеоаудиокурс для студентов 2 или 3 курса зарубежных вузов.*

*В далёком 1974-м году "Ералаш" основали А. Хмелик и Б. Грачевский<sup>21</sup>. В настоящее время существует уже более 700 выпусков журнала. Каждый выпуск - это небольшой, на несколько минут, видеосюжет, основанный на забавной истории из жизни детей, подростков и даже взрослых. Многие фильмы этой серии как нельзя лучше соответствуют требованиям к материалам для обучения русскому языку как иностранному: короткие фонограммы, статистически частотные разговорные выражения, яркий видеоряд, забавные герои, законченный сюжет, глубина содержания при минимуме слов. Простота его смешных сюжетов позволяет, с одной стороны, организовать изучение и обеспечить практическое усвоение разных разделов грамматики и синтаксиса, а с другой стороны, даёт обильный материал для обсуждения разных тем и беседы.*

*Методические принципы. Известные нам пособия, основанные на работе с видеорядом, обычно включают такие части: а) презентация лексики и грамматики фильма, б) просмотр фильма с опорой на фонограмму, в) работа над лексикой и грамматикой фонограммы, г) ответы на вопросы по содержанию фильма, д) обсуждение поведения героев фильма и затронутых в нем вопросов.*

*Автор нового пособия решил отойти от этого стандарта и поставил перед собой такие задачи:*

*1. найти эффективную форму работы с видеоматериалами, включив в пособие такие обучающие задания, в которых каждое предложение было бы связано с содержанием просмотренных фильмов;*

<sup>21</sup> Официальный сайт киножурнала <http://www.eralash.ru/main/index.php>

2. сделать видеокурс максимально направленным на формирование языковой компетенции в области аудирования и говорения, более тесно их связать;
3. использовать видеоряд не только для семантизации лексики, но и для работы над видами глагола;
4. повысить мотивацию учащихся.

*Тематическая подборка материала. Из всего множества сюжетов, предлагаемых в Ералаше, было выбрано чуть более трех десятков фильмов, которые по своей тематической направленности были сгруппированы в 5 тем: Кино, Реклама, Первая любовь, Маленькие хитрецы, Конфликты.*

*Тема Кино - вводная часть книги: в ней повторяется ранее пройденный грамматический и лексический материал и она настраивает учащихся на работу с видеоматериалами. В данный раздел вошёл шуточный психологический тест, дающий возможность побеседовать о характере каждого из обучаемых.*

*Самую большую часть книги заняла тема Первая любовь как дающая обильный материал для развития речи, для построения самостоятельных высказываний. Эту тему мы снабдили песенным материалом, также взятым из российской кинематографии, что повышает учебную мотивацию. Фильмы на эту тему (ряд фильмов с похожими, но не одинаковыми сюжетами) помогают развивать такой необходимый для овладения речью механизм как механизм понимания сходства двух или более ситуаций. Почему это важно? При изучении языка, особенно в восточной аудитории, часто наблюдается следующее явление: учащиеся неплохо усваивают языковое обеспечение какой-либо ситуации, но как только ситуация меняется, они или совсем не могут перенести свои знания на новый сюжет, или делают это с трудом. Разные фильмы серии Первая любовь позволяют показать, как может меняться ситуация и тем самым отработать механизм понимания сходства ситуации и переноса ее языкового обеспечения на другой сюжет. При этом фильмы могут быть либо прямо связаны тематически, либо быть тематически разными. К тематически связанным могут быть отнесены такие фильмы, как, например, Знакомство (неудачная попытка познакомиться), Яблоко (герой не решается признаться в любви прямо и ищет косвенную возможность сделать это), Он и она (герой безуспешно пытается привлечь внимание героини, а она делает вид, что не обращает на него внимания), Превратности любви (безответная влюбленность), Маша + Саша (гипотетический брак, который кончается полным разочарованием героя в любви). К тематически не связанным может быть отнесен такой фильм, как Друг, где речь идет об отношении детей и их домашних любимцев. Но те эмоциональные обращения (со знаком плюс - Солнышко моё! и со знаком минус - От тебя никакой пользы!), которые там используются, подходят для языкового обеспечения ситуаций влюбленности и семейной жизни.*

*Тема Реклама факультативна, так как предназначена для сильных групп. В ней представлены разные варианты рекламы ( в прозе, в стихах), есть упражнения на составление других реклам.*

*Тема Маленькие хитрецы также имеет факультативный характер. Фильмы этой темы очень нравятся студентам благодаря занимательным сюжетам. К ней можно обратиться при наличии достаточного количества учебного времени, так как на ней закрепляются умения, формируемые в предыдущих разделах книги. К слову сказать, фильмы этой темы, как правило, становятся любимыми у учащихся и они с удовольствием работают по ним.*

*Наконец, тема Конфликты (Разборки) была помещена в книгу с дальним прицелом. И на старших курсах, и при прохождении стажировки в России, и после*

окончания университета единственным стабильным и постоянным источником общения на русском языке для наших питомцев становятся российские СМИ, по большей части интернет. А известно, что такие явления российской действительности, как рэкет, наезд, разборки – это, к сожалению, одна из черт российского бытия, которая совершенно незнакома, например, корейскому гражданину. Просмотр забавных, добрых сюжетов Ералаша делает знакомство с этой стороной жизни не таким удручающим. Кстати сказать, коллеги, которым доводилось смотреть со студентами фильмы Брат, Брат-2, Бумер, Бригада и др., помнят, сколько трудов стоило разъяснение ситуации, а подтекст фильмов, даже если сам текст переведен, всё равно не был до конца понят студентами. После работы с разделом пособия Конфликты многие проблемы отпадают: студенты с пониманием смотрят перечисленные фильмы.

Формирование языковой компетенции учащихся. Прежде всего, и это общеизвестно, возможности видеоряда велики в семантизации лексических единиц: предметных существительных, глаголов конкретного действия и др. В дополнение к этому автор пособия предлагает систему упражнений, направленных на руботу по грамматике.

Одна из сквозных и наиболее важных грамматических тем курса – виды глагола. Известно, что эта тема – самый сложный для усвоения иностранцами раздел русской грамматики. В пособии показано (в формулировках заданий), как можно использовать для этой цели возможности кино. Работа с сюжетами Ералаша дает богатые возможности для работы над разными жанрами повествования, изложение в которых базируется на разных принципах выбора вида глагола: это текст-репортаж, текст-комментарий и текст-рассказ. Так, например, демонстрация видеоряда и одновременное комментирование происходящего с использованием форм настоящего времени несовершенного вида есть наглядная и запоминающаяся форма знакомства с жанром текста-репортажа с места события (безоценочный жанр) или текста-комментария (репортаж + оценка событий говорящим). А когда гаснет экран, и надо рассказать о том, что было увидено ранее, появляется возможность составить текст-рассказ, т.е. начинается использование глаголов прошедшего времени, при этом вид глагола нужно осознанно выбрать. Но и в выборе вида в подавляющем большинстве случаев видеоряд является хорошим помощником: характер протекания действия диктует вид. Например, не вызывает сомнений употребление формы НСВ таких глаголов как сидел, стоял, смотрел, читал, не обращал внимания, катался, искал и т.д. (движущаяся картинка отражает процесс действия как такового, в нем нет начала и конца) и формы СВ таких глаголов, как предложил, сказал, пошёл, спросил, отдал, засмеялся, прыгнул или начал прыгать, поменялись: экран демонстрирует действие в его завершенности. Поскольку сюжеты фильмов динамичны и включают большое количество разного рода действий, именно Ералаш оказался необычайно ценным материалом для работы над видами. Наличие видеоряда облегчает эту работу многократно.

Назовем некоторые другие сквозные грамматические темы пособия: прямая и косвенная речь, синтаксис некоторых простых и сложных предложений, сослагательное наклонение в ирреальном значении, способы компресси текста. Реплики героев фильмов кратки, что позволяет продемонстрировать правила трансформации прямой речи в косвенную. А трансформация реплик, содержащих просьбу, в косвенную речь позволяет прорабатывать такие темы, как простое предложение со составным глагольным и именным сказуемым (просит – попросил пойти, должен – должен был сказать) и сложное предложение с союзом чтобы (типа: мальчик попросил друга, чтобы он подошел к ..., или мальчик хотел, чтобы

она обратила на него внимание). Работа с видеосюжетами даёт возможность привязать такого рода фразы к конкретной ситуации из фильма, что не может не увеличивать результативность обучения. Курс даёт также возможность в естественных ситуациях отрабатывать сослагательное наклонение. С одной стороны, учащимся предлагается поставить себя на место героев (например, фразы типа: Если бы я был Петровым, то...), с другой стороны, предлагается изменить параметры ситуации (например, фразы типа: Если бы Ёлкина была некрасивой, то ...).

Новаторством является то, что в пособии нет ни одного упражнения, в котором учащиеся отрабатывали бы грамматические явления абстрактно. Все примеры в упражнениях составлены таким образом, что в них действуют герои просмотренных фильмов. Ещё одна особенность упражнений заключается в том, что в предложениях, из которых они состоят, сравниваются герои разных фильмов и сюжеты этих фильмов. Выполняя такие упражнения, учащийся понимает, о чём и о ком в этих примерах идёт речь (в его сознании всплывает видеоряд). Это облегчает усвоение лексического и грамматического материала.

Наконец, несколько слов о подходе к формированию такой компетенции как компрессия текста. Материал пособия даёт возможность показать учащимся, что рассказ об одном и том же событии может быть изложен разными способами: очень подробно, подробно, коротко и очень коротко. Студенты 2-го курса зарубежного вуза, особенно на Востоке, не могут дать изложение событий в кратком виде без специальной подготовки, поскольку весь предыдущий опыт их обучения был основан на принципе: запомни как можно больше и повтори все до одного слова учителя. Поэтому приемам обобщения их нужно специально обучать. На это направлен целый комплекс упражнений, в которых на тех же сюжетах показаны конкретные языковые способы сжатия текста.

*Формирование разных видов речевой деятельности.*

Все изложенное позволяет говорить о том, что данный курс одновременно является курсом по аудированию и по разговорной практике. Ту составляющую пособия, которая направлена на выработку навыков аудирования, усиливает большое количество заданий, рассчитанных на работу в лаборатории. Эти задания разнообразны, построены на лексическом и текстовом материале основного видеокурса и призваны закрепить необходимые для работы с основным материалом умения и навыки. Вот пример одного из видов заданий. Студентам даётся текст, в котором пропущены глаголы. Задание формулируется так: послушайте текст-комментарий, в котором все глаголы стоят в настоящем времени НСВ; впишите глаголы в форме прошедшего времени – НСВ или СВ, чтобы у вас получился текст-рассказ. В процессе аудирования студенты должны оперативно принять решение, какой вид глагола выбрать, и правильно его записать. Естественно, что такое задание может быть выполнено только после того, как была проделана большая работа над глаголами и сюжетом текста, чему посвящена целая система взаимосвязанных заданий.

Несколько слов о работе редактора. Известно, что ценность пособия возрастает, если по нему свободно может работать не только автор данной методики, но и все, кто ранее такой работой не занимался. Роль редактора в данном случае состояла в том, чтобы максимально облегчить рядовому преподавателю входение в материал, в котором представлен новый, нетривиальный подход к работе над видео- и аудиорядом. Редактированию подвергались, прежде всего, формулировки заданий с целью сделать их максимально прозрачными для массового потребителя. В процессе апробации материалов редактором и другими коллегами,

*работающими в Корее, также было выявлено, что материалы лабораторных работ по аудированию следует влетать в уроки первой части<sup>22</sup>.*

*Апробация курса производилась самыми разными преподавателями: это были и поклонники работы с видеорядом, и те, кто только осваивает эту форму работы, это были преподавателями с опытом, и молодые, начинающие педагоги. Апробация показала, что данные материалы многократно повышают эффективность занятий, так как выработка навыков аудирования и говорения проходит в строго продуманной последовательности и на материале большого количества разнообразных взаимосвязанных упражнений и заданий, часть из которых является новаторскими. На видеоуроках преподавателями замечена повышенная активность всех учащихся, даже самых слабых с точки зрения владения языком. И отзывы учащихся обычно положительные (Мне было очень интересен и полезен этот курс, Я был счастлив работать на таких необычных и увлекательных занятиях).*

---

<sup>22</sup>Первоначальной идеей автора являлось поместить их в конце пособия в качестве дополнительного раздела.



*Кудрова Татьяна Ивановна,  
аспирант кафедры дошкольной дефектологии при МПГУ, г.  
Москва, Россия.*

*Т.И.Кудрова*

### **РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДВУЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ**

*Практика воспитания детей с билингвизмом по принципу «один родитель - один язык» свидетельствует о том, что параллельное воспитание ребенка в двух языковых средах может вызвать у него те или иные симптомы дезадаптации: повышенную возбудимость, некоторую расторможенность, низкий порог невротического реагирования. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфических речевых ошибок в русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности (А.Е. Бабаева, Л.И. Белякова, С.С. Бакишханова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова, С.Б. Файед и др.).*

*Исследователи, занимающиеся проблемами психологической готовности детей к овладению грамотой, отмечают неумение детей 6-7 летнего возраста с билингвизмом произвести звуковой анализ слова. Такие дошкольники не могут выделить отдельные звуки, так как воспринимают слово целиком, как звукокомплекс. В то же время в дошкольном учреждении ведётся систематическая, целенаправленная работа по развитию у двуязычных детей фонематических процессов, поэтому выпускники детских садов имеют необходимые навыки. У детей дошкольного возраста наблюдается особая чувствительность к звукам речи, поэтому этот возраст очень важен для решения поставленной проблемы.*

*От качества речи ребенка с билингвизмом зависит успешность его обучения в школе. Многие дети к моменту поступления в школу не овладевают произношением звуков обоих языков.*

*У многих несформированность правильного звукопроизношения сопровождается отклонениями в фонематическом развитии, что часто остается незамеченным. Замены, смешения, перестановки звуков, являются показателем недостаточного различения воспринимаемых двуязычным ребенком звуков. Если ребенок путает звуки в произношении, он может путать и на письме буквы. Он будет допускать ошибки, в словах, которые отличаются только этими звуками: шок – сок, шар – жар, лак – рак,*

*щель – цель и т.д. Именно поэтому большое внимание при работе с дошкольниками из двуязычных семей надо уделять развитию фонематических процессов и коррекции звукопроизношения. Умение различать фонемы – это основа: и понимания речи другого человека, и контроля за собственной речью, и грамотного письма в дальнейшем. Если дошкольник с билингвизмом не сумел овладеть навыками фонематического восприятия, анализа-синтеза и представлений, то в школе он столкнется с большими трудностями, так как время, отведенное школьной программой на усвоение этого материала, рассчитано в основном на детей, имеющих монолингвальное речевое развитие.*

*Мы провели сравнительное экспериментальное изучение состояния фонематических и психических процессов у детей 5 - 6 лет с билингвизмом и с монолингвальным речевым развитием. Исследование состояло из трех этапов.*

*Основными задачами первого этапа являлись: отбор в экспериментальную группу (ЭГ) детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом и обследование их с помощью разработанной методики. Данную группу составили 28 дошкольников. По данным оториноларинголога у всех детей тональный слух был в норме, нормальное интеллектуальное развитие. Сравнительную группу (СГ) составили 20 детей старшей и подготовительной к школе групп из монолингвальных семей.*

*На втором этапе было проведено сравнительное изучение фонематических процессов у дошкольников с двуязычием и детей – монолингвов.*

*На заключительном этапе проводилось экспериментальное коррекционное обучение с использованием сюжетно – ролевой игры и ТСО в процессе проведения логопедических занятий.*

*Для оценки развития фонематической стороны речи детей (и с билингвизмом и монолингвизмом) были использованы тестовые задания, содержащие материал различной сложности. Исследовались:*

- Способность дошкольников опознавать неречевые звуки на примере музыкальных инструментов и шумелок;*
- Опознавать и воспроизводить заданную интонационную окраску речи;*
- Опознавать слова, сказанные с ошибкой и правильно;*
- Уровень сформированности процессов фонематического анализа и синтеза;*

*По результатам изучения были проанализированы и обобщены данные, выявлялась взаимосвязь между уровнем слухового самоконтроля, степенью сформированности фонематических компонентов речи.*

*Учитывались особенности речеслуховой памяти, внимания, поведения, детей с билингвизмом и без него. Инструкции, предлагаемые детям, были короткими и простыми, а в ряде заданий параллельно с восприятием «на слух» предлагалась и внешняя зрительная опора (картинки с изображениями предметов).*

*Мы разработали для экспериментального изучения серию заданий для исследования фонематических процессов у данных детей, преимущественно игрового характера:*

*Задание 1:*

*Цель: определение сформированности различения неречевых звуков.*

*Материал: набор бытовых шумов и музыкальных инструментов.*

*Инструкция: «Угадай, что звучит». За ширмой различные музыкальные инструменты: бубен, барабан, погремушка, дудочка, металлофон и другие предметы. Если ребенок справлялся, то задание усложняли, заменив музыкальные инструменты звучащими баночками с различными наполнителями (песок, крупа, пуговица, камешки и т. д.).*

#### **Задание 2:**

**Цель:** определение сформированности восприятия и воспроизведения ритмической стороны речи.

**Инструкция:** «Повтори за мной». Ребенок повторяет заданный ритмический рисунок на музыкальном инструменте или хлопывает (отстукивает) его.

#### **Задание 3:**

**Цель:** определение сформированности восприятия и воспроизведения просодической стороны речи.

**Материал:** картинки с изображением девочки в разных эмоциональных состояниях.

**Инструкция:** « Я буду изображать, какие звуки девочка издаёт, а ты подбери нужную картинку». Звуки произносятся с соответствующей интонационной окраской.

а) . А!- (кричит девочка). - О?- (удивилась девочка).

А - (поёт девочка). - О!- (стонет девочка).

А - (девочка качает малыша). - О! - (кричит девочка в лесу).

#### **Задание 4:**

**Цель:** определение сформированности восприятия и воспроизведения глухих и звонких согласных звуков.

**Материал:** ряды слогов с близкими звуками, предложения.

**Инструкция:** «Повтори за мной»:

та- па, па-та, ка- га- ха,га- ха- ка,

ба-па-та-да,па-ба-да-та.

**Шишка упала на мишку?! Витя везёт Ваню?!**

Ребенок повторяет цепочку слогов с заданным ударным слогом; предложения с повествовательной, вопросительной и побудительной интонацией.

#### **Задание 5:**

**Цель:** определение возможности восприятия слов.

**Материал:** вербально представленный лексический материал (правильный и ошибочный).

**Инструкция:** «Если я скажу слово с ошибкой, покажи красный кружок, а если правильно- зелёный»:

Баман      кветка      митанин

Паман      къекта      фитамин

Банан      тлетка      витамин

Даван      клетка      виталим».

Перед ребенком соответствующие картинки.

#### **Задание 6:**

**Цель:** определение умения опознавать гласные звуки в начале слова.

**Материал:** вербально представленный лексический материал.

**Инструкция:** «Подпрыгни, услышав звук [А] в начале слова: аист, усы, иглы, апельсин, осень, азбука».

#### **Задание 7:**

**Цель:** определение умения опознавать гласные звуки в конце слова.

**Материал:** вербально представленный лексический материал.

*Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [И] в конце слова: гора, мухи, сон, суп, духи, уха».*

*Задание 8:*

*Цель: определение умения опознавать согласные звуки в слове, воспроизведение слов по памяти.*

*Материал: счётные палочки, вербально представленный материал.*

*Инструкция: «Будем зашифровывать слова. Положи перед собой счётную палочку, услышав слово со звуком [Ч]: пачка, тачка, почка, бочка, суп, сук, лук, луна. А теперь надо расшифровать слова - вспоминаем слова и убираем по одной палочке».*

*Задание 9:*

*Цель: определение сформированности процесса фонематического анализа.*

*Материал: вербально представленный материал.*

*Инструкция: «Составь слово из последовательно произносимых звуков: Б-А-К, З-А-Л, С-У-П, М-А-К, Д-О-М». Ребенок называет полученное слово. Определяет порядок расположения звуков в сочетаниях. Звуки произносятся раздельно.*

*Задание 10:*

*Цель: определение сформированности процесса фонематического синтеза.*

*Материал: вербально представленный материал.*

*Инструкция: «Я буду произносить все слова наоборот, а ты скажи слово правильно: ТОК, КЫБ, МОД, АМАМ, НЫС».*

*В процессе выполнения тестовых заданий отмечалась способность детей исправлять ошибки непосредственно по ходу выполнения задания, в собственной речи, отставленной во времени, в чужой речи, отставленной во времени.*

*Для оценки состояния речевых и неречевых функций и процессов у детей использовался количественный метод обработки данных (балльно - уровневая система оценки, затем переведённая в проценты). Выполнение заданий оценивалось по трехбалльной системе:*

*3 балла – Выполнил задание самостоятельно.*

*2 балла - Выполнил задание с помощью взрослого.*

*1 балл - Не смог выполнить задание и не принял помощь взрослого.*

*Количественная оценка и составленный на её основе индивидуальный оценочный профиль состояния речевых и неречевых процессов и функций у каждого ребенка не заменяют речевую карту, а в определенной мере дополняют её. Такая система оценки позволяла сравнить результаты ЭГ и СГ, объективно оценить возможности каждого ребёнка.*

*Для развития фонематических процессов была организована познавательная и игровая деятельность.*

*В процессе проведения познавательной деятельности занятия строились по нескольким направлениям:*

- знакомство с артикуляционным аппаратом, введение понятия «слово», знакомство с разнообразием слов, родственными словами;*
- формирование первоначального представления о звуке, знакомство с гласными звуками, нахождение звуков в словах, фиксация фишкой;*
- введение понятия «согласный звук»; знакомство с согласными звуками, уточнение произношения, дифференциация мягких и твёрдых согласных, фиксация понятия твёрдости-мягкости фишками;*

- дифференциация гласных и согласных звуков, фиксация фишкой позиции звуков в слове.

Анализ данных исследования фонематических процессов у детей ЭГ и СГ показал следующие результаты:

Опознавание неречевых звуков (шумелки с разными предметами внутри): 42% детей ЭГ потребовалась помощь логопеда, а в СГ при выполнении задания потребовалась помощь 24% детей.

В ЭГ у 25% детей вызвало затруднение задание на опознание картинок по звукоподражанию, а в СГ при опознании интонации потребовалась помощь педагога 19% детей.

В обеих группах не вызвало затруднений задание на опознание слова, сказанного с ошибкой.

Опознавание первого и последнего гласного звука в слове: 37% детей ЭГ потребовалась помощь логопеда, а в СГ потребовалось дополнительное пояснение педагога при выполнении задания 22% детей.

25% детей ЭГ потребовалась помощь взрослого при выполнении задания на опознание заданного согласного звука в слове, а в СГ потребовалось пояснение при выполнении задания 19% детей. Опознавание звуковой структуры слова, составление слов из заданных звуков, преобразование слов, сказанных наоборот: 44% детей ЭГ обратились к помощи логопеда, а в СГ пояснение логопеда потребовалось 29% детей.

Таким образом, дети из СГ меньше нуждались в помощи взрослого, чем дети из ЭГ. Анализ выполнения заданий позволяет говорить о недостаточно тонкой дифференциации не только акустических, но и моторных образов слов детьми с двуязычием. Несформированность фонематического восприятия у дошкольников экспериментальной группы проявлялась, прежде всего, в группах оппозиционных фонем. Замены звуков наблюдались в тех случаях, когда различительные признаки между фонемами оказывались особенно тонкими. Недифференцированность фонематического восприятия в процессе выполнения заданий выражалась у детей с билингвизмом по большинству дифференциальных признаков: звонкость, глухость, место образования, твердость, мягкость, способ образования. У части дошкольников с билингвизмом была сформирована адекватная фонемная модель слова и сбои наблюдались лишь при ее реализации, однако у большинства таких детей трудности при выполнении задания были обусловлены нарушением операции выбора фонем по акустическим коррелятам дифференциальных признаков фонем, что свидетельствует о первичной недостаточности слуховой дифференциации.

Характер ответов при выполнении задания на определение правильности слова позволяет говорить о том, что процесс восприятия речи детьми с двуязычием является осмысленным.

Неспособность назвать слово правильно была обусловлена недостаточной сформированностью смыслоразличительной функции фонем, позволяющей осуществлять соотнесение определенного сочетания фонем в произносимом слове с семантикой данного слова. В то же время на возможность восприятия и определения правильности слова оказывали влияние и контекстуальные условия.

- Восприятие гласных звуков в словах (начало и конец слова): ЭГ - средний балл - 2,6. СГ - средний балл - 2,8. В ЭГ - выполнили задание на два балла 32 % детей, на три балла получили 68 % детей. СГ - два балла у 22% детей, три балла у 78 % детей.

- Восприятие согласных звуков: ЭГ - средний балл - 2,6, СГ - 2,8. В процентном соотношении это составляет: ЭГ - на два балла выполнили задание 25% детей, на

три балла - 75 % детей. СГ- на два балла справились с заданием 19 % детей, на три балла выполнили задание 81% детей.

- **Фонематический анализ:** Средние баллы: ЭГ - 2,6. СГ средний балл составил 2,8. В процентном соотношении это составило ЭГ – на два балла справились 29 % детей, на три балла 71 % детей. СГ – на два балла справились 17 % детей, на три балла справились 83 % детей.

К самостоятельному выбору нужных фонем ребенок способен только в том случае, если в его сознании начинает формироваться потребность в осуществлении анализа.

С момента, расчлененного на фонемы восприятия языкового материала дети начинают дифференцированно воспринимать звучание слов.

Данные исследования свидетельствуют о том, что, в отличие от детей ЭГ, дошкольники СГ лучше различают фонемы, определяют их местоположение в слове (в ЭГ – высокий уровень выполнения заданий у 68 % детей, в СГ – у 78 % детей).

- **Восприятие согласных звуков:** ЭГ - средний балл - 2,6, СГ - 2,8. В процентном соотношении это составляет: ЭГ - на два балла выполнили задание 25% детей, на три балла - 75 % детей. СГ- на два балла справились с заданием 19 % детей, на три балла выполнили задание 81% детей.

Опознавание гласных и согласных фонем в начале и конце одного слова и составление слова из предложенных фонем, явилось наиболее сложным для дошкольников ЭГ. А у детей СГ это задание трудностей почти не вызвало.

Опознавание гласных и согласных звуков в начале слова вызвало наименьшие затруднения у детей как ЭГ, так и СГ - 90% детей показали высокий результат.

Почти все дошкольники СГ справились с заданием (93% высокий уровень). А в ЭГ- дети показали результат ниже (90%). В группе детей с билингвизмом было отмечено больше ошибок при выполнении задания. 78% детей СГ справились с заданием на уровне выше среднего, в то время как в ЭГ было зафиксировано 68% ответов, соответствующих данному уровню. У 32% детей с ФФН был отмечен средний уровень выполнения задания (получили за выполнение задания 2 балла из трех), и на таком же уровне находились 22% детей с нормальным речевым развитием, что и показано на таблице.

Меньшее количество правильных ответов было зафиксировано при опознании гласной фонемы в безударной позиции (звук А в словах антилопа, муха). Дети СГ самостоятельно исправляли ошибки, а дети ЭГ нуждались в помощи.

Таким образом, дети с билингвизмом испытывали существенные трудности в опознании гласных и согласных фонем, что свидетельствует о недостаточной сформированности процесса фонематического анализа.

- **Анализ результатов исследования** позволяет говорить о том, что, независимо от индивидуальных особенностей детей, общая стратегия формирования фонематических процессов является единой для детей как с билингвальным, так и с монолингвальным речевым развитием. Вместе с тем у дошкольников с двуязычием выявлена значительная зависимость от факторов, усложняющих опознание фонем. Вследствие отсутствия должного уровня сформированности аналитико-синтетической базы у этих детей нарушен механизм восприятия и опознания фонем. **Фонематический синтез:** ЭГ - средний балл составил 2,5. СГ средний балл составил 2,8. ЭГ- на два балла выполнили задание 58 % детей, на три балла - 42 % детей. СГ – два балла получили 17 % детей, три балла - 83 % детей.

Восприятие слова предполагает деятельность, характеризующуюся не только созданием у реципиента целостного образа воспринятого слова, но и разложением слова на отдельные составляющие - фонемы. Степень адекватности понимания слов

*определяется, кроме аналитической стороны фонематических процессов, также уровнем сформированности процесса фонематического синтеза.*

*Анализ результатов исследования показал, что для большинства детей с двуязычием характерно ограничение возможности разложения слов на фонемы в отличие от детей с нормальным речевым развитием.*

*Большинство дошкольников СГ затруднялись при изменении слов наоборот (83%, высокий уровень - справились самостоятельно). У 17% детей при изменении слов наблюдалась недостаточная сформированность механизмов, фонематического синтеза (средний уровень - требовалась помощь педагога).*

*Лишь 42% детей с билингвизмом выполнили задание на высоком уровне. У 58% дошкольников при аналогичной подаче слов были зафиксированы нарушения перестроения слова (средний уровень).*

*В отличие от детей СГ, никто из дошкольников ЭГ не выполнил задание на высоком уровне (на три балла, без помощи логопеда): был зафиксирован средний уровень, характеризующийся помощью педагога при выполнении задания. Низкого уровня, при котором не принимается помощь взрослого, зафиксировано не было ни в одной из групп.*

*Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что наибольшие трудности у детей ЭГ возникали при перестраивании слов из четырех звуков (амам). Это вызвано затруднениями в анализе, расчленении слова и последующем его синтезе (процессе свертывания).*

*Для дошкольников СГ было характерно более дифференцированное и активное установление связей между перевернутым словом и его правильным аналогом. Слова воспринимались детьми как содержательное единство, элементы которого объединены смысловыми связями, что приводило к формированию правильного образа слова.*

*В некоторых случаях для детей не только СГ (89%), но и ЭГ (60%) было характерно самостоятельное исправление допущенных ошибок.*

*В количественном соотношении исследования особенностей звукового анализа и синтеза можно представить следующим образом:*

*Дифференциация оппозиционных слогов, слов самостоятельно правильно выполнили задание 25 детей, требовалась помощь педагога 3 детям.*

*На опознание звука в слове выполнили задание на три балла 27 детей, 1 ребенок - на два балла.*

*Определение количества звуков в слове самостоятельно выполнили задание 20 детей, требовалась помощь педагога 8 детям.*

*Соединение отдельно названных звуков в слово три балла получили за задание 26 детей, требовалась помощь педагога 2 детям.*

*Составление слов по данной графической схеме самостоятельно правильно выполнили задание 18 детей, требовалась помощь педагога 10 детям.*

*Таким образом, в основе нарушений восприятия « перевернутых » слов детьми с билингвизмом лежит несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, что проявлялось в трудностях расчленения и конструирования мысленного образа слова.*

*У дошкольников с двуязычием отмечалось нарушение операции линеаризации, в процессе которой элементы членения (фонемы) слов располагаются в определенной последовательности, то есть устанавливается последовательность элементов в суцессивном ряду.*

Выявлено, что в целом у большинства дошкольников ЭГ были трудности при опознании неречевых звуков, особенно сходных по звучанию, восприятия просодической стороны речи. Дети затруднялись распознавать близкие по выражению эмоции. Трудности отмечались в выделении начального и конечного гласного звука в одном слове и опознании заданного согласного звука в цепочке слов, в построении слова из предложенных фонем, в восприятии слов, сказанных наоборот. Это свидетельствует о недостаточной сформированности аналитико - синтетической стороны фонематических процессов. Наблюдения за детьми в процессе констатирующего эксперимента свидетельствовали о том, что дети по-разному воспринимали задания на различения и узнавания звуков, в связи с чем, мы условно разделили детей экспериментальной группы на две группы в зависимости от степени развития их фонематического восприятия, допускаемых ошибок при выполнении заданий.

Таким образом, у детей с билингвизмом отмечены ошибки при выделении определенного звука из ряда сходных по акустическим и артикуляционным признакам, определении количества, последовательности, места звуков в слове. Отмечается нарушение звукопроизношения и слоговой структуры слов: искажения контура слов, пропуски звуков, слогов. При выполнении предлагаемых заданий оказывал различные виды помощи с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Для вовлечения их в работу применяли разнообразные и многократные побуждения (дополнительные объяснения, неоднократное повторение того, как выполнять задание). Данные представлены в таблице 1, рисунках 1 и 2.

Таблица 1

Сравнительные данные сформированности фонематических процессов у дошкольников старшего возраста ЭГ и СГ

Задание	Средний балл		Процент правильности	
	ЭГ	СГ	ЭГ	СГ
Восприятие неречевых звуков	2,5	2,7	58%	76%
Восприятие просодической стороны речи	2,5	2,8	67%	78%
Восприятие слов, сказанных правильно и с ошибкой	2,5	2,7	58%	68%
Опознание гласных звуков	2,6	2,8	68%	78%
Опознание согласных звуков	2,6	2,8	75%	81%
Фонематический	2,6	2,8	71%	83%

<i>анализ</i>				
<b>Фонематический синтез</b>	2,5	2,8	42%	83%



РИСУНОК 1

Сравнительная диаграмма сформированности фонематических процессов у детей экспериментальной и сравнительной групп

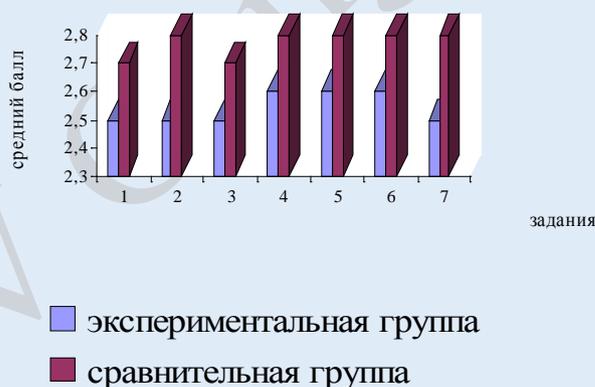


РИСУНОК 2

*В экспериментальном обучении мы использовали различные игры:*

**Игры на развитие фонематического слуха:**

- «Поймай звук» (определение наличия звука в слове)
- «Где живёт колобок?», «Прятки с колобком» (Определение места гласного звука в слове)
- «Длинное – короткое» (определение длительности звучания слова)
- «Выбери подарок колобку», «Кому дадим фишку?» (выделение слов с определённым гласным звуком)
- «Оживи колобков» (пропой песенку каждого колобка)
- «Отгадай, какой гном принёс картинку?», «Какой гном сочинил стихотворение?»

«Какому гному подарок?», «Передай картинку гному» (дифференциация согласных звуков по твёрдости – мягкости)

- «Какая картинка подходит к схеме?»

- «Где спрятался звук?» (определение места звука в слове).

Игры на развитие слухового внимания:

- «Какие звуки нарушают тишину?»

- «Кто услышит больше звуков?»

- «Назови звуки групповой комнаты»

- «Назови звуки улицы»

- «Вспомни звуки леса, луга»

- «Найди по звучанию такую же коробочку»

- «Жмурки с колокольчиком»

- «Морзянка»

- «Чей голос?»

- «Угадай по звуку, кто что делает?»

Игры на развитие фонематического восприятия:

- «Определи первый звук»

- «Цепочка слов»

- «Кто быстрее соберёт вещи?», «Магазин»

- «Построй пирамиду»

- «Как их зовут?»

- Лото «Подбери и назови» (одновременно звук автоматизируется во всех позициях в слове)

Игры на развитие познавательного интереса по экспериментированию со звуками:

- логоритмические упражнения на музыкальных занятиях;

- музыкальные развлечения с элементами логоритмики ;

- словесные игры: «Подбери рифму», «Доскажи словечко», «Добавлялки».

В разных пособиях представлено множество различных игр и упражнений (А. Н. Максаков, И. А. Токмакова, Т. А. Ткаченко, Н. А. Нищева) которые помогают логопеду сделать процесс работы со звуками более интересным для ребенка. Мы использовали их с определенными модификациями. Приведем примеры игр на автоматизацию звука [З], которые мы использовали в работе при коррекции произношения.

Игра «Назови ласково»

**ЦЕЛЬ:** Автоматизация звука [З]. Совершенствование грамматических категорий: Образование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами.

Ребенку предлагается рассмотреть предложенные картинки. Обратить внимание, что одни предметы большого размера, а другие маленькие. На первом этапе логопед называет картинки, а ребенок показывает. (Например: Покажи большой замок, маленький заборчик и т.д) далее, задачу усложняем: Ребенок самостоятельно показывает и называет сначала большой предмет, а затем маленький, не по порядку, а в разбивку.

Игра: «Где спрятался звук?»

**ЦЕЛЬ:** Совершенствовать навык определения позиционного анализа звук а (начало, середина, конец слова)

Данная игра рассчитана на билингвальных детей, которые уже знакомы с определением места звука в словах и служит пособием для закрепления данного навыка, а так же для автоматизации данного звука в словах.

Ребенок выбирает карточку (карточек 10 на каждый звук). Самостоятельно называет изображенные на ней предметы, определяет какой одинаковый звук встречается во всех этих словах. С помощью фишек определяет положение этого звука в данных словах. Как усложнение можно предложить придумать с каждым из слов предложение.

Игра “Проложи маршрут”

**ЦЕЛЬ:** Автоматизация звука [З]. Совершенствование фонематического восприятия. Развитие ориентировки на плоскости.

Ребенку предлагается карточка. Его задача провести героя по дорожке, которая будет состоять из картинок в названии которых есть требуемый звук. Ребенок выполняет задание молча (В данном случае логопед называет слова, а ребенок закрывает картинки в которых он не услышал требуемый звук) или с проговариванием данных слов самим ребенком.

Игра: “4 лишний”

**ЦЕЛЬ:** Развитие фонематического восприятия, автоматизация звука [З] в речи. Активизация словаря по теме “Животные” Развитие логического мышления, фразовой речи.

Ребенок называет предметы, изображенные на карточке и определяет “лишний” предмет, объясняя, почему он так думает.

Игра: “Путешествие героя”

**ЦЕЛЬ:** Автоматизация звука [З] в речи. Совершенствование фонематических представлений. Развитие пространственной ориентировки. Совершенствование грамматического строя речи: Употребление предлогов на основе отработки понятий: НАД, ПОД, МЕЖДУ, РЯДОМ.

Ребенку предлагается карточка. Самостоятельно он выбирает героя, который будет “путешествовать”. По инструкции логопеда ребенок передвигает своего “героя” на нужное количество клеточек в указанном направлении. Если “герой” оказывается на клетке с картинкой – ребенок называет картинку, четко произнося автоматизируемый звук, если “герой” оказывается на “пустой” клетке – ребенок самостоятельно придумывает слово с автоматизируемым звуком. Для закрепления предложно - падежных конструкций ребенку предлагается определить положение “героя” по отношению к разным картинкам.

Игра: “Нужные вещи”

**ЦЕЛЬ:** Автоматизация звука [З].

Ребенку предлагается карточка с изображением какого – либо героя и картинок – предметов. Далее ребенок называет все изображенные предметы. Затем ему предлагается выбрать только те, в которых есть требуемый звук.

Для детей с билингвизмом характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий. Нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей с билингвизмом связано с несформированностью регулирующей функции речи. С целью усиления речевого контроля за точностью выполнения задания у этих дошкольников, важно планирование деятельности, выполнение заданий под комментарий логопеда или в сочетании с собственной речью ребёнка, заключительный анализ итогов работы.

У данной категории детей встречается нарушение смыслообразующей функции речи. При осуществлении ими сознательно регулируемой деятельности необходимо развивать смысловую иерархию действий, то есть для достижения заданной цели им

*требуется активная ориентировка в задании. Трудности осознания детьми с двуязычием предлагаемых заданий предусматривают расширение ориентировочной части: обязательное рассмотрение структуры материала и действия; выделение в материале ориентиров, а в действии - последовательности его отдельных движений; неоднократное повторение задания; предъявление простых инструкций, предусматривающих выполнение одного действия, проговаривание последовательности выполнения задания; использование инструкции с несколькими требованиями предусматривающее значительное расширение речевого проговаривания последовательности действий, поэтапную проверку правильности её выполнения.*

*Совмещая эти задачи с задачами по развитию игровой деятельности, можно успешно спланировать работу по развитию фонематического восприятия посредством сюжетно - ролевой игры.*

*Учитывая, что воспитывающий характер игры повышается в результате обогащения детей знаниями, мы считаем целесообразным использование сюжетно ролевых игр в работе по развитию фонематического восприятия. Мы в свою очередь видим сюжетно - ролевую игру как одно из средств развития фонематического восприятия.*

*Таким образом, при наличии систематической целенаправленной работы по формированию фонематических процессов у детей - билингвов дошкольного возраста на основе использования игровой деятельности наблюдается повышение качества речевого развития, обеспечение хорошей подготовки их к школе.*

#### **Список литературы:**

1. АнникДеХоувер Romaine, S., *Bilingualism* (2nd ed). London: Blackwell. университет г. Антверпен и Научный фонд Фландрии, Бельгия, 1995.
2. Выготский Л.С. *Игра и её роль в психическом развитии ребёнка.*//Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Выготский Л. С. *Обучение и развитие в дошкольном возрасте. /Избранные психологические исследования. М., издательство АПН РСФСР, 1956.*
4. Иваненко С.П. *Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. Книга для учителя. – М.:Просвещение, 1984.*
5. *Фонетика, фонология, грамматика. Отв. ред. Ф.П. Филин. Изд. Наука, М., 1971.*
6. *Экспериментально – фонетический анализ речи. Отв. ред. Бондарко, издательство ЛГУ, 1984.*
7. Эльконин Д. Б. *Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.*



*Кудрявцева Екатерина  
канд.пед.наук, доцент, научный сотрудник  
FMZ Universität Greifswald  
Грайфсвальд, Германия*

*Е. Кудрявцева*

### **ТАНДЕМ-ОБУЧЕНИЕ РКИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (B2)**

*Тандем – это, в первую очередь, индивидуализированная форма неформального (внеаудиторного) обучения. Самый распространенный на сегодняшний день тип тандема – внутрисемейная многоязычная коммуникация («Mutter-Kind-Interaktion»), при которой происходит ненасильственное (добровольное) изучение ребенком-билингвом «материнского языка» с последующей отдачей ей «языка общества» (привнесенного из коммуникации в игре, в детском саду и др. социальных ситуаций) [1,2]. Важно отметить, что здесь «иная»/ «чужая» культура сначала осваивается, затем присваивается как «своя» благодаря культурной, а не только языковой глобализации сознания. Достичь подобного «при-свое-ния» - цель и наших учебных тандемов.*

*По соотнесенности с аудиторными занятиями тандемы могут быть автономными (изначально не связанными ни с одним аудиторным курсом или являющимися независимым продолжением/ углублением курса на не предлагаемом в учебном заведении уровне), включенными или параллельными к аудиторным занятиям (последние два типа также - интегрированные тандемы). Автономный тандем происходит без непосредственной привязки к аудиторному изучению языка и может быть инициирован участниками для восстановления или поддержания ЗУНов в области ранее изученных иностранных языков. Включенный и параллельный тандемы предполагают одновременное аудиторное (университетское, школьное, частное) изучение языка с преподавателем. При включенном тандеме общение происходит в рамках регулярного занятия в присутствии педагога. Параллельный тандем дает две возможности: параллельно к регулярным занятиям (во внеучебное время, на отработку пройденных тем) в аудитории в присутствии педагога или тьютора или вне аудитории, самостоятельно.*

*По удаленности участников и использованию ТСО:*

- контактные тандемы, «тандем присутствия» (при наличии в аудитории носителей русского как одного из родных или единственного родного – в стране ПМЖ; в стране изучаемого языка при выездных семинарах);*
- дистантные тандемы с использованием социальных медиа (скайп-тандемы, э-мейл-тандемы, чат-тандемы или перемежение этих форм – последнее мы бы рекомендовали как возможность расширения коммуникативной/ межкультурной компетенции в устной и письменной речи, а также чтении иноязычной корреспонденции на примере реальных ситуаций; кроме того, перемежение форм*

позволяет решить одну из проблем изучения языка в онлайн-тандемах – отличие живого литературного разговорного языка и языка чата/ сетевого общения, приближающегося все более к сленгу);

- смешенные тандемы (начало коммуникации – онлайн, продолжение – тандем присутствия или наоборот; оптимально при подготовке и проведении обменных проектов).

При использовании в рамках тандемов эл.почты важно обратить внимание на:

- объем сообщения (нередко дает сигнал о проблематичности межличностной коммуникации или недостатке лексического запаса; собственно объем зависит от темы общения и уровня владения коммуникантами языком – требовать от учащихся определенного объема э-мейла неперспективно и затрудняет процесс естественной коммуникации);

- связность текста сообщения (в рамках, принятых при э-мейл-контакте)

- соответствие (формальное) эл. писем требованиям, предъявляемым к ним в стране изучаемого языка (учащимся важно на примере сообщений партнеров установить разницу между официально-деловым стилем в эл.посланиях и стилем повседневного общения; а также понять «табуированные» приемы в общении по э-мейлу в данной стране);

- обмен эл. письмами более поддается контролю, чем скайп, поэтому важно объяснить учащимся, что их письма в конце оговоренного заранее периода будут обсуждены с преподавателем (на наличие ошибок) и предложит вариант, при котором ошибки исправляются тандем-партнером (маркируются красным цветом и зеленым цветом рядом пишется правильный вариант), а педагог получаетне всю переписку целиком, а только перечень ошибок;

- язык э-мейлов – каждый из партнеров пишет на иностранном для него (изучаемом) языке.

По числу участников с одной стороны:

– индивидуальные, диалоговые (1x1; подготовленная и не подготовленная, смешенная коммуникация);

– полилоговые (2-3 x 1, 2-3 x 2-3 по типу «обсуждения»);

– групповые (группа x 1 по типу «интервью», группа x группа по типу «телемоста»; 1 x члены группы по типу «фронтальный опрос»).

Графически тандем-занятия (онлайн и в режиме реального времени) при наличии одного участника с одной и нескольких, в нашем случае трех, участников с др. стороны можно представить следующим образом (вопрос и ответ поступают на одном языке):

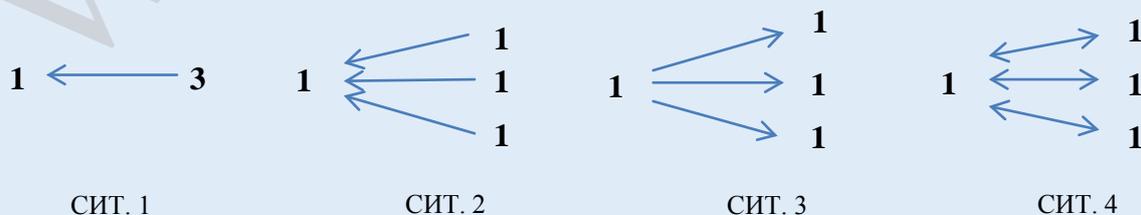
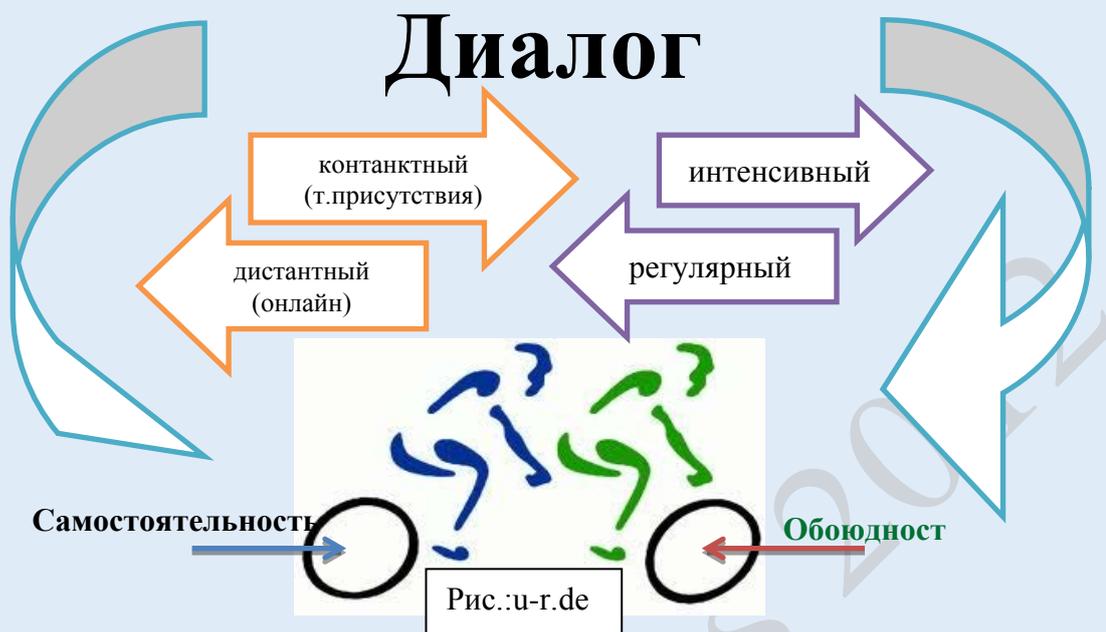


Схема 1: Типы тандемов по количеству участников и подготовленности коммуникации



*Схема 2: Типы тандемов и принципы их работы*

Тандемы могут использоваться на занятии для:

- введения новой темы;
- контроля усвоенного материала;
- введения страно-/культуроведческого материала;
- закрепления полученных ЗУНов;
- проведения мотивационного тестового тренинга (я знаю, что...; я могу...; я умею...)
- для коррекции самооценки по ЕЯП (до и после тандема);
- в качестве репетиторства.

Тандемы могут проводиться в социальных медиа в устной и письменной форме (скайп или чат, эл.почта и др.).

Языковые и предметные (по специальности) тандемы: распространение практики тандем-занятий на занятия по специальности дает возможность обмена опытом между студентами, обучающимися одной специальности в различных странах (различные т.з. на предмет изучения, подготовка к работе в поликультурной проектной группе).

Аудиторные и внеаудиторные тандемы:

- аудиторные тандемы (онлайн-тандемы в рамках аудиторного занятия и контактные тандемы в режиме реального времени) – для закрепления и проверки в учебно-реальной коммуникации полученных ЗУНов;
- внеаудиторные тандемы (онлайн-тандемы вне регулярных аудиторных часов и контактные тандемы в ситуациях реальной коммуникации «в гостях», «на выставке», «в кино» и пр.) – для отработки полученных ЗУНов в реальной коммуникации.

*Каковы причины рекомендации тандемов для внеаудиторного взаимного обучения? Перечислим некоторые из них:*

- способ ненасильственной **ИНТЕГРАЦИИ** в сообщество страны изучаемого языка и получение **ЗНАНИЙ** путем **ОБМЕНА ОПЫТОМ**
- иллюстративный ряд (фонетико-грамматический) в режиме реального времени
- отработка ЗУНов, полученных на занятии в классе в коммуникации с носителем языка с естественно возникающей/ осознанной необходимостью понять и быть понятым
- регуляризация занятий русским как неродным (далее – РКН) и как вторым родным (далее - РК2Р) или иностранным и мотивация к изучению языка ч/з раскрытие сфер его применения
- практическая межкультурная коммуникация на языке; общение близко по условиям к реальной коммуникации с носителем языка
- расширение и углубление знаний, специфических для данного возраста и носителя языка
- смена социальных ролей (учитель-ученик) и самого социального окружения (для носителя РК2Р – виртуальный не-эмигрант)
- относительная независимость в определении тем общения
- возможность учиться из активного наблюдения не только языку, но и формам/нормам общения на нем
- более широкий, чем на занятии спектр коммуникативных заданий и культуроведческая доминанта как фундамент общения
- моментальный *feedback* от носителя языка с лингвистическими/практическими комментариями
- минимум привязки к преподавателю в процессе общения (смещение центра внимания) и выход на симметричную форму общения и взаимодействия (при участии педагога симметрия нарушена)
- содержание обучения перераспределено на различные «носители» (методы и медиа-средства) В тандеме могут быть использованы множественные формы интерактивных упражнений как в чистом виде, так и в совокупности: интервью, дискуссия, сообщение (в т.ч. пересказ), описание изображения и пр. Как один из вариантов автономного тандема возможен вход в тандем через совместное участие в онлайн-игре. В этом случае игра не только является симуляцией реальности, но и стимулом к продолжению общения и изучению языка.

*Отметим то, что к тандему важно готовить не только учащихся, но и педагогов, поскольку роль их нуждается в радикальном пересмотрении – в условиях тандем-обучения. Преподаватель при подготовке тандем-коммуникации (предварительной и по результатам состоявшейся) является:*

- мультипликатором и организатором (распространение идеи тандем-обучения и поиск тандем-партнеров для конкретных курсов);
- методистом и инструктором (готовит методобоснования для проведения тандемов, рабочие листы и пр., инструктирует учащихся по использованию ТСО и рабочих материалов, готовит дополнительные материалы по итогам консультаций участников тандема);
- менеджером (координирует работу всех подразделений – от ответственных за ТСО до студентов – в рамках учебного тандем-проекта).

*НО педагог не является наблюдателем и осуществляет только опосредованную (через констатацию повышения уровня ЗУНов в изучаемом языке) функцию контроля.*

*Контроль в рамках обязательных учебных часов, отведенных на тандем-обучение, возможен через скрин-шоты рабочей поверхности РС со скайпом в начале и конце общения, запросом дневников тандемов, а также путем анкетирования учащихся по итогам курса (например, плюсы и минусы тандем-обучения, сложности и предложения).*

*Кроме педагога в тандем-обучении может участвовать тьютор (учащийся более продвинутого уровня или носитель языка как родного; в первую очередь – при включенных и параллельных тандемах); системный администратор (для поддержания РС и программ в рабочем состоянии; прежде всего, при непарной работе, типа телеконференции); протоколист и наблюдатель.*

*Цели обучения в тандеме (для языковых курсов):*

- обмен актуальной информацией на заданную тему (коммуникативность на первом месте – не учить язык, а способствовать коммуникации на языке);*
- развитие умений и навыков в области говорения/аудирования (частично подготовленное говорение – тема известна при непредсказуемом развороте аспектов темы в коммуникации); при онлайн-переписке – ЗУНов в области письменной речи и чтения на изучаемом языке в реальной ситуации межкультурной коммуникации;*
- получение и развитие межкультурной компетенции (пошаговая подготовка к коммуникации на данную и смежные темы в реальной ситуации общения, перерастающая в навык действия в данной ситуации: Шаг 1. Презентация знания своей культуры через объяснение ее тандем-партнеру; Шаг 2. Получение через систему вопросов информации о культуре страны партнера; Шаг 3. Выводы о различии/сходстве поведенческих моделей двух стран в данной ситуации общения);*
- получение компетенций в области «совместного обучения» (кооперационного обучения);*
- повышение самооценки (в результате общения на целевом языке с носителем языка).*

*Проект «Дистантный (онлайн) интегрированный индивидуальный тандем В2- 2012»:*  
*Данный тип тандема мы можем рекомендовать как для педагогов, ранее не работавших с онлайн-формами обучения, так и для учащихся, желающих в индивидуальном режиме, параллельно с основным аудиторным курсом, совершенствовать свою коммуникативную компетенцию. При этом оптимально, на наш взгляд, когда координация тандем-партнерств осуществляется одним педагогом с немецкой стороны, курирующим как российских, так и германских участников (при условии свободного владения им не только обоими языками, но и культурным компонентом – межкультурной компетенцией на уровне носителя языка как родного, С1 или С2) или двумя педагогами-тьюторами (по одному с каждой стороны, носителями языков как родных). Также желательно создание ситуации, когда российские участники – носители русского как родного, изучающие немецкий как иностранный - проживают в различных городах РФ (объективная и многогранная картина России); германские же участники – студенты одного языкового курса (поскольку обучение в Институте иностранных языков и медиа-технологий доступно для слушателей различных факультетов, то специальности у них разные – педагоги-слависты и будущие учителя английского и латыни, геолог, историк, психолог).*

*Критерии отбора участников с русской стороны: владение изучаемым языком на уровне В1-В2, возраст 17-27 лет, владение в совершенстве русским литературным языком с правильным произношением (без логопедических проблем). И соответственно – с германской стороны. Оптимально – родственные или близкие профессиональные интересы партнеров (у нас это стало возможным благодаря участию в проекте студентов-педагогов университета им. И. Канта из Калининграда, Тверского госуниверситета и студентов МПГУ, а также сотрудницы ГАЗПРОМа).*

*Диалоги (полилоги, интервью, фронтальные опросы) в тандемах велись по-русски и по-немецки (обсуждение темы тандема по 45 мин. на каждый язык). Вход в тандем (5 мин.) и подведение итогов тандема (5 мин.) – то на русском, то на немецком языке (смена языка каждую встречу). Обсуждение составления рабочих материалов в ФРГ (непосредственное общение) – по-немецки; с РФ (э-мейл и скайп) – по-русски. Одной из первых задач в работе с немецкими учащимися оказалось обучение ведению конспекта тандема (по образцу конспектирования лекционного курса) (конспект записывался для непрерывности визуального контакта в течении скайп-встречи – после тандема, по памяти; в течение тандема фиксировались только наиболее грубые ошибки для их последующего обсуждения и корректировки).*

*Всего в семестр мы провели 10 тандем-встреч по скайпу с онлайн-подготовкой (до и после скайп-контакта) по э.почте. Продолжительность каждой встречи была полтора часа (правда, в реальной ситуации общения время не отслеживалось до минуты и некоторые тандем-встречи продолжались намного дольше, поскольку тема и выходящие из нее подтемы интересовали студентов). Первая встреча была индивидуально по скайпу, но с отключенной камерой (для подавления чувства страха перед открытием своего индивидуального пространства – в случае российских участников прибранного, как перед приходом реального гостя). До первой встречи произошел обмен информацией о себе по э-мейлам.*

**Ольга Смолова**  
veilchen-on@yandex.ru

Училась в МГОУ (Московский государственный областной университет). Сейчас работаю в компании ООО "Бурсаб" менеджером по продажам нефтегазового оборудования.

Очень люблю читать книги, особенно классику, смотреть старые фильмы и слушать музыку (предпочтений в направлениях нет, но выделяю джаз, классику и soul, одна из моих любимых певиц Alicia Keys)

Мой адрес в скайпе: veilchen1988

**Carolin Neugebauer**  
neucaro@gmail.com

Ich heiÙe Carolin Neugebauer und studiere Geologie an der Ernst-Universität Greifswald. Ich bin im Master und habe am Institut für Ostseeforschung Warnemünde meine ersten praktischen Erfahrungen gemacht. Ich war bereits zu Schulzeiten von Russisch begeistert und nehme deshalb an Russischkursen teil. In meiner Freizeit lese ich sehr gerne und treffe Freunde. Ich bin auch oft in meinem Stammcafe und trinke Kaffee. Freue mich auf das Sprachprojekt und auf deine Fragen.

Meine Skype-Adresse teile ich bald mit!

*Илл.1: Образец выполнения листа «Знакомство»*

*При выборе (формулировке) тем и разработке рабочих листов мы исходили из реальной коммуникации и интересов данной возрастной (профессиональной) группы:*

- знакомство/университет/хобби (реальное, не учебное общение на основании заранее полученной фотографии и самохарактеристики; «табу»-вопросы при знакомстве в каждой из культур) + заполнение анкеты на каждого участника тандема (в учебных целях; о самом себе и о партнере – что узнал в процессе общения);
- моя страна/ мой город (приглашение на экскурсию онлайн); время и расстояние и представления о них в странах тандем-партнеров (старт – статья на тему; «минут через 15 или через 15 минут»);
- еда/ кулинарные рецепты (чаепитие онлайн);
- студенческая жизнь/ как вести себя на лекции или семинаре, на студенческой конференции (можно ли есть в аудитории, встать и уйти до конца лекции, как задавать вопросы) (оптимально как подготовка к студенческому обмену; старт – фото университета, расписания, группы, зачетки);
- учеба и работа (старт – график работы и *Terminkalender*, «табу»-вопросы; отношения начальника и подчиненного);
- социальные сети (старт – странички партнеров на Facebook/Вконтакте, отношение к соцсетям в стране и роль их в реальной жизни; русский и немецкий языки в соцсетях);
- русские vs. немцы (старт – фрагмент из фильма «Несколько дней из жизни И.И. Обломова», «табу»-темы и клише; реальность и мифы наций – на основе презентаций учащихся о своей нации и нации партнера); ЦЕЛЬ: преодоление клише через доверие к партнеру (поэтому тема не для первого занятия), «создание правильного тела для вновь осознанной души страны изучаемого языка»
- стоимость жизни и слои общества в странах (старт – статья о социальной помощи в ФРГ и пенсии в РФ; вопрос о богатстве и бедности).

*Чему должны были научиться студенты в рамках курса с использованием онлайн-тандемов (наиболее значимые аспекты):*

- поведению в реальной межкультурной коммуникации (вербальному и невербальному контакту в роли инициатора и ведомого);
- расширить лексический запас (актив и пассив);
- улучшить правописание (при тандеме с использованием эл.почты, чата и пр.), письмо на слух;
- расширить ЗУНы в области устной и письменной коммуникации на изучаемом языке;
- научиться самостоятельно получать информацию из высказываний и поведения партнера-носителя языка, важную для успешного общения;
- увидеть свою культуру и свой язык «извне», а изучаемые - «изнутри».

*В состав рабочих листов входили:*

- «стартовая» информация для «запуска» общения (фото, статья и др.)
- стандартизированные вопросы для фазы «входа» в тандем и программа фазы «выхода» из тандема
- 7-10 вопросов по теме встречи (на получение информации и дискуссионных), причем важно, чтобы часть этих вопросов была направлена не на «закрытый» ответ (без выхода на продолжение коммуникации), а на поддержание диалога, поскольку вступить в коммуникацию проще, нежели ее продолжать.

*По завершении каждой тандем-встречи участники с российской и германской стороны давали свои отзывы о подготовленных нами совместно же рабочих листах, вносили в них изменения (сокращая число вопросов), дополнения (словарики по темам, грамматический минимум темы) и предлагая более интересные механизмы*

сотрудничества в рамках онлайн-общения (использования др. ТСО, как то виртуальных досок или иные типы заданий, способы введения и активации новой лексики – через образный ряд, привязанный к конкретной ситуации).

	1. 2. 3. 4.
	
	1. 2. 3.
	

**4) «Говорение» + «Аудирование»**

**Для немецких студентов:**

- Российские партнеры читают стихотворение вслух, а их немецкие-готовятся в прозе пересказать рецепт блинов

**Блинички**

Пять яиц, стакан муки  
Масло, чашка, две руки.  
Сода, соль и молоко –  
Миксер крутится легко.  
Он крутился и крутился –  
Блинички тонкими получились.  
С пылу, с жару, да с медком –  
Жду вас в гости вечером.  
Приходите, приходите,  
Радость в дом мой принесите.  
Где нет чая и гостей –  
Нету радости, вестей.

(И. Филк)



Илл.2: Фрагменты рабочих листов по теме «Кухня России и Германии» (интернациональное и индивидуальное)

Результаты проверки языковой и межкультурной компетенции участников тандема показали, что даже при полугодовом еженедельном использовании онлайн-коммуникации с носителем изучаемого языка: повышается мотивация к изучению языка и преодолению грамматических, произносительных (в первую очередь интонационных) и личностных барьеров; уходят из речи наиболее частотные ошибки; язык «оживает» (в первую очередь, это проявилось в немецком языке российских тандем-партнеров, устаревшем по сравнению с современным немецким языком их ровесников-носителей языка)...

В настоящее время готовятся рабочие листы для онлайн-тандемов (русский-немецкий языки) уровня А2. Приглашаем к сотрудничеству!

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Parsons T. and others. *Family, Socialization and Integration Process*. - Chicago, Free Press, 1955
2. Якобсон, П.М. *Общение людей как социально-психологическая проблема*. - М., 1973.
3. Apfelbaum B. *Erzählen im Tandem: Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache; (Zielsprachen: Französisch und Deutsch)*. – Tübingen: Narr, 1993
4. Blanco Hölscher M. u.a. *Integration von Tandem in fremdsprachliche Curricula. Die Universitäten Bochum und Oviedo.// Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Eds.). Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (Forum Sprachlehrforschung. 1).*– Tübingen: Stauffenburg, 2010. – S. 139-144.

5. Born J. *Das eLearning-Praxisbuch. Online unterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildung konzipieren und begleiten. Ein Hand- und Arbeitsbuch.* – 3. unveränd. Aufl. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2012. – 252 S.
6. Böttcher F. *Begegnung und Austausch – Interkulturelles Lernen im Tandem. Magisterarbeit.* – GRIN Verlag für akademische Texte, 2007
7. Brammerts H. *Language Learning in Tandem: Bibliography.* – Internetresource. – Zugriff unter: <http://www.slf.rub.de/learning/tanbib.html>
8. Brammerts H., Kleppin K. *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: ein Handbuch.* – 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. – Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 2010. – 206 S.
9. Brammerts H. (Hrsg.) *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet.* – Bochum: Brockmeyer, 1996. – 82 S.: graph. Darst. (Manuskripte zur Sprachlehrforschung; 52)
10. Громова Л.Г., Кудрявцева-Хенцшель Е. *Возможности формирования межкультурной компетенции при изучении русского языка по методу тандем-обучения.* // Международный сборник научных трудов юбилейной конференции, посвящённой 20-летию кафедры РКИ Тверского государственного университета "Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания". – Тверь: ТвГУ, 2012. – С. 29-36
11. Кудрявцева Е.Л. *Естественный билингвизм и социум (этнокультурные особенности естественных билингвов и их взаимоотношение с окружающим монолингвальным миром)* // Вопросы языка в современных исследованиях: Материалы Международной научно-практической конференции "Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIII Кирилло-Мефодиевские чтения": 15 мая 2012 года. – М. – Ярославль: Ремдер, 2012. – С. 125-131
12. *Тандем-сервер в Германии (Бохум) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slf.rub.de/>*  
*Тандем-сервер в Италии, перевод Бохумского сервера [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cisi.unito.it/tandem/>*
13. *Тандем-сервер в Дании, перевод Бохумского сервера [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hum.au.dk/mirror/tandem/>*
14. *Тандем-сервер в Германии (Лейпциг) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uni-leipzig.de/sprachenzentrum/hi.site.postext.tandem-buero.html?PHPSESSID=50qf93arkef997np65l80kn5orromeg4>*
15. *Тандем-сервер в Германии (Грайфсвальд) [Электронный ресурс]. URL: [www.tandem.uni-greifswald.de/edit/](http://www.tandem.uni-greifswald.de/edit/)*
16. *Тандем-сервер в Великобритании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shef.ac.uk/mltc/tandem/tandem>*
17. *Проекты для школьных партнерств Франция – ФРГ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tele-tandem.org/newsletter/de/specials/emailpartner.html#Klassenpart>*
18. *Тандем-сервер в Испании [Электронный ресурс]. URL: <http://www3.uniovi.es> (в системе поиска задать tandem)*
19. *Тандем-сервер в Швеции [Электронный ресурс]. URL: <http://www.miun.se/sv/student/Bra-att-veta/Mot-varlden-pa-hemmaplan/>*
20. *Блог Юлии Амлинской для изучения РКИ по скайпу [Электронный ресурс]. URL: <http://www.learnrussianweb.com/>*
21. *Тандем-сервер, полифункциональный [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tandemcity.com/>*
22. *Тандем-биржа [Электронный ресурс]. URL: <http://speak2speak.de/>*
23. *Тандем-биржа для поиска немецкоязычных партнеров [Электронный ресурс]. URL: [www.sprachtausch.net](http://www.sprachtausch.net)*



*Куприна Тамара Владимировна  
проф. РАЕ, к.п.н.  
Уральский  
федеральный университет  
Екатеринбург, Россия*

*Т.В.Куприна*

### **СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В современном мире все чаще затрагивается тема взаимодействия и диалога цивилизаций. Эта проблема нашла свое отражение в «Глобальной повестке дня диалога между цивилизациями» ООН. Обеспечение гармоничного взаимодействия культур как различных цивилизационных сообществ заставляет искать новые стратегии его развития, что связано с происходящими изменениями во всем мире [4:121]:*

- 1.Ростом научных знаний, включая информационные и коммуникативные технологии;*
- 2.Глубинными изменениями, происходящими в сфере миграции;*
- 3.Феноменом глобализации и интернационализации. Сегодня особо остро стоит вопрос о защите национальной культурной и языковой самобытности.*

*Одним из важнейших факторов этих процессов является образование. Особо отмечается связь образования с развитием науки и технологий, культурными и цивилизационными ценностями.*

*В документе «Образование для инновационных обществ XXI века», предложенного «Группой Восьми» (G-8) обозначены четыре основные темы развития образования во всем мире:*

- вклад образовательных систем в формирование глобального инновационного общества;*
- повышения качества всех ступеней образования;*
- обеспечение равного доступа к образованию (образование для всех);*
- содействие социально-экономической интеграции мигрантов через образование.*

*Существует несколько современных моделей образования, характерных для различных цивилизаций и культур: мультикультурная, интеркультурная и транскультурная.*

*Мультикультурное образование сохраняет идею господства нации-государства, которое позволяет меньшинствам развивать свою культуру (мультикультурное знание, осознание), но в ограниченном виде, оставляя за собой право контроля за сферой культуры и образования. Смысл мультикультурного образования в*

ассимиляции меньшинств. Студенты только узнают новую культуру или знание, но не выходят за рамки своей национальной субъективности.

Концепция интеркультурного образования предложена немецким исследователем Р. Форнет-Бетанкур. Он стремится изменить не образование, а философию, открыть ее иному знанию и кроме европейской традиции услышать мнения других традиций.

Существуют и другие модели интеркультурного образования. Примером такой модели может быть университет *AmanTaiWasu* – дом мудрости или дом учения в Эквадоре. В этом университете (плюриверситете) используются все модели, а не только западная. Даже степени присуждаются с учетом эпистемологической и языковой традицией культуры народов «кечуа» или «айамара». При этом студентам не просто предоставляется сумма фактов, абсолютных знаний, а дается возможность научиться «быть собой», соотносить знания с личным и общественным опытом.

Целью транскультурного образования является воспитание особой субъективности, в рамках которой иная культура, традиция, цивилизация, индивид и образование рассматриваются не как препятствие, которое нужно преодолеть, а как самостоятельное явление, где надо вступать в диалог и культурное взаимодействие на равных. Новая транскультурная субъективность выходит за рамки национального, но лучше адаптирована к новым глобальным потокам информации, перемещению людей и капиталов.

Воспитание и образование такого индивида основано не на сообщении ему суммы мультикультурных фактов, а на культивировании критического мышления, повышенной этической и политической ответственности.

Транскультурная модель образования основана не на простом видении и понимании иного, но на стремлении восстановить его права, услышать его, сформировать альтернативный мир, в котором сосуществует множество миров. Творческое, игровое начало (ср.: интерактивные методы обучения. – прим. Т.Куприной) является очень важным принципом транскультурного образования [4 : 125].

Для обеспечения такого образования необходима специальная подготовка преподавателей, развивающая критическое мышление через транскультурные интеллектуальные проекты. Это могут быть семинары, мозговые штурмы, летние школы и др. причем работа должна проводиться на основе междисциплинарности, на основании совместных интеллектуальных, этнических проектов и межкультурного диалога их участников.

Реализация транснационального образования требует рассмотрения двух важных направлений [4 : 125]:

**I. Образование, культура и диалог цивилизаций:**

-образование не только знание, но и ценность, связанная с воспитанием, критическим мышлением, этическим измерением;

-образование способствует становлению культуры мира;

-образование реализует идею сотрудничества и партнерства с другими университетами и общественными институтами в различных регионах мира;

-образование способствует формированию ответственности и толерантности, соблюдению прав человека и гендерного равноправия, мультикультурного и транскультурного сознания;

-образование способствует как интернационализации, так и культурному и цивилизационному своеобразию и, соответственно, устойчивому развитию;

*-Универсальный подход к образованию позволяет одновременно рассматривать внутренние и внешние факторы, определяющие его развитие, в частности, его качество;*

*-образование – важнейший фактор, утверждающий демократические ценности и институты.*

*II. Трансграничное высшее образование и интернационализация университетов, т.е. образование, получаемое тогда, когда преподаватели, студенты, программы, университеты пересекают национальные границы. Университеты интегрируются, т.е. динамично развиваются с целью их адаптации к быстро и непрерывно меняющимся внешним условиям.*

*Глобальная трансформация мира способствует развитию нового явления: геоэкономической личности, которая ведет мир к новой модели развития, ее новым цивилизационным и культурным измерениям, отражающим все многообразие мира. В связи с этим можно говорить об определенной геокультуре.*

*Геокультурный подход может рассматриваться и с лингво-культурологической точки зрения. Он предполагает, что современные нации представляют собой сообщества людей, объединенных культурой и языком, а не общей территорией.*

*В таком полистилистическом контексте правомерно говорить о проблеме билингвизма и даже мультилингвизма, которая является актуальной как для России, так и для других стран.*

*Подобные явления, например, отмечаются и в странах СНГ. Как указывает В.Н. Арутюнян (Армения), развитие целого комплекса социально-экономических процессов привело к формированию в современной Армении таких условий, при которых человек в пределах своих языковых возможностей может переключаться с одной языковой системы на другую. Это могут быть не только три основных языка (армянский, русский, английский), но и четвертый, то есть язык той страны, где жила семья (башкирский, татарский, украинский, молдавский, болгарский, чешский, венгерский, грузинский, арабский, иврит и т.д.) [1:35-36].*

*Мустайоки А. (Финляндия) отмечает новый тип миграции, представляющей пеструю толпу и определяемой как суперразнообразие (superdiversity). Следовательно, меняется и характер работы, осуществляемой в группах, требующих межнационального общения. Возникают контактно-центричные профессии [8].*

*В настоящее время внимание лингвистов привлекает вариативность языка. С одной стороны, академическое стремление к обучению правильности. С другой стороны, преследование цели успешной коммуникации, использование языка как возможности и ресурса общения, не смотря на лексико-грамматические ошибки. Таким образом, происходит движение от иностранного языка как проблемы к иностранному языку как возможности и ресурсу, способствующего диалогу на основе равного достоинства.*

*Необходимость расширения международных контактов требует и общего языка делового общения. За последние десятилетия самые высокие темпы распространения, в том числе и в России, получил английский язык. Хотя в настоящее время своеобразную конкуренцию ему составляет и русский язык.*

*Как отмечается в статье Я.Галло и Е. Евнака (Словакия – Россия), возросшая востребованность русского языка в качестве средства международного общения связана с укреплением авторитета России как одного из политических, экономических и культурных полюсов современного мира. Повышение роли русского языка в современном коммуникативном пространстве объективно способствует развитию широкого взаимодействия с Россией – инвестиционного, торгового, образовательного, научного. ... Сегодня русский язык изучают для того, чтобы*

состояться в жизни. ... Многие приезжают в Россию, понимая, что сейчас прибыльный бизнес делается в России. С каждым годом в мире увеличивается поток российских туристов, и, следовательно, появляется интерес к русскому языку среди обслуживающего персонала. И, наконец, через русский язык можно приблизиться к богатейшей русской культуре [3: 287].

В связи с этим методическая функция полиязычной культуры в контексте гуманизации российского образовательного пространства делает необходимым выход на творческое взаимодействие внутри гуманитарных наук, на диалог культур, актуализируя возможности процессов культурного и языкового плюрализма в современной науке и образовании. Таким образом, содержание ключевого понятия полиязыковая культура связано, прежде всего, с рассмотрением понятия Человек и его мир, которое включает, по меньшей мере, три мира: окружающий внешний мир как социальная реальность; мир представлений и понятий человека об этой реальности, его видение этого мира; мир слов, обозначающих эти представления и понятия, языковой мир. Названные миры, в свою очередь, включают человека, который и часть внешнего мира, и продукт, и творец внутренних миров, создающих и концептуальную, и языковую, а точнее, полиязыковую картину мира [9 : 68-71].

Что касается конкретных методов обучения иностранным языкам, то многие исследователи отмечают, что межкультурное образование носит диалогический характер. Его идеальной формой является «учиться обучая» по принципу «тандема». Данная форма предполагает объединение в пары или группы представителей различных культур, которые обучают друг друга своим культурам. В Европе уже существует сеть центров обучения иностранным языкам по этому принципу.

В то же время критике подвергаются фронтальные формы работы, которые не моделируют деятельность и сконцентрированы скорее на преподавателе, чем на обучаемом. Они не формируют навыков активного взаимодействия, которые необходимы обучаемым в повседневной жизни.

Как отмечает А.Бердичевский (Австрия), коммуникативный подход требует дополнений [2: 75]:

- 1.Расширение границ иммерсионного обучения, в ходе которого иностранный язык используется как язык обучения на нем других предметов: экономики, географии и др.;
- 2.Появление сети европейских билингвальных школ, которая все активнее расширяется;
- 3.Использование моделей многоязычия, как образовательной цели Европы, прежде всего модели рецептивного многоязычия.

Одной из таких моделей является модель одновременного изучения близкородственных языков (напр., EUROM –Project: испанский, итальянский, французский). Другой моделью является модель «языков», в ходе которой выявляются общие моменты во всех европейских языках и язык изучается как средство усвоения знаний, т.е. языковой компонент присутствует при изучении всех предметов.

Увеличивается роль и общеучебных умений. По данной проблеме выделяют два направления:

- 1.Всеобщая европеизация и глобализация экономики увеличивает роль языков специальности (экономический русский, медицинский испанский и др.), основа которых должна закладываться еще в школе. В связи с этим необходимы исследования по определению потребностей различных профессиональных групп.
- 2.Увеличение роли общеучебных умений и навыков в связи с задачами непрерывного образования, в том числе и при изучении иностранных языков, влияет на выбор

*различных стратегий обучения в зависимости от психо-физиологического типа обучаемых.*

*Социально-психологическая оптимизация учебного процесса связана с теорией учебных когнитивных стилей, по которым обучаемые с разными учебными стилями отличаются и характером восприятия учебной информации и типом общения со сверстниками и преподавателями и многими другими параметрами.*

*Однако основной недостаток чисто коммуникативных учебников методисты России и Европы видят в том, что сам учебник, а не учащийся определяет приоритеты при изучении иностранного языка. Именно автор учебника моделирует различные ситуации общения и предлагает необходимые для их реализации язык и речевые средства, совершенно не учитывая, с какими ситуациями обучаемый имеет дело у себя на родине и с какими ситуациями он столкнется за границей.*

*При этом важным аспектом является не усвоение определенной суммы знаний о другой культуре, которых будет постоянно не хватать, а использованные при этом усвоении представления, умения и стратегии, необходимые для дальнейшего раскрытия чего-то «чужого».*

*Диалог на иностранном языке представляет собой диалог двух иностранцев с различными культурами, что не всегда учитывает коммуникативный учебник.*

*Увеличивается и роль мультимедийных средств обучения в ходе самостоятельной работы учащихся, использование новейших информационных технологий, например, вынос этапа тренировки фонетики, лексики, грамматики в компьютерные классы, использование аутентичных материалов из Интернета и др.*

*Следовательно, необходима разработка теории современного межкультурного учебника и мультимедийных средств по обучению иностранным языкам.*

*Целями и задачами лингводидактики в данной ситуации является подбор адекватных методик обучения, причем не только иностранным языкам, но и адаптационным курсам лингво-коммуникативного менеджмента, способствующим развитию межкультурной коммуникативной компетентности (сенситивности).*

*Особо важным представляется создание с помощью современных средств единой системы разноаспектных сайтов, содержащих банки данных по филологии. ... Важнейшей задачей является разработка учебно-методического обеспечения, дистанционных и открытых форм изучения, в том числе электронных учебников, пособий, словарей, мультимедийных программ, аудио- и видеобиблиотек по лингвистике и литературоведению [7 : 24].*

*Шипелевич Л. (Польша) предлагает новый термин «постметодическая дидактика», включающая самооценку, самодисциплину, самообразование. Преподаватель не может не учиться всю жизнь. Необходимо постоянное обновление интеллекта. Чем больше преподаватель знает технологий, тем образованнее его ученики [10].*

*На основе анализа специфичности локальных (национальных) требований и учетом теории и практики преподавания, необходимо анализировать методические и дидактические проблемы. Это имеет целью создание перспективности формирования иноязычных навыков, что влияет на формирование компетенций и развитие личности обучаемого. Необходимо давать широкое образование, включающее познание других культур, развитие толерантного поведения и уважения к тем, кто на нас не похож.*

#### *Список литературы*

*1. Арутюнян В.Н. Особенности языковой ситуации в Армении и возможности их использования в процессе преподавания русского языка.- Русский язык и литература во времени и пространстве.-*

- XII конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы.- Шанхай: ShanghaiForeignLanguageEducationPress.- 2011.- с33-38.
2. Бердичевский А. Основные направления языковой политики в странах ЕС.- Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.- Материалы V Международной научной конференции. – Варшава: Варшавский университет.- 9-13 мая 2012.- с.75-82
3. Галло Я., Евпак Е.В. Феномен русского языка на современном этапе в аспекте вузовской подготовки переводчиков.- Сборник материалов международной конференции. – Оломоуц, Чешская республика, 2008.- с.285-289
4. Кирабаев Н. Диалог цивилизаций: образование в поисках общей стратегии развития на пути к инновационному обществу XXI века.- Мировой общественный форум «Диалог цивилизаций»// Вестник 2008. – М.: Студия Матрица, 2008. – с.121-126
5. Куприна Т.В. От диалога культур к диалогу цивилизаций.- Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.- Материалы V Международной научной конференции. – Варшава: Варшавский университет.- 9-13 мая 2012.- с. 812-819
6. Мацумото Д. Психология и культура.- СПб: Прайм-Еврознак, 2002.- 416с.
7. Минасян С.М., Арутюнова В. Экология русского языка. – Лингвистика, экономика и информационные технологии во взаимосвязи. – III Международная межвузовская научная конференция.- Ереван. -2010.- с.22-26
8. Мустайоки А. Что такое русский язык как предмет научного исследования и преподавания? - Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.- Материалы V Международной научной конференции. – Варшава: Варшавский университет.- 9-13 мая 2012
9. Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании.- М.: Университетская книга; Логос, 2008.- 208с
10. Шипелевич Л. Метод, технология или образование в обучении РКИ? - Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.- Материалы V Международной научной конференции. – Варшава: Варшавский университет.- 9-13 мая 2012. - с.116-121



*Ласорса Съедина Клаудиа  
профессор университета «Рим Три»  
департамента лингвистики, Председатель  
Ассоциации Итальянских русистов (A.I.R) - Рим,  
Италия.*

*К. Ласорса Съедина*

## **РОЛЬ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОЙ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ. АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ<sup>23</sup>**

### **0. Введение**

*Современное экономическое и социальное кризисное состояние Евросоюза, растущее пренебрежение к таким общеевропейским ценностям, как демократическая законность, социальная справедливость, толерантность, поиск общего блага, а также возникающий определённый внутриевропейский антагонизм, побуждают нас предпринимать все усилия ради того, чтобы общественная жизнь и культура европейских народов не утрачивали основополагающих традиционных христианских нравственных ориентиров.*

*В то же время, мы являемся свидетелями противоположного процесса в славянских культурах и, в частности, в русской культуре. Это перестройка стилистической системы русского языка, в которой в начале XXI века, наряду с развитием языка СМИ и Интернет-пространства, актуализируется религиозный дискурс - а художественный дискурс отходит на периферию и теряет свою востребованность за счёт своей переориентировки на разговорный язык [12: 249-250]. Это появившиеся в 90-ые гг. словари-справочники библеизмов [3: 75]. Это появление Краткого православного словаря Г.Н. Скляревской [13], а также работа над созданием двуязычного русско-армянского словаря-справочника по лексике христианской церковной культуре [2]. Это ещё, например, включение в сайт Грамота.ру интернет-портала Прописная-строчная, представляющего собой краткий свод основных выражений православной церковной лексики, принятый в Издательстве Московской Патриархии<sup>24</sup>; а также портала k-istine.ru Основы православия: Основы*

<sup>23</sup> Текст является дополненной переработкой положений, изложенных в статье *Церковнославянская традиция в преподавании русского языка как иностранного*, напечатанной в сборнике памяти Ларисы Георгиевны Степановой, РАН, Институт Лингвистических Исследований, Санкт-Петербург, Нестор-История 2011: 348-361.

<sup>24</sup> Назовём заглавия отдельных страниц: *Имена Божии и Божией Матери; Названия чинов ангельских; Названия, относящиеся ко Кресту; Названия, относящиеся к Церкви; Названия ликов святых; Названия Церквей и религиозных объединений; Титулы и обращения; Церковные праздники; Названия постов, Недель и дней седмичных; Названия храмов и монастырей; Названия частей и принадлежностей храма; Названия*

православного вероучения: догматика, каноны и нравственность; и также указание на сайт: [roiskboga.jesus.net](http://roiskboga.jesus.net), с подзаглавием: *О чём говорит Библия? Для чего приходил Иисус? Молитва, изменяющая всю жизнь. И т.д. и т.п.*

Всё это убеждает нас, педагогов-преподавателей, в необходимости шире открыть перед нашими учащимися языковое и культурно-образовательное пространство славянских языков и литератур, чтобы обеспечить им равноправное положение в интегрирующейся Европе. Тем более, что маргинализация общеевропейского христианского субстрата этики и его социальной эффективности может подорвать, и уже подрывает, чувство единства и солидарности европейских народов. Безответственность, неосознанность своей историко-культурной идентичности приводят к тому, что современная глобализация становится неуправляемой, и европейские народы подвергнутся нивелировке, удручающей деморализации и мощной экономической и финансовой спекуляции.

Именно воссоздание общеевропейского культурного фона русского языка, очень значительную долю которого составляет церковнославянский фонд русской языковой культуры, является, по нашему мнению, одной из насущных проблем полноценного преподавания русского языка как иностранного в Европе, в частности, в современной Италии.

### *1. Культурнообразующая роль церковнославянского языка*

Такие крупные лингвисты, как И.В. Ягич, Б.О. Унбегаун так выразились по поводу соотношения русского языка и русского православия: «Русский язык литературный и до сих пор изо всех славянских наречий по количеству одинаковых слов – самый близкий церковнославянскому: многовековое господство последнего нигде не привилось так сильно, нигде не пустило столь глубокие корни в язык народа и литературы, как в России: здесь церковнославянский язык запал в душу народа, оставил неизгладимые следы в литературе». «Главной и единственно серьёзной проблемой русского литературного языка, в его прошлом и настоящем, является соотношение в нём русской и церковнославянской стихий» [см. 3: 3].

О культурноформирующей роли церковнославянского языка, сложившегося под определяющим воздействием греко-византийского языка, наследника многовековой, в том числе античной культуры, о двуприродности русского языка неоднократно писали А.С. Пушкин, и такие оригинальные мыслители и филологи, как А.В. Карташев, П.А. Флоренский, свящ. А. Мень, Р. Пиккьо, С.С. Аверинцев и др. На неадекватное сегодняшнее формирование итальянских филологов русистов-переводчиков, в частности переводчиков философско-богословских и религиозных текстов, недавно сетовал М. Гардзанини [5: 91-95; 13: 62-70].<sup>25</sup>

---

книг Священного Писания и богослужебных книг; Литургическая терминология; Некоторые часто употребляющиеся слова и выражения; Названия учреждений Московского Патриархата.

<sup>25</sup> О значении проблематики перевода Священного Писания на современные языки можно судить, например, на основе показательного примера перевода лексемы *праведный* (относительно Иосифа Обручника) соответствующего стиха (Мф 1:19) в трёх современных переводах на русский язык (соответственно: *порядочный, благочестивый, честный*) и в восьми употребительных версиях перевода Евангелия на английский язык [3: 70-72]. Уместно здесь упоминать о том, что Русская Православная Церковь (в дальнейшем РПЦ) готовится к реформированию языка богослужения с целью его адаптации для современного общества. В проекте документа под названием *Церковнославянский язык в жизни РПЦ XXI века* предлагается заменять более сложные слова церковнославянского языка – на более лёгкие из того же церковнославянского языка (например, *живот* словом *жизнь*, *леть* *идольская* словом *зablуждение*, *потир* словом *сосуд*, *анкира* словом *якорь* и т.п.), а также облегчать синтаксические конструкции.

*В данной статье мы хотели бы наметить несколько возможных путей внедрения в практику преподавания русского языка на филологических факультетах (на 2-ом, 3-ем курсе бакалавриата и, в более структурированном и полном виде, на 1-м курсе магистратуры) элементов церковнославянской языковой традиции. Эта традиция объединяет страны не только так наз. Русского мира, но и южнославянских и восточнославянских народов. Специально не коснёмся здесь курса славянской филологии, который представляется первостепенным руслом внедрения главных сведений старославянского языка, и шире, данной языковой-культурной (культурологической) тематики. О возможностях смоделирования общеевропейского культурного фона с учётом восприятия русской культуры, этого гигантского народного и культурного моста между Западом и Востоком, по известному определению Д.С. Лихачёва, о систематическом воссоздании в учебном процессе этой культурно-языковой общности мне приходилось уже писать [7: 90-92; 8: 297-311].*

*Ниже я изложу возможные этапы введения элементов церковнославянской языковой традиции в практику преподавания русского языка как иностранного (РКИ) итальянским филологам-русистам.*

## *2. Общеевропейские христианские тексты*

*Моделью обучения чтению художественного текста, со своей метафоричностью, контекстными переосмыслениями, связанными с приращением смысла, могут служить первоисточники Слова Божьего, живая европейская традиция, а именно общеевропейские христианские тексты: Молитва Господня (Отче наш) (Мф 6, 9-13), Десятизловие (Десять заповедей Закона Божия), Нагорная проповедь (Заповеди блаженства) (Мф 5, 3-12), а также многочисленные стихотворные и прозаические тексты русской классической литературы. Назовём хотя бы стихотворения А.С. Пушкина Пророк<sup>26</sup>, или же его переложение великопостной молитвы Ефрема Сирина Отцы пустинники и жены непорочны...*

*Молитва Господня*

*Отче наш, иже еси на небесех!*

*да святится имя Твое,*

*да приидет Царствие Твое,*

*да будет воля Твоя,*

*яко на небеси и на земли.*

*Хлеб наш насущный даждь нам днесь,*

*и остави нам долги наша,*

*якоже и мы оставляем должником  
нашим;*

*и не введи нас во искушение,*

*но избави нас от лукаваго.*

*Яко Твое есть царство, и сила, и слава  
веки.*

*Аминь. [10: 22].*

*Il Pater noster (il Padre nostro) (Mt 6, 9-13)*

*Padre nostro che sei nei cieli,*

*sia santificato il tuo nome;*

*venga il tuo regno;*

*sia fatta la tua volontà,*

*come in cielo così in terra.*

*Dacci oggi il nostro pane quotidiano,*

*rimetti a noi i nostri debiti*

*come noi li rimettiamo ai nostri debitori,  
e non ci indurre in tentazione,*

*ma liberaci dal male. [15: 2098]*

<sup>26</sup> По поводу которого Л.В. Щерба в своё время отмечал: «Если бы русский литературный язык не вырос в атмосфере церковнославянского, то немислимо было бы то замечательное стихотворение Пушкина *Пророк*, которым мы восторгаемся до сих пор».

*Чтение Молитвы Господней целесообразно провести филологически обоснованно, сопровождая русский и церковнославянский текст фонетическим, морфосинтаксическим и лексико-семантическим комментарием. Ср. в фонетическом отношении: Отче, приидет, и т.д.; в морфосинтаксическом: Отче, иже, еси, на небесех, на небеси, даждь, остави, избави, (долги) наша, должником, (от) лукаваго; в лексико-семантическом: суций, Царствие (наряду с Царством), яко, хлеб насущный, днесь и т.д. На фоне общеевропейской семантики Молитвы Господней, церковнославянский (в меньшей мере и русский) текст сохраняет следы той неусловности скрытой символики языкового знака, которая отличает древнерусскую литературу. Например: сосуществование двух словоформ Царствие и Царство, в то время как на английском, французском, итальянском языках употребляется одно и то же слово: kingdom, règne, regno (иногда с прописной буквой); (хлеб) насущный русского текста заменяется словом «ежедневный»: daily, quotidien, quotidiano; конкретный, почти физически осязаемый лукавый (так наз. «русский бес») передаётся отвлечённым словом Evil, mal, male. Такое комплексное филологически «синсемическое» (по выражению Р. Пиккьо) прочтение, как нам думается, способно проливать свет на специфические черты, которые прослеживаются в истории русского языка: а именно на тот факт, что языковое сознание традиционно направлено к знакомому церковно-библейскому контексту, как бы срослось с ним.*

### *3. Библейские концепты-номинанты лексико-фразеологической системы*

*Важным механизмом пополнения номинативных единиц русского языка, в частности, по нашему мнению, для иностранных студентов, является расчленение фразовых пословиц и цитат из пословично-цитатного фонда Священного Писания. Ведь фоновые слова, пословицы, афоризмы и фразеосхемы, восходящие к прецедентным христианским текстам, занимают громадное место в русском литературном языке.*

*Такие самостоятельные средства номинации, культурно объединяющие клишированные словосочетания, в большей или меньшей мере общие для всей христианской Европы (ср., например, запретный плод, фиговый листок, манна небесная, золотой телец и т.п.), нам представляется целесообразным и плодотворным иллюстрировать лексически в кратком модуле, уже на втором-третьем курсе бакалавриата, наряду с элементами истории языка (по морфологии имени, прилагательного, местоимения и глагола, включая в фонологию и второе смягчение согласных). Как нам представляется, это первый этап внедрения в учебный процесс РКИ номинативных единиц Священного Писания (библейзмы). Ниже мы процитируем их, выборочно извлекая их из вышеназванного текста Е.М. Верещагина, рядом с соответствующим итальянским переводом. Первая группа из Псалтыри; вторая группа из Евангелия.*

<i>а) Блажен муж</i>	<i>Beato l'uomo;</i>
<i>Во крове Твоих крыл</i>	<i>all'ombra delle tue ali;</i>
<i>Грядый во имя Господне</i>	<i>Colui che viene nel nome del Signore;</i>
<i>Злачное место</i>	<i>pascoli erbosi;</i>
<i>Отныне и до века</i>	<i>ora e sempre;</i>
<i>Притча во языцех</i>	<i>lett. la parabola sulle lingue, ossia esser sulla bocca di tutti;</i>
	<i>scavare la fossa a qualcuno;</i>

*Рыть другому яму  
Юдоль слёз /плача / плачевная*

*valle di lacrime / del pianto;*

*б) АгнецБожий  
Алчущиеижаждущиеправды  
Бить себя в грудь  
Блажую часть избрать  
Блудныйсын  
Вчеловецехблаговоление  
Взять на себя /нести (свой) крест  
Вложить персты в язвы  
Внести свою лепту  
Вовекивеков  
Во время оно  
Волквовечейшкуре  
Вырватьглаз  
Гееннаогненная  
Гласвопящеговпустыне  
(Как/с) горчичноезерно  
Гробыповапленные  
Датькаменьвместохлеба  
Держатьподспудом  
Доскончаниявека  
Духибуква  
Един/один из малых сих  
Живая вода  
Заблудшая овца / овечка  
Законипороки  
Зарытьталантвземлю  
Змеинаямудрость  
Знамениявремени  
Зубовныйскрежет  
Избиениемладенцев  
Что-то известно одному Богу  
Испитьчашудодна  
Испуститьдух  
Исчадияехидновы  
Каменьпреткновеня  
Камнивопиют / возопиют  
Камня на камне не оставить  
Книжники и фарисеи  
Краеугольный камень  
Лепта вдовицы  
Лобзание Иудово / поцелуй Иуды  
ЛоноАвраамово  
Меритьтойжемерю*

*Agnello di Dio;  
coloro che hanno fame e sete della giustizia;  
battersi il petto;  
scegliere la parte migliore;  
il figliol prodigo;  
gli uomini di buona volontà;  
prendere (portare) la propria croce;  
mettere il dito nella piaga;  
portare il proprio contributo (lett.: obolo);  
nei secoli dei secoli, in saecula saeculorum;  
in quel tempo;  
il lupo in veste di pecora;  
strappare l'occhio;  
il fuoco della Geenna;  
voce di colui che grida nel deserto;  
(come) un granello di senape;  
sepolcri imbiancati;  
dare una pietra al posto del pane;  
tenere sotto il moggio;  
fino alla fine del mondo;  
lo Spirito e la lettera;  
uno di questi piccoli;  
l'acqua viva;  
la pecora / pecorella smarrita;  
la legge e i profeti;  
seppellire il proprio talento nella terra;  
la prudenza del serpente;  
i segni dei tempi;  
stridor di denti;  
la strage degli innocenti;  
(Questo) lo sa solo Dio;  
bere il calice fino in fondo;  
esalare l'ultimo respiro, spirare;  
razza di vipere;  
la pietra d'inciampo;  
le pietre grideranno;  
non lasciar pietra su pietra;  
gli scribi e i farisei;  
la pietra angolare;  
l'obolo della vedova;  
il bacio di Giuda;  
il seno di Abramo;  
misurare con la stessa misura;*

<i>Мёртваябуква</i>	<i>la lettera morta (uccide);</i>
<i>Метатьбисерпередсвинями</i>	<i>gettare le perle ai porci;</i>
<i>Метатьжребий (ободеждах)</i>	<i>tirare a sorte (sulle vesti);</i>
<i>Милостивый самар(ит)янин</i>	<i>il buon samaritano;</i>
<i>Мудры, какзмии</i>	<i>prudenti come serpenti;</i>
<i>Наземлемир</i>	<i>pace in terra</i>
<i>Негдеглавупреклонить</i>	<i>non avere dove posare il capo;</i>
<i>Недостоинразвязать</i>	<i>non essere degno di sciogliere il legaccio dei sandali;</i>
<i>ремень у сапог его</i>	
<i>Не от мира сего</i>	<i>non (essere) di questo mondo;</i>
<i>Не пошевелить перстом / пальцем</i>	<i>non muovere un dito;</i>
<i>Не противиться злу</i>	<i>non opporsi al male;</i>
<i>Не хлебом единым</i>	<i>non di solo pane;</i>
<i>Нечистыйдух</i>	<i>lo spirito immondo (impuro),</i>
<i>Ни на йоту</i>	<i>nemmeno uno iota;</i>
<i>Нищий / нищидухом</i>	<i>povero /poveri in spirito;</i>
<i>Овцысредиволков</i>	<i>pecore in mezzo ai lupi;</i>
<i>Однаплоть</i>	<i>una sola carne;</i>
<i>Отлукавого</i>	<i>dal maligno, dal male;</i>
<i>Отсложениямира</i>	<i>dalla creazione del mondo;</i>
<i>Отчреваматери</i>	<i>dal seno materno;</i>
<i>Отрястипрахотсвоихног</i>	<i>scuotere la polvere dai piedi;</i>
<i>Жить / питатьсясвятымдухом</i>	<i>vivere /nutrirsi di Spirito santo;</i>
<i>Заклатъупитанноготеляца</i>	<i>uccidere il vitello grasso;</i>
<i>(Яко) татьвнощи</i>	<i>come un ladro di notte;</i>
<i>Пастырьдобрый</i>	<i>il Buon Pastore;</i>
<i>Питатьсяакридами</i>	<i>nutrirsi di locuste;</i>
<i>Поплодам/деламузнуть</i>	<i>riconoscere dai frutti /dai fatti;</i>
<i>Побиватькамнями</i>	<i>lapidare (colpire con le pietre);</i>
<i>Погубить/спастидушусвою</i>	<i>perdere/salvare la propria anima;</i>
<i>Подставитьщёку</i>	<i>porgere la guancia;</i>
<i>Полагать душу за кого-либо</i>	<i>dare la vita per qualcuno;</i>
<i>Положить в основание</i>	<i>porre alla base;</i>
<i>Помазатьмиром / темжемиром</i>	<i>ungere con il crisma/sono unti con lo stesso crisma,</i>
<i>мазаны</i>	<i>ovvero, sono della stessa risma;</i>
<i>Постомимолитвой</i>	<i>con il digiuno e la preghiera;</i>
<i>Посылать от Понтия к Пилату</i>	<i>mandare da Ponzio a Pilato;</i>
<i>Продать за тридцать сребреников</i>	<i>vendere per trenta denari;</i>
<i>Пройтисквозьигольноеушко</i>	<i>passare attraverso la cruna di un ago;</i>
<i>Просты, какголуби</i>	<i>semplici come colombe;</i>
<i>(Жить) какптицынебесные</i>	<i>(vivere come) gli uccelli del cielo;</i>
<i>Путеводная звезда</i>	<i>la stella polare;</i>
<i>Путь / восхождение на Голгофу</i>	<i>la via /la salita verso il Golgota;</i>
<i>Развязать ремень обуви</i>	<i>sciogliere i legacci dei sandali;</i>
<i>Разодрать / разорвать ризы /</i>	<i>strapparsi le vesti;</i>
<i>одежды (на себе)</i>	
<i>Свет во тьме</i>	<i>luce nelle tenebre</i>
<i>Се человек</i>	<i>Ecce homo!</i>

Семь раз прощать  
Служить (Богу) мамоне  
Служить двум господам  
Сольземли  
Ставить под спуд / быть,  
лежать под спудом  
Страх Божий  
Страшный суд  
Судия (не)праведный  
Сучок в глазу кого-л.  
Сын человеческий  
Терновый венец  
Узкий путь  
Умы(ва)ть руки  
Упасть надобрую почву  
Фоманеверующий  
Хлебнасущный  
Христароди  
Царствие (ему /ей) небесное  
Царь небесный

*perdonare sette volte*  
*servire a Dio e a mammona;*  
*servire due padroni;*  
*il sale della terra;*  
*mettere sotto il moggio, stare sotto il moggio;*  
  
*il timor di Dio;*  
*il Giudizio universale;*  
*giudice (in)giusto;*  
*(guardare) la pagliuzza nell'occhio di qualcuno;*  
*il Figlio dell'uomo;*  
*la corona di spine;*  
*la via stretta;*  
*lavarsi le mani;*  
*cadere sulla terra buona;*  
*Tommaso l'incredulo;*  
*il pane quotidiano;*  
*per amor di Cristo/Dio;*  
*pace all'anima sua (Dio l'abbia in pace!);*  
*il Re dei cieli. [3: 75]*

#### 4. Церковнославянский пласт пословично-цитатного фонда русского языка

Второй этап, на более продвинутом уровне обучения русскому языку, касается влияния церковнославянского пласта на пословично-цитатный фонд русского языка. Приведём показательный небольшой перечень псалтырных (список а, перевод с Септуагинты) и евангельских (список б) цитат, с их итальянским переводом. На основании данного материала нам представляется эффективным проводить краткий модуль исторической грамматики русского языка (фонологический, морфосинтаксический, лексический аспекты). Ниже мы выделили курсивом формы, которые представляют интерес как объект наблюдения и анализа индуктивным методом:

а)

Блажен муж, иже не идет на совет  
нечестивых,  
Боже мой, Боже мой, вскую оставил мя еси?  
Буква мертвит, а дух животворит,  
Благословлю Господа на всякое время,  
Благословен грядый во имя Господне!,  
Господь пасет мя, и ничтоже мя лишит,  
Да воскреснет Бог и расточатся врази Его,  
Из глубины воззвах к Тебе, Господи,

На Тя, Господи, уповах,  
Начало премудрости – страх Господень,  
Небеса поведают славу Божью,  
Не вливают молодое вино в старые мехи,

*Beato l'uomo che non segue il consiglio degli*  
*empi;*  
*Dio mio, Dio mio, perché ma hai abbandonato?*  
*La lettera uccide, lo spirito vivifica;*  
*Benedirò il Signore in ogni tempo;*  
*Benedetto colui che viene nel nome del Signore!*  
*Il Signore è il mio pastore, non manco di nulla;*  
*Risorgerà Dio e saranno dispersi i Suoi nemici;*  
*Dal profondo a te grido, Signore (De profundis*  
*clamavi ad Te, Domine);*  
*In Te, Signore, ho sperato;*  
*Principio della sapienza è il timore del Signore;*  
*I cieli narrano la gloria di Dio;*  
*Non si versa il vino nuovo in otri vecchi;*  
*Non morirò, resterò in vita e annuncerò le opere*

Не умру, но жив буду (и повею дела  
Господня),

Пойте, Богу нашему, пойте. Пойте царице  
нашему, пойте,  
Хвали, душе моя, Господа

*del Signore;*

*Cantate inni al nostro Dio, cantate inni. Cantate  
inni al nostro Re, cantate inni;*

*Loda, anima mia, il Signore;*

б)

Будьте бдительны!,  
Возлюби ближнего своего (как самого себя),  
Да минует меня чаша сия,  
Дерево познается по плоду,  
Довлеет дневи злоба его,  
Дух бодр, плоть же немощна,  
Жатвы много, а делателей мало,  
Имеющий уши слышать, да слышит,  
Ищите да обряцете,  
Кто из вас без греха, пусть первым бросит (в  
неё/в него) камень,  
Легче верблюду пройти сквозь игольное  
ушко, чем богатому попасть в Царствие  
небесное,  
Мир вам!, Мир дому сему!,  
Много званых, да мало избранных,  
Не мечите бисера перед свиньями,  
Не рой другому яму (сам в неё упадешь),  
Не судите, да не судимы будете,  
Нет /несть пророка в своем отечестве,  
Не хлебом единым будет жив человек,  
Никто не может служить двум господам,  
Ныне отпущаеши (раба Твоего),

Отдавайте кесарево кесарю, а Божье Богу,

Отыди от меня, сатана!,  
Своя своих не познаша,  
Суббота для человека, а не человек для  
субботы,  
Толцыте и отверзется,  
Что есть истина?,  
Что посеешь, то и пожнешь,  
и т.д.

*Vegliate;*

*Ama il prossimo tuo (come te stesso);*

*Passi da me questo calice;*

*L'albero si conosce dai frutti;*

*A ogni giorno basta la sua pena;*

*Lo spirito è forte, ma la carne è debole;*

*La messe è molta, ma gli operai sono pochi;*

*Chi ha orecchi, intenda;*

*Cercate e troverete;*

*Chi (di voi) è senza peccato, scagli la prima  
pietra;*

*E' più facile che un cammello passi per la cruna  
di un ago, che un ricco entri nel regno dei cieli;*

*Pace a voi!, Pace a questa casa!;*

*Molti sono i chiamati, ma pochi gli eletti;*

*Non gettate le perle ai porci;*

*Non scavare a un altro la fossa (ci cadrà tu  
stesso);*

*Non giudicate, e non sarete giudicati;*

*Nessun profeta è ben accetto in patria;*

*Non di solo pane vive l'uomo;*

*Nessuno può servire due padroni;*

*Ora lascia (o Signore) che il Tuo servo vada in  
pace (Nunc dimittis...);*

*Date a Cesare quel che è di Cesare, e a Dio quel  
che è di Dio;*

*Vattene, Satana!*

*I suoi non l'hanno riconosciuto;*

*Il sabato è per l'uomo e non l'uomo per il  
sabato;*

*Bussate e vi sarà aperto;*

*Che cos'è la verità?*

*Quel che semini, raccogli;*

На продвинутом этапе обучения предметом художественного чтения, лучше сказать, прочтения, могут служить такие тексты, как *Ἕμνος Ἀκάθιστος*, то есть русский гимн Акафист Пресвятой Богородице, характеризующийся византийско-

православной нарядностью словообразовательных моделей (витийством). Торжественность и «остроумие» Акафиста Пресвятой Богородице приобщают учащихся к глубинному «эзотерическому» уровню греческой литературной традиции, навсегда принятой к сердцу русским народом [1: 64-72].<sup>27</sup> Об этом внятно свидетельствует вся классическая русская литература, и даже презрейший из русских реалистов, Антон Павлович Чехов в рассказе Святой ночью. Это свидетельствуют творчество Н.С. Лескова, великолепный роман И. С. Шмелёва (1875-1950) Лето Господне, Чистый понедельник И.А. Бунина и множество других произведений [16: 10-19].

##### 5. Иконостас и Божественная литургия: дидактика сравнительного освещения

Действенным комплексным зрительно-слуховым путём приобщения учащихся к православной Божественной литургии (и к языковому их ознаменованию) - посещение православного храма во время службы, в частности пасхальной службы, этого праздника праздников РПЦ. Символика иконостаса отражает идею Храма как образа «земного неба», и алтарной преграды как «ворот рая». Иконостас открывает окно на понимание мира и времени православными верующими. Его считают аналогом «зеркал мира», изображённых в прошлом на порталах готических соборов. В иконостасе положение и порядок икон имеет глубокое символическое значение, которое в определённой степени понятно среднему европейскому студенту. Как известно, Иконостас состоит из пяти рядов или чинов: праотеческого, пророческого, праздничного, деисусного и местного. Богословская цель композиции заключается в учение Ветхого и Нового Завета, сосредоточивается на Воплощении образа Вседержителя между Богородицей и Иоанном Предтечей. Иконы двенадцатых праздников составляют праздничный чин, на них изображены эпизоды из жизни Иисуса и Богородицы. Подробная иллюстрация студентам Господских и Богородичных икон, их сравнение с соответствующими праздниками Католической церкви проливают свет на богословские-литургические сходства и различия между католичеством и православием. Следует иметь в виду, что РПЦ празднует общие с Католической церковью непереходящие праздники 13 дней позже, так как она придерживается так называемого старого стиля, т.е. юлианского, а не нового стиля, т.е. григорианского, календаря.

Напомню главные двенадцатые православные праздники:

Троица (SS. Trinità);

Благовещение Пресвятой Богородицы (Annunciazione del Signore);

Рождество Христово (Natale di Gesù);

Крещение Господне (Battesimo del Signore);

Сретение Господне (Сретение Христа во храме Симеоном) (Presentazione di Gesù al Tempio);

Воскрешение Лазаря (La resurrezione di Lazzaro);

Вход Господень в Иерусалим (Domenica delle Palme);

<sup>27</sup> Напомним лишь несколько стихов:

«Радуйся, древо светлоплодовитое, от негоже питаются вернии;

Радуйся, древо благосеннолиственное, имже покрываются мнози...; а также

«Светоподательна светильника сущим во тьме неразумия...» - это взято из позднейшего византийского гимна, который называется по-русски Акафист Иисусу Сладчайшему, и представляет собой лёгкую переработку словесного материала всё того же первого богородичного Акафиста.

*Распятие (Passione e morte di Gesù, Venerdì Santo);*

*Сошествие Господне во ад (Discesa agli Inferi);*

*Воснесение Господне (Ascensione);*

*Преображение Господне (Trasfigurazione del Signore);*

*Успение Пресвятой Богородицы (Assunzione della Beata Vergine Maria).*

*Не лишним будет напомнить, что в РПЦ соблюдаются несколько постов: Великий Пост (соответствует католической Quaresima), Петров Пост, Успенский пост, Рождественский (Филиппов) пост.*

*О значении календаря в церковной и бытовой жизни православных славянских стран подробно писал Ф.С. Капица, в своей книге Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы [6: 6-9]. Об этом в общих чертах рассказал нашим студентам также Александр Наумов, к тексту вышеназванного доклада которого отсылаю интересующихся. Здесь подчеркну только некоторые элементы отличия.*

*День Святой Троицы, названный также Пятидесятницей, или Сошествием Святого Духа на Апостолов (Pentecoste) не совпадает с католическим праздником SS. Trinità, который отмечается в Католической церкви в следующее после Пятидесятницы воскресенье. В России в субботу накануне Троицы ходят на кладбища и поминают умерших, так наз. поминки (что в Католической церкви приурочено к 2-му ноября). Следующее за Пятидесятницей воскресенье в РПЦ посвящается Всем Святым, праздник, который у католиков приурочен к 1-му ноября. Успение (т.е. засыпание, так как Божья Мать умерла тихо, как бы уснула, буквально Dormizione) Пресвятой Богородицы празднуется 28 августа), в Католической церкви называется Assunzione della Beata Vergine Maria, буквально Вознесение Пресвятой Богородицы, ossia Dormizione della Santissima Madre di Dio). В Католической Церкви вознесение Пресвятой Богородицы было определено как догмат веры папой Пием XII в 1950 г. Целесообразно однако отметить, что в РПЦ, несмотря на то, что нет догмата о Вознесении Девы Марии (с душой и телом), как нет и догмата о Непорочной зачатии Пресвятой Девы, в текстах богослужения оба эти догматы фактически содержатся, если исследовать не богословско-полемические, а литургические тексты (а с ними и народное благочестие).<sup>28</sup>*

*Два праздника, связанные с Византийской церковью, особенно отличают Русскую Православную Церковь: Покров Богородицы (Festa dell'Intercessione, lett. del Manto, o del Velo della Vergine) и Воздвижения Креста Господня (Esaltazione della Santa Croce). Этот последний праздник в Католической церкви (14-го сентября), как мне кажется, имеет меньшее значение, чем в византийской и в РПЦ. Стоит прибавить, что и в западной (итальянской) католической традиции некоторые праздники в народных поверьях связывают со сменой времён года: назову хотя бы один случай, Сретение Господне по-нашему Presentazione di Gesù al Tempio или Festa della Candelora, 2-го февраля. По русским народным поверьям в этот день зима встречается с весной (ср. народный праздник Взятие снежного городка)<sup>29</sup>. По-итальянски также принято*

<sup>28</sup> Изложение результатов своего исследования об этом вопросе, как он мне сообщил в частном письме, Верещагин опубликовал по-немецки: Evgenij Vereschtschagin, Moskau, *Gesänge zur Entschlafung der Gottesmutter aus der ältesten liturgischen Handschrift Russlands*, в: *Marienfrömmigkeit in Ost und West*, "Pro Oriente", Band XXX, Sektion Salzburg, 7-8 Oktober 2005, Tyrolia –Verlag, Innsbruck-Wien: 132-137.

<sup>29</sup> В России Масленица, в последней неделе перед Началом Великого поста, также связывается с *проводами зимы*. Как пишет Ф.С. Капица: «Христианство принесло на языческую Русь свой календарь, в котором круг праздников также повторялся из года в год. Каждый день посвящался памяти определённого святого или событию из библейской истории. [...] С христианскими названиями тех или иных дней связывалось начало различных сельскохозяйственных работ [...] Некоторых святых стали воспринимать и как небесных покровителей определённых видов работ» [6: 7].

говорить о пробуждении весенней природы: *Candelora, Candelora, dall'inverno sêto fora!*. Известно, что, совместившись, народный и христианский календари, своеобразно дополняли друг друга.<sup>30</sup>

В почитании святых, следует особо отметить общую с Россией культу на Юге Италии - в прошлом части Византийской Империи -, популярного Святителя и Чудотворца Николая (Николая угодника), мощи которого хранятся в Кафедральном Соборе Св. Николая г. Бари. Неслучайно другой отдельный небольшой русский православный храм Николая Чудотворца, построенный в г. Бари в 10-ые гг. XX века по инициативе великой княгини и мученицы Елизаветы Фёдоровны, и в 2008 г. официально переданный РФ, является сегодня важным местом паломничества российских туристов. Наоборот, святая Параскева Пятница, *Santa Parasceve la Giovine*, одна из почитаемых в балканских странах и на Руси святых, мало знакома в Католической церкви. А что касается Андрея Первозванного, известна особая трактовка его фигуры Православной церковью, как первого распространителя Евангелия на Руси, в соответствии с рассказом, содержащимся в Повести временных лет.

Об известной параллели, о многочисленных психологических соответствиях с образами средневекового Запада напомнил Д.С. Лихачёв, сравнивая схожие черты итальянского Франциска Ассизского и русского Сергия Радонежского. Им же была также отмечена «предренессанская» близость в художественном вдохновении Джотто и Андрея Рублёва [9: 737-742].

Мы не собираемся здесь, естественно, осветить богословские и догматические аспекты, отличающие две конфессии, ни антропологический, так сказать, аспект русского православия, стремящегося проникнуть и как бы полноценно усвоить всё существующее. Типично русское присловье «Христос за пасушкой», этот народно-обиходный русский Бог, гениально схвачен И. Бродским в следующих стихах [ср. 3: 35]:

*В деревне Бог живёт не по углам,  
Как думают насмешники, а всюду.  
Он освящает кровлю и посуду,  
И честно двери делит пополам.  
В деревне он – в избытке. В чужуне  
Он варит по субботам чечевицу,  
Приплясывает сонно на огне,  
Подмигивает мне, как очевидцу.*

*Он изгороди ставит. Выдаёт  
Девуцу за лесничего. И в шутку  
Устраивает вечный недолет  
Объездчику, стреляющему в утку.  
Возможность же всё это наблюдать,  
К осеннему прислушиваясь свисту,*

<sup>30</sup> Некоторые указания и иллюстрации постепенно исчезающих, правда, итальянских поверий простонародья можно найти в популярном Календаре, “*Calendario di Frate Indovino*”. Напомним, например, праздник Св. Антония Аббата 17-го января, который сопровождается благословением животных; в ночь перед Вознесением Господнем, во время которой будто под воздействием сошедшего Иисуса Христа пшеница преобразуется в зрелые сочные колосья, проявляются пережитки языческого ритуала ублажения богов (ср. итальянскую поговорку: «*Per S. Urbano - il frumento è fatto grano*»). И некоторые другие.

*Единственная, в общем, благодать,  
Доступная в деревне атеисту»  
( 6 июня 1965)*

## 6. Заключение

*Что глубоко трогает и поражает автора настоящей статьи, как преподавателя русского языка - это вселенская обращённость двух европейских вероисповеданий, католического и православного, заключённую в одном и том же символе христианской веры. «Верую в единую Святую соборную и Апостольскую церковь», гласит православный символ веры. “Credo la Chiesa una, santa, cattolica e apostolica”, гласит символ католической веры. Семантически соборная означает то же самое, что и католическая, т.е. универсальная, другими словами, экуменическая: оба прилагательные, соборная и католическая, означают наиболее открытый подход человеческого духа к истине. Не лишним будет напомнить что Римская Католическая Церковь и Русская Православная Церковь достигли согласие в сотрудничестве в области ценностей во имя человека уже во время совместной Конференции Церковь и секуляризм в современном обществе: позиции Русской Православной и Римской Католической Церкви, в Риме, 29-30 марта 2006. Не является ли подписание Совместного послания народам России и Польши Патриархом Московским и всея Руси Кириллом и председателем Епископской конференции Польши Архиепископом Юзефом Михаликом 17-го августа 2012 г., призывающее к диалогу и примирению двух славянских народов, посланием, адресованном всей Европе? Эта встреча и это послание нам представляются исторической страницей, важным шагом вперёд к диалогу и примирению европейских народов, призывом заново открыть потрясающую новизну христианства<sup>31</sup>, тот приток животворящей его силы, в которой остро нуждается дрейфующий язык и мышление сегодняшней светской Европы. Не обязывает ли вышеназванный Символ веры европейских преподавателей русского языка, верующих и неверующих, освещать общеевропейскую иудейско-христианский пласт лексики, сделавший гуманистическую европейскую культуру более гуманной?*

### Список литературы

1. Аверинцев С.С. (1990), *Крещение Руси и путь русской культуры*, в: *Контекст. Литературно-теоретические исследования*, Отв. ред. А.В. Михайлов, «Наука», Москва
2. Амбардарян Г.Г., Саргсян Л.А (2012), *К вопросу создания краткого русско-армянского словаря-справочника по лексике христианской церковной культуры*, в: *II Международный научный симпозиум «Славянские языки и культуры в современном мире»*, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова. Филологический Факультет. 21-24 марта 2012 года. Труды и материалы. Сост. О.В. Дедова, Л.М. Захаров, К.В. Лифанов. Под общ. рук. проф. М.Л. Ремнёвой, Москва, МГУ, 2012
3. Верещагин Е.М. (2007), *Русский язык и российское православие: общепилологическая проблематика*, Доклад на XI Конгрессе Международной Ассоциации Преподавателей Русского Языка и Литературы (МАПРЯЛ), 17-22 сентября 2007, Болгария, Варна, Москва, ИРЯ РАН. Доклад Е. М. Верещагина служил источником общих сведений об этой проблематике для дипломной работы Елены Мари: ElenaMari, *La tradizione religiosa ortodossa nell'lingua russa contemporanea*, написанной под руководством автора этой статьи и защищённой 13 июля 2009 г. в Университете «Рим три» (Università RomaTre,

<sup>31</sup> Весьма показательно по этому поводу высказывание Пушкина в рецензии на Второй том *Истории русского народа* Полевого: «История древняя кончилась богочеловеком, говорит г-н Полевой. Справедливо. Величайший духовный и политический переворот нашей планеты есть христианство. В сей-то священной стихии исчез и обновился мир. История древняя есть история Египта, Греции, Персии, Рима. История новейшая есть история христианства. Горе стране, находящейся вне европейской системы!» [11: 146].

*Facoltà di Lettere e Filosofia*). Некоторые элементы этой дипломной работы мы воспроизводим в данной статье.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (2005), *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеведческих тактик и сапиентемы*, 5-ое изд., Москва
5. Гардзанини М. (2009), *Перевод с русского: религиозный и философско-теологический язык*, в: *Русский язык и многоязычная Европа. Тестирование, учреждения и средства для новой медиации*, под ред. С. Берарди, Л. Буглаковой, К. Ласорса-Сьединой, В. Прети, CLUEB, Bologna
6. Капица Ф.С. (2001), *Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: справочник*, Флинта:Наука, Москва
7. Ласорса Сьедина К. (1992), *Афоризмы в преподавании русского языка*, «Русский язык за рубежом», 1992, 1
8. Ласорса Сьедина К. (2000), *Европейская культурология в обучении филологов-русистов*, в: *Лингвистика и культурология. К 50-летию профессора Александра Лободанова*, МГУ, Москва
9. Лихачёв Д.С. (1990), *Сергий Радонежский и святой Франциск Ассизский*, в: *Filologia e letteratura nei Paesi slavi. Studi in onore di Sante Graciotti, a cura di Giovanna Brogi Bercoff, Mario Capaldo, Janja Jerkov Capaldo, Emanuela Sgambati, Carucci Editore, Roma*
10. Протопопов Д.И. (сост.) (1992), *Толковый молитвослов: Молитвы, символ веры, заповеди и пропарии с объяснениями*, Санкт-Петербург
11. Пушкин А.С. (1949), *Полное собрание сочинений, Том VII*, Изд. АН СССР, Москва-Ленинград
12. Ревзина О.Г. (2012), *Перестройка русской стилистической системы в XXI веке*, в: *II Международный научный симпозиум «Славянские языки и культуры в современном мире»*. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Филологический Факультет. 21-24 марта 2012 года. Труды и материалы. Сост. О.В. Дедова, Л.М. Захаров, К.В. Лифанов. Под общ. рук. проф. М.Л. Ремнёвой, Москва, МГУ.
13. Склярская Г.Н. *Краткий православный словарь*
14. Garzaniti M. (2011), *Riflessioni per un lessico religioso e filosofico-teologico russo-italiano*, in: *Ulica Ševčenko 25, korpus 2. Scritti in onore di Claudia Lasorsa, a cura di Valentina Benigni e Alessandro Salacone, Caissa Italia, Cesena/Roma*
15. *La Bibbia di Gerusalemme* (1990), EDB, Bologna
16. Naumow A. (2005), *Il calendario nella vita ecclesiastica e quotidiana della Slavia ortodossa*, “Slavia”, 2005, 1
17. Revzina O.G. (1997), *La tradizione ecclesiastica nella lingua e letteratura russa, Ciclo di sette lezioni (15-29 aprile 1997): 1. La tradizione slavoecclesiastica nella lingua letteraria russa del sec. XIX; 2. Tipi di reminiscenze testuali nella letteratura russa del sec. XIX (prima parte); 3. Tipi di reminiscenze testuali nella letteratura russa dei secc. XIX e XX (seconda parte); 4. A.S. Puškin e la tradizione slavoecclesiastica (prima parte); 5. A.S. Puškin e la tradizione slavoecclesiastica (seconda parte); 6. Le reminiscenze testuali del Vangelo in L. Tolstoj e F. Dostoevskij; 7. La tradizione slavoecclesiastica nella poesia russa del sec. XX (Achmatova, Pasternak, Cvetaeva) e in M. Bulgakov. Testo dattiloscritto tradotto da C. Lasorsa*



*Лавренченко Юлия Сергеевна  
магистрант при кафедре русского языка и  
речевой коммуникации Саратовский  
государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского  
Россия, Саратов  
Научный руководитель – д.ф.н., профессор  
Сиротинина О.Б.*

*Ю.С. Лавренченко*

## ***РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТАКТА В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧАХ***

*Общение двух и более людей невозможно представить без коммуникативного контакта. Если он есть, то и разговор состоится, если же он не появился или между коммуникантами возник конфликт, то общения не происходит. Таким образом, коммуникативный контакт – это основа любого полноценного общения, главная его составляющая. В деловом, бытовом, дружеском, интимном, телевизионном общении – везде необходим коммуникативный контакт.*

*Н.И. Формановская различает четыре стадии контакта [2: 4] и понимает его в двух разных значениях: «Первое значение – соприкосновение как вступление в контакт. Прагматические координаты этого явления – «я-ты-здесь-сейчас» говорят о сопричастности коммуникантов в данном месте в данное время: вступить в контакт, включить контакт, а также включиться в контакт. Второе значение представляется как следствие первого: вступление в контакт при определенных благоприятных условиях дает результат – отношения расположенности друг к другу, позволяющие иметь хорошие деловые и дружеские связи» [2: 10].*

*В данной работе мы будем рассматривать коммуникативный контакт как начало организации речевого общения для достижения коммуникативных целей адресанта и адресата. Важно подчеркнуть, что если коммуникативные цели собеседников не совпадают, полноценного общения между ними не состоится. Но верно и другое: если изначально цели и потребности общения коммуникантов различаются, то грамотно организованный коммуникативный контакт способен сблизить собеседников, настроить их на общую «волну» и максимально эффективное общение. Особенно это важно и актуально в образовании и воспитании подрастающего поколения и молодежи. Именно поэтому роль коммуникативного контакта ведущего со зрителями в просветительских телепередачах переоценить сложно.*

*Исследуя роль коммуникативного контакта и способы его установления с аудиторией, остановимся на анализе расшифровок выпусков следующих просветительских телепрограмм о животных, наиболее качественных и популярных сегодня на российском телевидении: «В мире животных» с Николаем Дроздовым (обозначение в примерах – В.), «Диалоги о животных» с Иваном Затевахиным*

(обозначение в примерах – Д.) и «Рейтинг Тимофея Баженова» с Тимофеем Баженовым (обозначение в примерах – Р.). Все эти передачи посвящены одной теме – животным, но каждый из ведущих по-своему устанавливает коммуникативный контакт с массовым адресатом. Попробуем разобраться, какие способы коммуникативного контакта используют тележурналисты, а также в каких случаях контакт может быть сорван или даже вообще не установлен.

Для успешного установления коммуникативного контакта со зрителями ведущие просветительских телепередач используют следующие приемы:

1.) *Обращение, симпатизирующее массовому адресату: дорогие друзья, друзья мои (Н. Дроздов); дорогие зрители (И. Затевахин). При этом ведущий программы «В мире животных» гораздо чаще употребляет специальные, ставшие уже ритуальными, обращения к своему адресату, чем Иван Затевахин и Тимофей Баженов. В каждом выпуске передачи Николая Дроздова звучит, в среднем, 7-10 таких обращений, тогда как в программе «Диалоги о животных» - как правило, не более пяти.*

2.) *Невербальный контакт, приятный массовому адресату. Особенно ярко в открытых жестах, улыбке и взгляде он проявляется у Николая Дроздова и Тимофея Баженова, которые находятся в движении на протяжении почти всего выпуска передачи.*

3.) *Фатическое общение, напоминающее дружескую болтовню, а потому сближающее с массовым адресатом:*

- *Как прекрасно отображается природа в стихотворениях, в поэзии. Ну вспомните хотя бы описание Кавказа. Это относится к любым горам, но мне кажется, Пушкин лучше всех сказал... (В. 04.09.2010);*

- *От бега по такому глубокому снегу ощущение, что вот (короткая пауза) прямо сейчас я умру! (короткая пауза) Надеюсь, ошибочное. (короткая пауза) Зато не холодно! Даже наоборот, я бы сказал, очень жарко! Хочется нос вытереть, но (короткая пауза) все руки у меня (короткая пауза) в пуху этого <чудесного> северного зверька (Р. 16.03.2011).*

4.) *Диалог с воображаемым собеседником, в роли которого выступает массовый адресат:*

- *Вот как объяснить, почему этот лебедь стал черным, а тот белым? Полностью запутают нас, конечно, черношейный южно-американский лебедь, который весь белый, а шея и голова черные. Ну как это? Ведь нужно же найти объяснение (В. 25.09.2010);*

- *Действительно, если спать по двадцать часов в сутки, как это делают львы, страсть и проснётся. К чему, спрашиваете? Сейчас расскажу (Д. 20.03.2010);*

- *В чём главная опасность, (короткая пауза) исходящая от крыс? Уж, конечно, не в том, что они склонны к людоедству. (пауза) Даже не в том, что они посягают на человеческие продукты. Достаточно заглянуть в любое овощехранилище, чтобы понять, что за месяц мы гноим продукта больше, чем все крысы мегаполиса съедают. Главная напасть от крыс – это заразные болезни. Причём переносят их не паразитирующие на людских припасах грызуны, а живущие на грызуна-ах паразиты (Р. 24.03.2011).*

5.) *Слова и действия, вызывающие у адресата эмоции. Это достигается несколькими основными способами:*

- *Обращение к внедиалоговому адресату [2: 27]: Ты не чеши свои перья, я те покажу сейчас [обращается к индюку – прим. Ю.Л.] (В. 11.09.2010); Ну покажи мне, куда пойдём, пойдём, показывай мне хорошие места-а [обращается к птице – прим. Ю.Л.] (В. 25.09.2010); Ну порезала палец! (пауза) Чё уж! (короткая пауза) Тихо! (пауза)*

*Перекинь-то у меня на морозе, видишь, старая стала. (короткая пауза) Та-ак. (пауза) Та-ак. (короткая пауза) Тихо! Не дёргайся! (длинная пауза) Та-ак. (пауза) Ну, (короткая пауза) конечно, консервы открывала (короткая пауза) вот теперь такие проблемы у тебя [обращается к песцу – прим. Ю.Л.] (Р. 16.03.2011). При этом Николай Дроздов чаще, чем Иван Затевахин и Тимофей Баженов, использует обращения к внедиалоговому адресату. В одном выпуске ведущий передачи «В мире животных» обращается к животным, в среднем, 10 раз, тогда как И. Затевахин и Т. Баженов – не более 3-5 раз.*

*- Собственные оценки ведущих: А-а... у самца вес бывает до пятнадцать килограммов, ну самка около десяти килограммов и не такая красивая. Ну, конечно, условно красивая. Шея голая такая, э... нарост над клювом. Вид, конечно, так себе – не каждый захотел бы так выглядеть. Но он считает себя красивым [о домашней индейке – прим. Ю.Л.] (В. 11.09.2010); Заступлюсь за гиен, уважаемые зрители. Совсем это не подлые падальщики, как думают многие. Пятнистые гиены, которых мы только что видели, - умелые охотники, и в ряде мест именно они главные добытчики крупной дичи (Д. 20.03.2010); Крысы же – это такая «развилка» эволюции. Окончательный выбор: что важнее – кусать или думать – ещё не сделали (Р. 24.03.2011).*

*- Образные средства: Понаблюдаем, как рождается дружба юных особей, и выясним, где оттачивают мастерство черепашки Ниндзя (В. 04.09.2010); Пернатая дискотека – все, как у людей (В. 11.09.2010); Скот-орляк отверг такое средство защиты и променял волнистые плавники на более мощные, похожие на птичьи крылья (Д. 06.03.2010); Они как группа хирургов в окровавленных белых халатах копаются в расплётённом теле [о белых медведях – Ю.Л.] (Р. 31.03.2011); Кстати, не оттого ли мы так брезгливо относимся к крысам, что усматриваем в них карикатуру на самих себя – с нашей вынужденной предприимчивостью, с нашей жестокостью к слабым, с нашим стремлением к комфорту, за который мы готовы платить болезнями, неуёмной конкуренцией с ближними? (Р. 24.03.2011).*

*- Наглядное подтверждение сказанного. Такой прием вызывает больше доверия у телезрителей, а значит, способствует более успешному установлению коммуникативного контакта. Он ярко проявляется в речевом поведении всех трех телеведущих, но по-разному. К примеру, Николай Дроздов для наглядной демонстрации сказанного часто использует непосредственный контакт с животными. Так, в одном из выпусков своей программы ведущий держал на руке птицу, которая кусала его за палец, а он при этом говорил: Как больно! Совсем не больно, честно говоря. Он не клюет этим клювом, он снимает плоды. Это он со мной здороваются. Здравьете, здравьете, здравьете! (В. 11.09.2010). Как и Николай Дроздов, Тимофей Баженов для наглядного подтверждения сказанного использует непосредственный контакт с животными: Вот, обратите внимание. За трубой сидит молодой пасюк. Он высунулся из норы, которую они прогрызли совсем недавно между вот этими коллекторами. (пауза) Я попробую его там схватить. Но не знаю, что из этого получится (Р. 24.03.2010). А вот Иван Затевахин для наглядной демонстрации сказанного использует опосредованный контакт с животными без своего участия в кадре, то есть он лишь комментирует картинку, происходящую на экране: Юркий и наглый шакал вмешивается в процесс и крадёт куски пищи у гиены, которая занята размалыванием костей (Д. 20.03.2010);*

*б.) Благопожелание, настраивающее телезрителя на ответную взаимную симпатию [2: 102]: Будьте здоровы, дорогие друзья!; Будьте здоровы и счастливы! – такие пожелания использует в конце каждого выпуска своей передачи Николай Дроздов. А*

вот у других телеведущих – ни у Ивана Затевахина, ни у Тимофея Баженова – подобные благопожелания обнаружить не удалось.

7.) Мы-конструкции, сближающие ведущего и массового адресата:

- Вот, друзья, мы знакомимся сразу и с одним из сотрудников зоопарка, который доверил мне поддержать южно-американскую игуану (В. 04.09.2010);

- Ну что ж, без здоровья никуда и в мире животных, и в мире людей. Поэтому давайте на минуточку поговорим о нашем здоровье, о главных его факторах (В. 11.09.2010);

- Сегодня мы продолжим исследование акул, начатое в прошлой передаче (Д. 06.03.2010);

- Мы сами сделали свою крепость проницаемой. Мы всё подготовили к вторжению незваного гостя. И теперь крыса свободно разгуливает под нашими ногами и над нашей головой (Р. 24.03.2011).

Все эти приемы установления и поддержания коммуникативного контакта широко используются Н. Дроздовым, И. Затевахиным и Т. Баженовым. Без них эффективное общение ведущего с массовым адресатом не состоялось бы в полном объеме. Однако иногда исследуемые тележурналисты допускают в своей речи термины без объяснения, которые могут помешать телезрителям адекватно воспринимать речь ведущих или же частично или полностью разрушить коммуникативный контакт.

Такую ошибку допускают все три исследуемых тележурналиста: генофонд, мимикрия, болиды (Н. Дроздов); прайд, эструс (И. Затевахин); паковые льды, геном (Т. Баженов). А с учетом того, что данные просветительские передачи о животных рассчитаны, в основном, на подрастающее поколение, ведущие должны не просто доступно объяснять, а буквально «разжевывать» употребляемые термины.

Чтобы этого достичь, в передачах о животных тележурналисты могут использовать следующий прием – условно назовем его «моделью нижней ступени коммуникации». Суть этого приема заключается в том, чтобы максимально упростить объяснение того или иного термина и выдать массовому адресату наиболее доступное определение. Разберем это на следующем примере. Допустим, ведущий использовал в своей речи термин эструс: Иногда брачный период наступает сразу у нескольких самок из одного прайда. Иногда он может начаться у всех самок одновременно, если их львят убили во время попытки переворота. Потеря детёнышей быстро вызывает эструс (Д. 20.03.2010). Термин может использоваться на самой высокой «ступени» коммуникации (со специалистами), на более низкой «ступени» – употребление термина требует разъясняющего его контекста (который может способствовать адекватному пониманию термина, а может и не помочь), с адресатом еще более низкой компетентности термин нуждается в типичном определении термина (в данном случае, такое психофизиологическое состояние самок, при котором они вновь готовы к спариванию), в общении с детьми используется упрощенное определение термина (к примеру, такое: желание самки снова забеременеть и обзавестись потомством). Таким образом, определение любого термина всегда можно свести к наиболее доступному и упрощенному. И этот конечный вариант определения, вместо самого термина или вместе с ним, как раз и необходимо давать массовому адресату. В нашем случае речь Ивана Затевахина выглядела бы так: Иногда брачный период наступает сразу у нескольких самок из одного прайда. Иногда он может начаться у всех самок одновременно, если их львят убили во время попытки переворота. Потеря детёнышей быстро вызывает эструс, то есть желание самки снова забеременеть и обзавестись потомством. Как видим,

*речь телеведущего стала бы более понятной массовому адресату, что особенно важно для подрастающего поколения телезрителей.*

*Интересно наблюдать, как «модель нижней ступени коммуникации» реализуется в программе «В мире животных». В передаче Николая Дроздова существует рубрика «Детская страничка», рассчитанная именно на подрастающее поколение. Ведущий беседует с находящимися в студии детьми и, соответственно, с маленькими телезрителями на самом доступном языке, которым только можно говорить с подрастающим поколением. Интересны и определения терминов и специальных слов, которые звучат в рамках данной рубрики. Например:*

*- Агата: Лошади любят жить компанией. Эта компания называется табун. Там есть вожак, все лошади ему подчиняются (В. 25.09.2010).*

*Конечно же, такого рода определения относятся к нижней ступени коммуникации и должны быть использованы ведущими просветительских телепередач, особенно рассчитанных на детей.*

*Кроме того, коммуникативный контакт нарушается и в тех случаях, когда ведущие произносят некоторые слова невнятно, а также используют слишком длинные предложения, которые тяжело понять и осмыслить на слух:*

*- Когда какой-нибудь хищник даже к такой большой черепахе все равно пристаёт – в Африке много хищников, желающих полакомиться черепашим мясом – к ней пристаёт, она затаскивает голову внутрь, закрывает лапами это переднее отверстие, и торчат такие шпоры (В. 04.09.2010);*

*- Самки, скорее, сотрудничают, чем соревнуются, поэтому они живут как минимум на три или четыре года дольше самцов, максимальная продолжительность жизни которых редко превосходит двенадцать лет; Зебры бегут, и львы нападают с фланга в надежде свалить хотя бы одно из разбегающихся по саванне в панике животных (Д. 20.03.2010).*

*Итак, существуют приемы, способствующие установлению и поддержанию коммуникативного контакта, и факторы, нарушающие или полностью разрушающие его. Особенно актуальной эта проблема является для преподавателей, журналистов и ведущих просветительских программ. Поскольку без установления коммуникативного контакта невозможно в полной мере достичь познавательно-образовательной цели.*

*Исследуемые нами телеведущие вполне успешно справляются с задачей установления и поддержания коммуникативного контакта со своей аудиторией, хотя, естественно, используют не все контактоустанавливающие приемы, приведенные Н.И. Формановской, в силу специфического общения и взаимодействия с массовым адресатом. Так, никто из ведущих не называет каждого телезрителя по имени, а также не использует прямых касаний и прикосновений [2: 14] к массовому адресату. Вместо этого – обобщенно-ласкательные обращения дорогие друзья, дорогие зрители, непременно симпатизирующие массовому адресату и в какой-то мере являющиеся коммуникативными поглаживаниями [2: 15-16].*

*Однако ведущие просветительских телепередач не только устанавливают, но иногда и нарушают коммуникативный контакт, что снижает эффективность их общения с массовым адресатом. Делают они это ненамеренно и, скорее всего, неосознанно. Но это не освобождает их от ответственности перед телезрителями. Более того, все рассмотренные нами речевые недочеты могли бы быть полностью или хотя бы частично устранены, если ведущие были бы более внимательными к своей речи на экране. Изучение коммуникативного контакта и специальные тренинги по его достижению при подготовке журналистов, очевидно, необходимы.*

*Список литературы*

- 1. Расшифровки выпусков телепередач «В мире животных» (от 4.09.2010, 11.09.2010, 25.09.2010), «Диалоги о животных» (от 6.03.2010, 20.03.2010, 27.03.2010), «Рейтинг Тимофея Баженова» (от 16.03.2011, 24.03.2011, 31.03.2011).*
- 2. Формановская Н.И. Коммуникативный контакт. – М.: Издательство ИКАР, 2012. – 200 с.*

WV Congress 2012



Ли Валентин Сергеевич,  
доктор филологических наук, профессор Казахского  
национального университета им. аль-Фараби, Алматы,  
Казахстан

В.С.Ли

### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ НАИВНОЙ СЕМАНТИКИ И ЕЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Изучение иностранного языка, как известно, связано с формированием языковой (коммуникативной) компетенции. В узком смысле языковая компетенция понимается как знание единиц всех уровней языка (языковой системы) и правил использования их для построения и понимания любых речевых образований. В широком смысле под языковой компетенцией следует понимать умение общаться в реальных условиях жизнедеятельности человека. Это понятие (языковой компетенции) самоочевидное, казалось бы, по своему содержанию, тем не менее, включает в себя разные аспекты речевой и речемыслительной (дискурсивной) деятельности, в связи с чем необходимо говорить о нескольких видах коммуникативной компетенции, среди которых важнейшей является лингвопрагматическая компетенция. Под этим видом компетенции имеется в виду комплекс навыков и умений, определяющих выбор стратегии и тактики речевого поведения в конкретных ситуациях общения с целью успешной реализации коммуникативных намерений. Способы и средства реализации этих намерений национально специфичны и зависят не только от кодовых особенностей того или иного языка, но и от типа модели мира, в которой знания о действительности закрепляются в языковой семантике, вследствие чего формируется национально специфичный и культурно обусловленный образ мира, принятый называть языковой картиной мира. Она представляет собой один из видов тех картин мира, которые могут претендовать на глобальную, общую модель действительности, поскольку элементы языковой картины мира связаны через концептуальную картину мира с физической, биологической, мифологической, религиозной и т.п. картинами мира. Не случайно в связи с этим, что некоторые лингвисты внутри языковой картины мира выделяют «наивную физику», «наивную геометрию», «наивную анатомию», «наивную психологию», и т.д. (здесь «наивный» = языковой). Термины «наивная картина мира», «наивная семантика» используются не столько для того, чтобы подчеркнуть отличие языковой картины мира от научной (точнее – общенаучной) картины мира, сколько для того, чтобы подчеркнуть национальное своеобразие каждого языка, идиозмический характер представления в нем действительности. Понятно, что овладение другим языком – это не только овладение новым языковым кодом, но и новым типом языковой концептуализации действительности, новым типом*

*организации содержательной стороны языка. Национально-культурное своеобразие, проявляющееся в наивной картине мира, в наивной семантике языка, обуславливает особый тип знания, особое видение мира, присущее определенному народу, поэтому «...логичным и естественным видится переход от анализа национального своеобразия языка к анализу национального своеобразия знания о мире, системы ценностей и норм поведения как основных составляющих языкового менталитета по данному языку» [7:157]. Понятно, что у каждого языка не только свой «покрой», но и свое видение мира.*

*Это видение мира, проявляющееся в языковой концептуализации и в наивно-языковой семантике, представляется такой же реальностью, как и сам внешний мир, поскольку оно (языковое видение мира) формируется системой знаний и процессами речемыслительной деятельности человеческого сознания. Поэтому сузубо онономасиологический (принцип: от предметов и явлений действительности к обозначению их языковыми средствами) и семасиологический (принцип: от языковых средств к обозначаемым ими вещам) подходы в лингвистической семантике, оперирующие упрощенно-объективистскими процедурами, не могут объяснить многие глубинные, скрытые от предварительного и поверхностного анализа процессы, связанные с языковым значением. Современные принципы исследования содержательной стороны языка, сформировавшиеся прежде всего в рамках когнитивной парадигмы, открывают более широкие научные перспективы, нежели традиционные онономасиологический и семасиологический подходы к анализу лексического и грамматического значений. Расширение проблематики лингвистической семантики за счет включения в нее категорий знания и речевого мышления заставляют изменить и само представление о природе языкового значения. В основе такого представления лежит понимание семантики как феномена, с помощью которого человек овладевает миром и интерпретирует его. С другой стороны, смещение исследовательского интереса с поиска концепта, лежащего в основе лексического и грамматического значения, к анализу самого концепта, к установлению его системной организации на базе тех знаний о мире, которые репрезентируются в семантике слова и в его грамматических категориях, способствовало более точному и глубокому проникновению в природу языкового значения и представлению его в лингвистических описаниях, прежде всего в тех, в которых решаются лингводидактические задачи. Концептуальный анализ раскрывает языковое видение мира, идиотнический характер организации семантики отдельного языка и присущий лишь ему тип знаний о мире.*

*Наивно-языковая картина мира, мотивированная семантикой языка, прежде всего лексической семантикой, соотносится с концептуальной картиной мира и тесно взаимодействует с ней, что дало, как уже отмечалось выше, основание говорить о наивных «отраслях» языкового знания в виде наивной физики, наивной геометрии, наивной анатомии и т.п. Поэтому стало очевидным, что для лингвистики актуальной становится задача описания и объяснения не собственно значения как такового, а особенностей языковой концептуализации мира, передающихся в наивной семантике слова и его грамматических категориях. К примеру, такие характеризующиеся абсолютными параметрами физические понятия, как «постоянно», «весь» и т.п., в языковой семантике не обязательно связываются с такими же абсолютными величинами, что можно установить из анализа диагностических контекстов, в которых употребляются соответствующие лексемы постоянно, весь и т.п.*

*Концепты «постоянно», «весь» в русском языковом сознании формируются с помощью так называемых семантических фильтров, которые собственно*

физический континуум представляют в языке в дискретном виде, т.е. постоянно – ‘не прекращая, хотя и с перерывами, в пределах определенного континуума, ограниченного временными рамками’, например: Я постоянно напоминал ему об этом; Он бежал и постоянно оглядывался назад; Ира теперь постоянно живет в Нижнем Тагиле, снимая квартиру (из газет). С другой стороны, то, что в физическом мире действительно является постоянным, не всегда фиксируется в лексическом значении слова постоянно, поэтому не совсем корректны высказывания типа Земля постоянно вращается вокруг Солнца; Человек постоянно дышит легкими; Через село постоянно протекает речка. Относительная некорректность приведенных и им подобных высказываний объясняется действием законов семантической конгруэнтности, которые требуют, помимо соблюдения правил смыслового согласования, нейтрализации смысловой избыточности, или семантической тавтологии. Тавтологичность приведенных фраз вызвана взаимодействием лексического значения слова постоянно и грамматической семантики временной формы глагола (значения настоящего неактуального, т.е. настоящего постоянного, вневременного действия или состояния), их «наложением» друг на друга в пределах одного высказывания. Это еще раз подтверждает положение об единстве семантики, лексического и грамматического значений, об их одинаковой природе и функциональной однородности при языковой концептуализации действительности. Чтобы сделать такие высказывания семантически отмеченными и логически непротиворечивыми, необходимо упразднить тавтологичность или лексическим путем, убрав из фраз слово постоянно (Земля вращается вокруг Солнца, Человек дышит легкими, Через село протекает речка), или грамматическим, используя глагольную форму в значении настоящего актуального или настоящего конкретного действия (Из-за плохой вентиляции в помещении мы постоянно дышим отравленным воздухом, В селе постоянно засоряют речку).

Концепт «весь» содержит такой семантический ограничитель, как ‘объем, взятый в качестве представителя чего-либо целого и поэтому самодостаточного’: Вся группа на занятиях, а вы почему стоите в коридоре? Весь мир говорит об этом. Все окно заставлено было цветами. Кроме того, лексема весь даже в тех случаях, когда она обозначает, казалось бы, действительно полный объем, обязательно требует ограничения этого объема перечнем его составляющих, как можно заметить в таких контекстах: Все льготы и привилегии чиновника надо отменить. Из собственного кармана он должен платить за дачу, путевки на отдых, сотовую связь и другие необходимые ему услуги. Такой подход будет выгоден всем: и государству, получающему шанс серьезно сэкономить на расходах по содержанию госаппарата, и чиновникам, вынужденным сегодня поголовно искать «левые» пути обогащения (газ. «Известия»). Ясно, что словарные дефиниции, использующие такие семантические компоненты, как ‘взятое в полном объеме; полностью; целиком, без исключения’ (см., например, МАС), отражают скорее физическое представление о данном концепте, нежели языковое. О том, что весь не обязательно обозначает ‘в полном объеме, без исключения’, свидетельствуют сочетания его с актуализаторами неполного объема: Собралась вся семья, кроме двух не приехавших дочерей; Почти весь год мы жили без света в квартире; Вся деревня, исключая больных и стариков, вышла с утра в поле.

Особый интерес для концептуального анализа представляют сочетания весь с предложениями-актуализаторами без исключения, за исключением, исключая. Очевидно, что такие сочетания семантически отмечены и синтаксически правильны, тем самым они подтверждают отсутствие в языковом концепте «весь» значения ‘в полном объеме’, иначе конструкция «весь без исключения» была бы тавтологичной, а

«весь за исключением (исключая)» - алогичной. Как можно заметить, физические явления постоянства и полного объема в языковой семантике ограничены когнитивными представлениями о временных рамках и объемно-количественной самодостаточности. Подобные тонкости наивной семантики слова, связанные с языковой концептуализацией мира, необходимо учитывать и в лексикографических описаниях, предназначенных для изучающий русский язык как иностранный.

Более сложно этноцентричный характер организации наивной семантики проявляется в грамматическом строе языка, в системе его грамматических категорий. Особую трудность для иностранцев представляют семантика и прагматика тех грамматических категорий, которые, по замечанию А.А. Потебни, носителями русского языка воспринимаются лишь «как форма», но для иностранцев «являются содержанием, которое требует каждый раз нового усилия мысли» [6: 38]. Такого «усилия мысли» требует и само описание подобных грамматических категорий для практики преподавания русского языка как иностранного. Вполне очевидно, что это описание непременно должно быть семантико-прагматическим. Как реализовать такое требование, покажем на примере видовых форм глагола.

В связи с формальной репрезентацией аспектуальной характеристики русского глагола вид *и*, соответственно, видовая семантика не только непонятны иностранцу, но и находятся у него «за порогом сознания, не освещаясь полным его светом» [6: 39], и этим объясняются ошибки типа \*Я начал решить задачу, \*Я буду сказать ему, \*Не походи к нему и т.п. Такой характер речевого поведения иностранца обусловлен тем, что, если для носителей русского языка видовая семантика является формой и правильное ее использование стало узусом, то для иностранца такое преодоление формы требует каждый раз особого «усилия мысли». Трудности усугубляются еще тем, что русский вид как форма в реальном функционировании в речи вступает в сложные взаимоотношения с другими грамматическими категориями, в частности, с формами склонения типа *Читай – Прочитай, Решайте – Решите, Не засыпай – Не засни* и т.п. Выбор форм вида (совершенного (СВ) или несовершенного (НСВ)) зависит от грамматической семантики глагола, а также от интенции говорящего и типа речевого акта. При этом значение конкретной формы может быть установлено по общим законам прагматики. Так, семантика императива НСВ включает следующие компоненты смысла (см., в частности, работы [1: 367-442], [4: 18-43]; [5: 411-44] и др.).

А. «Внимание на начальной фазе действия». Например, преподаватель студентам в аудитории: *Слушайте внимательно! Запоминайте каждую фразу! Пишите текст под диктовку!* В этом типе речевого акта и типе коммуникативной ситуации СВ глагола употребляется обычно в форме прошедшего времени в императивном значении, т.е. *Открыли тетради!* (нельзя \*Открывали тетради!), *Записали домашнее задание!* (нельзя \*Записывали домашнее задание!), *Повторили за мной!* (нельзя \*Повторяли за мной!) и т.п.

Б. «Действие как реакция на императив должно начаться немедленно или не должно прерываться». Например, телефонистка после соединения абонентов: *Говорите!* (нельзя \*Скажите!); преподаватель замолчавшему студенту: *Рассказывайте, рассказывайте, я внимательно слушаю* (нельзя *Расскажите!*) т.п.

В. «Обусловленность действия ситуацией». НСВ в императиве обозначает действие, которое вытекает из данной ситуации и в этом случае является само собой разумеющимся. Например, преподаватель, войдя в аудиторию: *Здравствуйте, садитесь!* (нельзя \*Сядьте!).

Видовая семантика императива, как видно из приведенных примеров, диктует выбор соответствующих лексем и форм глагола, вместе с тем она соотносится с

определенным типом речевого акта и прагматического контекста. Так, приведенные семантические компоненты препятствуют использованию императива НСВ в ситуациях, когда необходимо передать приказ, просьбу, требование и т. п. (ср.: Пишите- Напишите, Вставьте – Встаньте, Наливай – Налей, Рисуй - Нарисуй и т. п.).

На несколько иных семантических и прагматических основаниях строится оппозиция форм императива СВ и НСВ при отрицаниях (см. об этом в работе [2: 341-343]), но общий принцип примата содержания выдерживается и здесь в соответствии с семантическим правилом: «НСВ при отрицаниях обозначает действия и ситуации, полностью зависящие от воли субъекта и контролируемые им»: Не читай, Не смотри, Не разговаривай на занятиях и т. п. В ситуациях, когда субъект совершает действия, не зависящие от его воли и желания, глагол должен стоять в форме императива СВ: Не разбей тарелку, Не упади в темноте, Не поскользнься на улице. Поэтому СВ императива с отрицанием употребляется при прагматической установке, связанной с предостережением от неожиданных ситуаций и событий, а также с пожеланием избежать их, например: Москвичи говорят, что в Тарасовке очень сыро, смотри не простудись (А. Чехов). НСВ при отрицаниях (в связи с контролируемостью за ситуацией со стороны субъекта совершаемого действия) может обозначать совет или запрет, основанные на полном отрицании действия, например: Никогда не разговаривайте с неизвестными (М. Булгаков).

Соотношение и взаимозависимость между семантикой и прагматикой СВ и НСВ можно заметить также при сопоставлении ситуаций разрешения и запрета.. Ср., например: Можно открыть окно? – Открой/открывай (СВ и НСВ), Не открывай (нельзя \*Не открой). Эту статью надо законспектировать? – Законспектируй/конспектируй (СВ и НСВ), но Не конспектируй (нельзя \*Не законспектируй). Таким образом, в тех случаях, когда надо передать запрет, используется императив НСВ. Аналогичным образом ведет себя и инфинитив в императивной функции при отрицаниях: Не убивать! (нельзя \*Не убить!). Не воровать! (нельзя \*Не украсть!). Не разжигать огня! (нельзя \*Не разжечь огня!). На занятиях не кричать, не петь, не разговаривать! (нельзя \*Не крикнуть! \*Не спеть! \*Не сказать!).

В приведенных примерах и диагностических контекстах рассмотренные семантико-прагматические закономерности стали формальными в русском языке, поэтому они носят в нем обязательный характер и становятся фактом грамматики. Можно также заметить, что для выявления грамматической семантики необходимо установить семантику высказывания (диагностического контекста) и его прагматическую установку. А это значит, что описание содержательной стороны грамматических категорий следует производить с помощью серии реальных и возможных их употреблений в тексте. Из этого вытекает важное дидактическое требование к лингвистическим описаниям, проводимым в учебных целях: грамматическая семантика не может быть представлена лишь в виде дефиниций, она должна быть интерпретирована перечнем ситуаций и событий, при которых используется та или иная грамматическая категория в ее конкретной реализации. В таком случае метаязыковая вербализация и верификация грамматической семантики могут быть произведены с помощью единиц собственно содержательного плана (в известном смысле к ним применим термин «семантический примитив»), однозначно переводимых на другие языки, так как в этих условиях они приобретают статус термина семантического метаязыка. В конкретно рассматриваемом случае для передачи значения СВ в роли такого «примитива» выступает слово случайно.

*Введение в высказывание и контекст этого слова не только меняет прагматическую ситуацию, но и заставляет изменить и речевое поведение говорящего, поэтому некорректные высказывания типа \*Не реши, \*Не открой, \*Не прочитай и т.п. могут стать правильными при введении в высказывание или придания ему смысла «случайно», т.е. Не прочитай по ошибке чужое письмо, Не открой случайно окно во двор, Не реши случайно не свою задачу и т.п. Как видно из этого, семантика высказывания при изменении типа ситуации не только помогает выяснить содержание грамматической категории, но и формирует ее, т.е. грамматическая семантика сама по себе не может быть достаточной для своего проявления, для этого нужны высказывания, текст.*

*Итак, приведенный фрагмент описания семантики и прагматики категории вида русского глагола показывает, что грамматический строй языка представляет собой не строго фиксированную формальную систему кодовых правил, а «систему правил для порождения и интерпретации осмысленных высказываний» [3: 44]. Добавим также, что речь идет о таких осмысленных высказываниях, которые соответствуют интенции говорящего и типу речевого акта, т.е. прагматическим установкам участников коммуникативной ситуации. Такой подход к грамматической семантике и к наивной семантике в целом позволяет приспособить теоретико-лингвистические штудии и их конкретные реализации к потребностям лингводидактики, в том числе и преподавания русского языка как иностранного.*

#### **Список литературы**

1. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / Рос. Академия наук. Ин-т лингвистических исследований. – М., Языки славянской культуры, 2002.
2. Булыгина Т.В. Грамматические и семантические категории и их связи // Аспекты семантических исследований. – М.: Изд-во «Наука», 1980. - С. 320-354.
3. Вежебицкая Анна. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д. Шмелева под ред. Т.В. Булыгиной. – М. Языки русской культуры, 1999.
4. Зализняк Анна А., Шмелев А.Д. Введение в русскую аспектологию. – М., Языки русской культуры, 2000.
5. Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2004.
6. Потеев А.А. Из Записок по русской грамматике. Том I-II. - М.: Учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958.
7. Радбиль Т.В. Основы изучения языкового менталитета.: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010.



*Ляпун Светлана Владимировна,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка  
Адыгейского государственного университета  
Россия, г. Майкоп*

*С.В. Ляпун*

### **ЗАИМСТВОВАННЫЕ СЛОВА В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ**

*Одним из самых заметных явлений в жизни современной российской прессы считается тенденция к интеллектуализации языка, создаваемая, с одной стороны, фактором адресата, а с другой – особенностями речевой практики массмедиа, отражающей состояние русского литературного языка в тот или иной исторический период. «Изменения социально-коммуникативных условий функционирования русского языка, вызванные коренными преобразованиями коммуникативного пространства нашего социума, обусловили интенсификацию процесса лексического заимствования, что объясняется действием общезыковой тенденции к интернационализации лексического фонда, а также потребностями в номинации новых предметов и понятий, вошедших в российскую жизнь в последние два десятилетия» [2:133].*

*Усложнение дискурса, свойственное прежде всего качественным периодическим изданиям, проявляется на всех уровнях, но особенно наглядно – на лексическом, обновляющем свои ресурсы благодаря экспансии специальной лексики, в том числе иноязычной. Оценивая влияние внешнего заимствования на развитие русского литературного языка и соответственно на языковую ситуацию в СМИ, Г. Я. Солганик подчеркивает продуктивность этого процесса. «Иноязычные заимствования не только значительно расширяют словарь, увеличивая возможности номинации, раздвигая национальную языковую картину мира. Они оказывают значительное влияние и на внутреннее языковое развитие – на обогащение семантики многих русских слов. <...> Заимствование иноязычных слов – процесс продуктивный и прогрессивный. Заимствования способствуют расширению словесных ресурсов, развитию семантики, интеллектуализации языка (увеличивается количество понятий), лаконизму речи (русские эквиваленты, если они возможны, оказываются, как правило, длиннее иноязычных неологизмов)» [6:124].*

*Действительно, язык в результате самоочищения достиг сбалансированного состояния, а период крайностей речевой моды на заимствования уже пройден. Поэтому более актуальным направлением исследования сегодня является функциональный аспект заимствований, раскрывающий коммуникативно-стилистический и прагматический потенциал иноязычных слов. Предметом нашего внимания выступают аналитические тексты, опубликованные в «Новой газете», которая ориентирована на современного и серьезного читателя, предпочитающего, по словам Н.И. Клушиной, скороговорке звучащей речи*

«медленное чтение» [3:38]. Учитывая высокий профессиональный уровень этого периодического издания, здесь мы видим репрезентативный материал для наблюдения за активными языковыми процессами и речевой практикой качественных СМИ.

Современный газетный текст органично включает заимствованные слова, которые, будучи освоенными, считаются коммуникативно релевантными языковыми единицами, не требующими комментария или каких-либо других пояснений, по крайней мере, для читателя качественного издания:

*PR РФ против Скотленд Ярда*

Пока у нас занимались пропагандой, британские полицейские определили причастных к убийству Литвиненко (НГ.18.12.2006)

Активное функционирование в российских СМИ английского PR и мотивированной иноязычным словом русской аббревиатуры (ПР) во многом обусловлено идеологической маркированностью этих языковых средств, которые заменили дискредитированные советские идеологемы, но при этом унаследовали негативную семантику пропагандистской системы прошлого. Этим обстоятельством обусловлено преимущественное использование вышеназванных единиц в критических материалах:

*Утомленные пиаром* (НГ. 05.12.2011);

*Украина в масках*

*Политическая элита заразилась гриппозным пиаром* (НГ.09.11.2009)

По всей видимости, лексема пиар, популярность которой в медийном дискурсе свидетельствует о том, что в демократической России поиски новых идеологических смыслов ведутся по западным образцам, не случайно приобрела постоянный эпитет черный и попала в разряд так называемых «грязных» слов. В новой языковой среде произошла метафоризация заимствованного слова, усилившего свое негативное значение. Как свидетельствуют журналисты «Новой газеты», опираясь на словари, «черный PR – это методы и технологии public relations (связей с общественностью), противоречащие закону, не соответствующие этическим и моральным нормам общества, направленные на намеренный подрыв репутации конкурента, использующие подкуп журналистов, компромат или собранную незаконными методами информацию. <...>

Как бы то ни было и откуда бы ни отсчитывать начало черного пиара, слова «PR» и «белый», увы, стали едва ли не оксюмороном. И дело даже не в том, что основоположник науки американец Сэм Блэк (black – «черный»!) написал первую библию для русскоязычных пиарщиков, а они прочли фамилию автора и название книги как единый термин. Проблема, увы, в нравах постсоветского общества, почти лишенного моральных критериев» (НГ. 14.05.2007)

В то же время производные слова, образованные от данной аббревиатуры, обладают не только оценочным значением, но и нейтральным. Среди последних немало композитов, причем производные аббревиатуры ПР (пиар-акция, пиар-ход, пиар-методика и др.) преобладают над производными с комбинированным написанием (латиницей и кириллицей) и в количественном, и в функциональном отношениях. Так, пиар-акция по сравнению с латинским вариантом написания показывает более высокую частотность употребления:

*«Единая Россия» готовится к своему съезду. Все расписано: и даты пиар-акций, и момент вступления в партию VIP-персон* (НГ. 21.05.2012)

Словообразовательный потенциал весьма популярной в медийном дискурсе аббревиатуры VIP тоже оказывается достаточно высоким, но реализация ее деривационных возможностей имеет некоторые особенности. Производные от

этого иноязычного слова, заимствованного в 90-е годы, отличаются гибридным графическим оформлением: первая часть обычно пишется латиницей, вторая - кириллицей: VIP –зал, VIP –клиент, VIP –номер, VIP –гость. Такие номинации, образующие значительный пласт среди неологизмов новейшего времени, представляют собой результат тесного взаимодействия языков и культур.

Однако благодаря общей языковой тенденции передавать иноязычное слово с наибольшей близостью к национальной системе языка-реципиента, в речевую практику общества вошел и кириллический вариант этой аббревиатуры, произносящееся по законам русской фонетики:

**ВИП вместо ВИЧ**

Здание клиники для ВИЧ-инфицированных в Киеве оказалось в зоне интересов церкви (НГ. 30.01.2012)

Стилистический эффект в заголовочном комплексе возникает благодаря тому, что сходные по звучанию аббревиатуры, развивающие номинативную способность, воспринимаются как обычные, не усеченные слова с агентивным значением.

Интересно заметить, что в российском медийном дискурсе аббревиатура VIP, изначально не содержащая каких-либо стилистических оттенков, все чаще используется как оценочное средство, выражающее либо иронические, либо надменно презрительные коннотации. Например:

**VIP –гласность подходит к концу**

В ближайшее десятилетие литература вернется от правдорубства к эзоповому языку и лиризму (НГ. 13.01.2010)

Стилистическая трансформация обусловлена не только расширением семантического объема, но и социально-экономическими условиями российского общества, разделенного на народ и элиту, к которой и причисляют себя различного рода VIP –персоны (депутаты, чиновники и др.), иначе говоря, высокопоставленные лица, очень известные, влиятельные, богатые люди, требующие индивидуального обслуживания и охраны. Благодаря практически неограниченной сочетаемости в медиатекстах постоянно появляются новые производные:

**«Ты че, не русский? Не для всех – значит, для своих!»**

**Приключения нашего спецкора на VIP-съездах трассы «Дон» (НГ. 21.05.2012)**

Льготы и привилегии, VIP –персон, подчеркивающих свое «особое» положение, становятся поводом для критики и тонкой насмешки. В вышеприведенном тексте контраст между чуждой и авторской речью подчеркивает ироничное отношение журналиста к «VIP-ам», которые не владеют элементарной литературной речью.

Наряду с освоенными русским языком лексемами, в дискурсе качественных изданий нередко встречаются заимствованные из английского языка слова, не получившие широкого распространения в коммуникативном пространстве российского социума. Именно эти языковые единицы и служат показателем того, что качественная пресса не ориентирована на массовую аудиторию. Здесь адресант устанавливает коммуникативное партнерство с адресатом, учитывает объем его фоновых знаний и широкий словарный запас.

Англицизмы, относящиеся к политической и экономической сферам, преднамеренно выносятся в газетные заглавия, с тем чтобы ориентировать «своего», компетентного читателя:

**В семерку попали не все**

**На праймериз в Питере несколько нынешних депутатов от партии власти получили черные метки (НГ. 17.08.2011);**

**Кого отправим на барбекю?**

*Анатомия политического трэша – действенного механизма борьбы за власть (НГ. 21.03.2012);*

*Просвещенный национализм – тренд политического сезона (НГ. 14.09.2011);*

*Почему Россия не оффшор*

*Мы проигрываем заморским юрисдикциям не только по уровню налогообложения, но и по качеству правовой, судебной системы, по элементарному критерию безопасности бизнеса как профессии (НГ. 20.04.2012)*

*Наличие специальной иноязычной лексики, как в заглавии, так и самом тексте, не только демонстрирует направленность качественных изданий на книжно-письменную речь, но и придает коммуникативному процессу оттенок фешенебельности, «буржуазности», который позволяет считать слова, заимствованные из других языков и не ставшие общелитературным достоянием, социально маркированными языковыми единицами.*

*Экспансию заимствований, прежде всего английского происхождения, оказывающих значительное влияние на речевую практику массмедиа, относят к существенному фактору, обуславливающему вестернизацию русского языка (движение в сторону Запада), которая «является следствием вестернизации русской жизни» [1]. Именно движением в сторону Запада можно объяснить то, что при выборе слова предпочтение нередко отдается англицизмам:*

*Зачем клоуны в Кремле*

*Президент Медведев встретился с «несистемной оппозицией». Месседж ясен: оппозиции в России нет (НГ. 06.04.2012)*

*Как справедливо отмечает В. Новиков в «Словаре модных слов», в телефонном контексте месседж не более чем сообщение [5]. В газетном дискурсе англицизм имеет более широкий смысл: суть, которая вычленяется из текста. Иначе говоря, «посыл», который, как справедливо замечает ведущая рубрики «Говорим по-русски» М. Королева, в актерской и журналистской среде заменяется на месседж [4].*

*Оценивать подобного рода примеры с точки зрения оправданно / неоправданно без учета фактора адресанта / адресата – значит сужать проблему декодирования сообщения, которая получает новый ракурс в связи с тем, что язык СМИ уже не представляет собой однородного образования, как это было в советский период усреднения газетного языка, призванного «быть всем понятным». В настоящее время формируется достаточно гибкая коммуникативно-стилистическая норма, которая основывается на стилистическом размежевании изданий разной типологической направленности (качественная – массовая - бульварная пресса).*

*Произошедшая дифференциация оказывает немаловажное влияние на развитие оценочности в публицистике, адресованной целевой аудитории. Выполняя оценочную функцию, англицизмы выступают в качестве прагматических интенсификаторов газетного текста:*

*Наша система образования давно превратилась в фейк – снизу доверху, от поделок к осеннему празднику в первом классе, которые по ночам лепят из шишек и желудей уставшие мамы, до стремительных докторских диссертаций государственных деятелей (НГ.27.04.2012)*

*Две противоположные тенденции к интеллектуализации и демократизации газетного языка – не отталкиваются, а, напротив, в пределах узкого контекста сближаются, создавая контаминацию разных стилей общения. Так, заимствованная лексика вступает в контекстуальные синонимические отношения со словами общего жаргона, используемыми в качестве усилительно-уточняющего средства:*

...И только история появления среди соискателей главного поста в России 52-летнего уроженца Ленинграда Мезенцева Дмитрия Федоровича, знакомого с Путиным по совместной работе в мэрии Санкт-Петербурга еще с начала 90-х годов прошлого века, не допускает конфликта домыслов и трактовок. Это чистый и беспримерный фейк. Кричащая туфта (НГ. 20.01.2012)

Среди иноязычной лексики, характерной для медиадискурса, встречается немало транслитерированных слов, имеющих сниженную пейоративную окраску. Транслитерированные англицизмы, создающие новое качество разговорности в российской качественной прессе, используются для выражения имплицитной оценки:

*Ночной эфир струит...*

*Ближе к полуночи пипл на ТВ превращается в изысканную публику (НГ.10.06.2011);*

*Прошлогодною программу выдали за свеженькую... Чего зря париться? Пипл схавает... (НГ. 06.07.2012)*

Клише пипл хавает, образованное соединением двух жаргонных слов разного происхождения, употребляется в отношении какого-либо низкокачественного продукта, пользующегося массовым спросом. С точки зрения журналистов «Новой газеты», таким «продуктом» являются телепередачи, рассчитанные на потребителей массовой культуры.

Фраза, впервые произнесенная Б. Титомиром в 90-е годы в ответ на слова корреспондента о невысоком уровне отечественной эстрады, вошла в разряд ходячих выражений и стала своего рода ироническим комментарием в адрес чего-либо бездарного и безвкусного. Транслитерированный англицизм настолько отличается от нейтральной номинации, что речевые синонимы «народ - пипл» можно не только сопоставить, но и противопоставить. Очевидно, что под «пиплом» подразумеваются люди, у которых отсутствует духовность и языковой вкус, способный распознавать пошлость и бездарность.

Что примечательно, языковой вкус тех, кто «хавает то, что ему предлагают», учитывает и политическая власть, общаясь со своими избирателями на «языке толпы»:

*А пипл все хавает и хавает*

*Вульгаризмы входят в контакт власти с электоратом (НГ. 04.02.2011)*

Итак, особенности функционирования слов иноязычного происхождения свидетельствуют о том, что новые заимствования активно используются как коммуникативно-стилистические языковые единицы, направленные не только на то, чтобы передать информацию своему адресату, но и усилить аналитическое начало. Заимствованные слова несут информацию об авторе газетного материала – поликультурной языковой личности.

#### **Литература:**

- 1.Будаев Э.В., Чудинов А.П. Лингвистическая советология. – Екатеринбург, 2009. - 274 с.
- 2.Касьянова Л.Ю. Заимствования в современных массмедиа // Журналистика и медиаобразование в XXI веке: Сб. научных трудов Международной научно-практической конференции. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. - С.265 - 269.
- 3.Клушина Н.И. Интеллектуализация языка современных печатных СМИ // Коммуникативистика в современном мире: эффективность и оптимизация речевого

*воздействия в социуме: Материалы Третьей международной научной конференции. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2012. –С. 36-38.*

*4.Королева М. Я получила месседж... // Российская газета. 16.12.2011 г..*

*5.Новиков В. Словарь модных слов. - М.: Зебра Е, 2005. -156 с*

*6.Солганик Г.Я. Современная языковая ситуация и тенденции развития русского литературного языка // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика. -2010.- № 5. –С. 122-134.*





*Мацко И.В.*



*Айтпаева А.С.*

*Старшие преподаватели кафедры  
языковой и  
общеобразовательной подготовки  
иностранцев,  
Казахский национальный университет  
им. аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*

*Мацко И.В., Айтпаева А.С.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ – ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

*Целью настоящей статьи является рассмотрение вопросов организации проведения и контроля самостоятельной работы иностранных студентов в практике преподавания РКИ.*

*В настоящее время организация самостоятельной работы студентов является одной из самых актуальных проблем в практике вузовского образования, и в то же время её планирование, организационные формы и методы, система контроля СРС наименее исследованы, особенно применительно к практике преподавания РКИ. Эффективность учебного процесса зависит от правильного распределения учебного материала и немаловажную роль в этом может играть планирование самостоятельной работы студентов. основополагающим принципом овладения языком является принцип коммуникативности, что и определяет в конечном итоге выбор всех видов заданий, в том числе и для самостоятельной работы. Если в практике вузовской подготовки на долю самостоятельной работы студента в среднем отводится половина запланированного учебного времени, то специфика преподавания РКИ диктует необходимость большую часть учебного времени выделить на аудиторную работу, так как возможность для студентов самостоятельно приобрести необходимые навыки представляется весьма сомнительной.*

*Для самостоятельной работы целесообразно предлагать задания на закрепление развитие навыков и умений, которые учащиеся приобрели, во время работы с преподавателем. Учитывая специфику РКИ необходимо заметить, что уменьшение доли аудиторных часов на начальном этапе обучения в пользу самостоятельной работы не представляется целесообразным т. к. обучение иностранному языку на данном этапе предполагает наиболее активное взаимодействие преподавателя и студента при обучении произношению, грамматике*

Обычно под самостоятельной работой студента понимают всю совокупность самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне её, без непосредственного участия преподавателя, но обязательно под его контролем. При планировании заданий для самостоятельной работы преподаватель учитывает тип, количество, и последовательность презентаций заданий, ориентируясь на уровень подготовленности студентов. Задания для самостоятельной работы студента определяются преподавателем с учётом специфики изучаемой дисциплины (РКИ) и индивидуальных способностей студента. Так нам представляется, что на начальном этапе (вводно-фонетический курс) использование заданий для самостоятельной работы возможны в значительно меньшей степени, чем, например, на этапе активного усвоения новой лексики и формирования развитой грамотной речи. Даже тренировку изученного целесообразнее проводить под руководством преподавателя, так как студенты в достаточной степени ещё не умеют распознавать и произносить не только слова, но и даже отдельные звуки.

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами можно подразделить на следующие виды:

- самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий;
- внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Организация самостоятельной работы студента во время аудиторных занятий - обычная практика для преподавателя РКИ. Сюда можно отнести самостоятельное выполнение разного рода грамматических и языковых упражнений, направленных не только на выработку навыков грамматического оформления высказываний на русском языке, но и на развитие навыков и умений в основных видах речевой деятельности. Широко используются преподавателем творческие задания: составление словосочетаний, предложений, мини рассказа с опорой на слова, словосочетания и фразы, рассказ по картинке, изложения, разного рода описание и.т. п. Например, при изучении глаголов движения учащиеся получают задание описать определённый маршрут. Студенты самостоятельно выбирают направление и каждый рассказывает, как он шёл или ехал, а другие студенты, прослушав это сообщение, по карте должны определить куда прибыл говорящий. Возможны аналогичные задания на описание человека, когда каждый сам себе выбирает фигуру из нескольких предложенных преподавателем и описывает её, а другие студенты определяют, о ком шла речь и.т.п.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов обычно включает чтение, письмо и аудирование. К чтению и письму относятся: выполнение тренировочных упражнений, самостоятельное чтение текста, перевод, ответы на вопросы. К творческим заданиям можно отнести такие упражнения как: восстановление текста или диалога, составления рассказа по ситуативным рисункам, написание сочинений, рефератов, конспектов.

Как показывает практика, хорошие результаты даёт ведение студентами дневника. Преподаватель определяет конструкции, которые необходимо использовать в записях, речевые модели, с помощью которых студент описывает происходящие события. Это позволяет студенту каждый день повторять всё, что он уже может использовать в наиболее типичных ситуациях: изученный лексико-грамматический материал, речевые модели, а также моделировать актуальные жизненные ситуации. Совсем не обязательно, чтобы описанное в дневнике

соответствовало действительным событиям, произошедшим со студентом. Это могут быть вымышленные герои и вымышленные ситуации. Чем богаче фантазия студента, тем разнообразнее и интереснее получаются записи. Это позволяет многократно повторять знакомые и новые языковые конструкции, стимулирует студента к работе со словарём, данная работа в значительной степени содержит элементы творчества. Следует отметить, что это также позволяет преподавателю ежедневно отслеживать степень усвоения пройденного материала и уровень натренированности навыков.

Комплекс заданий нацелен на выработку конкретного умения в определённом виде речевой деятельности на определённом языковом материале. Поэтому каждое задание для самостоятельной работы студента является частью системы цикла занятий. Очень важно правильно определить цель конкретного задания для самостоятельной работы. Сделать задание посильным и обеспечить заинтересованность учащихся.

Оптимизация системы обучения связана с внедрением в обучение современных информационных технологий, которые находят свою реализацию в учебном процессе, в том числе в качестве технических средств обучения. Информация, представленная в виде образов, оказывает принципиально более сильное эмоциональное воздействие, чем текст, а значит лучше усваивается. Образность позволяет более эффективно представлять связи между различными частями проблем, связи идей и тенденции их развития. Таким образом, она способствует формированию и развитию творческого мышления. Средства обучения для обучаемых могут быть в виде аудиовизуального средства. К аудиовизуальным средствам относятся:

- аудиосредства- записи на CD или кассетах, радиопередача;

-аудиовидеосредства – кинофильмы, видеофильмы со звуковым сопровождением, мультфильмы.

-мультимедийные средства – ПК

Аудирование как вид коммуникативной деятельности условно можно рассматривать как самостоятельный вид коммуникации, когда поток речевой информации направлен в одну сторону, например при прослушивании рассказа, монологического выступления, диалога или полилога. Аудирование используется на всех этапах обучения РКИ: вначале – для формирования и закрепления навыков слушания и говорения, затем – для корректировки. Для этого используются лингафонные устройства, которые бывают аудиопассивными и аудиоактивными.

Для формирования данных навыков кроме записи необходимы также текстовые зрительные средства, что вместе образует единый комплекс. Студент может или просто прослушивать запись с опорой на текст, или тренироваться в говорении, пользуясь паузами в записи. Паузы в записи дают обучаемому возможность повторять услышанное, проверять себя, сравнивая свой ответ с образцом. Современные аудиокомплексы рассчитаны как на аудиторную, так и на самостоятельную работу иностранцев. Так на нашем факультете было создано учебное пособие «Слушаем и говорим по-русски» (Г.Е. Утебалиева, А.С. Айтпаева, Х.С. Каскабасова, Ш. И. Измагамбетова). Данный сопроводительный курс по аудированию и говорению для студентов – иностранцев используется как в аудиторных занятиях, так и для самостоятельной работы уже несколько лет.

Работая с мультимедийными средствами, студенты получают возможность записывать свою речь, а затем прослушивать эту запись и сравнивать с образцовой. Так, например, работая с обучающей программой «Учите русский» (языковой курс компании EuroTalk). Студент имеет возможность участвовать в телевикторинах соревнуясь с друзьями или с компьютером, играть в языковые игры: - лотерея; - Что вы сказали?; - постройте предложение; - на обед; - тематические игры и диалоги на основные темы. Кроме того студия звукозаписи даёт возможность преодолеть языковой барьер и обрести уверенность в разговорной речи. Студент может прослушать рассказы, написать диктанты в удобном для него темпе.

Конечно, в настоящее время возможно использование интерактивных пособий, которые могут использоваться студентами на данном этапе с первых дней обучения. Несмотря на то, что интерактивные учебные пособия дают возможность записать сказанное и прослушать, но оценить правильность спонтанной речи (неподготовленного высказывания) может только преподаватель при непосредственном контакте с учащимся. Студенты имеют возможность записать свой голос, прослушать запись и сравнить с предлагаемым образцом, однако практика показывает, что не всегда и не каждый обучающийся, особенно первого года обучения, способен правильно услышать и соответственно оценить правильность произнесения какого-либо звука или слова им самим. Так, например, для студентов из Китая особую трудность представляет распознавание звуков р-л, л-н, ш-щ, з-с, с-ш ; из Кореи б-п, з-ж ,в-ф, с-з. Это немаловажный фактор, так как при многократном неправильном произнесении затренированные навыки принесут больше вреда, чем простое незнание. Подобные навыки лучше отрабатывать под руководством преподавателя.

Обучение на базе образов позволяет максимально сконцентрировать внимание обучаемых на предмете изучения. Образы воздействуют на людей в гораздо большей степени, чем текст. Эмоциональное воздействие может быть дополнительной мотивацией обучения. Аудиовидеосредства обучения основаны на интенсивных методах преподавания РКИ и используются на всех этапах обучения. На начальном этапе они позволяют обучаемым познакомиться с основными учебно-разговорными моделями русской речи в стандартных социально- бытовых и социально- культурных ситуациях. На следующих этапах совершенствуются навыки восприятия устной речи носителей языка. Наибольшую ценность имеют аутентичные материалы. Они знакомят иностранцев с неадаптированной речью носителей языка, обладают мощным культурологическим потенциалом, имеют большую художественно- эстетическую ценность. Например, в мультфильме « Трое из Простоквашино» представлены все типичные ситуации: «Давайте познакомимся», «Моя семья», «Мой дом» и т.д.

Так, в 2002 году преподавателями кафедры русского языка (А.С. Айтпаевой, И.В. Кильдюшовой, Т. А. Шуховцовой) было составлено учебное пособие «Пойдём в кино!». Цель данного пособия – обучить иностранных студентов пониманию звучащей речи в ситуациях, приближенных к реальным, а также стимулировать развитие разговорных навыков. Видеоряд в качестве зрительной опоры облегчает восприятие языковой информации, а поведение героев фильмов и их речевые действия дают возможность аудитории высказать свое мнение по той или иной ситуации. Пособие включает в себя монтажные записи 8 мультфильмов и 3 отрывков из художественного фильма «Лермонтов». Монтажные записи разбиты на эпизоды, к каждому эпизоду приложен список новых слов и словосочетаний. Слова даются в основной форме, а ее вариант, прозвучавший в фонограмме фильма, приводится с пометкой в скобках. Материал сгруппирован в циклы и расположен по нарастающей

*степени трудности. В методических рекомендациях к каждому циклу указано, на каком этапе обучения русскому языку тот или иной фильм эффективнее всего использовать.*

*На продвинутом этапе обучения иностранцев русскому языку современными методистами при распределении аудиторного времени на долю таких видов речевой деятельности как чтение и письмо отводится меньше всего времени. Для самостоятельных заданий эти виды речевой деятельности наиболее важны, так как они в большей степени могут быть выполнены студентами самостоятельно.*

*Как правило, у студентов нашего факультета очень сильна мотивация и помимо аудиторных часов они много занимаются самостоятельно, однако наряду с, безусловно, положительными моментами такой ситуации, возникают проблемы, зачастую создающие дополнительные трудности. Так, например, практика работы с иностранными студентами показывает, что при самостоятельной работе со словарём студенты часто находят слова малоупотребимые в настоящее время, а зачастую и просто неадекватные. Иногда словари дают неточную, устаревшую лексику и студенты заучивают её.*

*Контроль за выполнением СРС – одна из важных задач на каждом этапе обучения. Преподаватель не только отвечает за то, какое задание, кому и на какой срок даёт, но и как проводит контроль. Важно, чтобы выполнение данной работы приносило положительный результат. Задания должны усиливать интерес студента к изучению языка, а не пугать его. Преподаватель не просто контролирует выполнение задания, а сотрудничает со студентом в его стремлении научиться понимать и использовать полученные знания, даёт студенту возможность почувствовать уверенность в том, что у него есть прогресс. Например, после прочтения текста или просмотра фильма можно сначала ещё раз вместе прочитать или посмотреть какой-либо момент или ситуацию, давая свои комментарии непонятным местам, а потом провести обсуждение. Ежедневно прочитывая записи в дневниках студентов, преподаватель может делать свои записи, комментарии, делать исправления. Просто общаться со студентами, переписываясь. Сложнее всего проконтролировать выполнение заданий на ПК. Но, если такие задания были даны, то во время занятий преподаватель может провести подобную работу и выяснить результат.*

*В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что, несмотря на то, что задания по СРС входят составной частью в общую систему обучения языку и подчиняются общей цели, однако специфика РКИ определяет, что основная доля самостоятельной работы приходится на задания, тренирующие, закрепляющие уже полученные знания и навыки и, в меньшей степени, на задания, при выполнении которых возможно самостоятельное получение студентом новых знаний.*

*Кроме того, в практике планирования, организации и проведения самостоятельной работы студентов-иностранцев остаётся много назревших, но пока нерешенных вопросов. К таким вопросам можно отнести:*

- 1. Определение объёмов времени на СРС. В учебном плане на эту работу совершенно не отводится времени.*
- 2. Процентное соотношение заданий по видам речевой деятельности внутри СРС*
- 3. Определение видов заданий, которые могут быть предложены студентам для самостоятельного выполнения.*
- 4. Обеспеченность учебным и дидактическим материалом.*
- 5. Определение содержания СРС РКИ*
- 6. Определение целей СРС*

*Список используемой литературы:*

- 1. Шуховцова Т.А. Создание мультимедийного наглядного материала и использование его в учебном процессе // Авторские технологии в преподавании языков – Алматы: Бастау, 2010. - 297с., С.274-288*
- 2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России №1, 2000, с.114-115.*
- 3. Алтайцев А.М., Наумов В.В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения. В кн.: Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн., Профили, 2002. – 288 с., С. 229—241.*
- 4. Валеева У.К. Формирование навыков самостоятельной работы // Авторские технологии в преподавании языков – Алматы: Бастау, 2010. - 297с., С.87-94*



*Минасян Светлана Михайловна, к.п.н, профессор,  
Московский государственный университет  
экономики,  
статистики и информатики Ереванский филиал  
(МЭСИ ЕФ),  
Ереван, Армения*

*С.М.Минасян*

### **ИЗ ЦИКЛОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИСТОРИЙ О СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДАХ**

### **SOME STORIES ABOUT MODERN TEACHING METHODS**

*The article considers one of the modern methods in the classroom in Europe, USA and Russia. The author proposes the method “portfolio” for the higher school audiences. There is a variety of approaches and methods. They are united by the fact that this method can be applied individually. The author underlines the effectiveness of the method as it contributes to the accumulation of knowledge and life experience.*

*Метод «портфолио» (Performance Portfolio or Portfolioc Assessment) является современной образовательной технологией, в основе которой используется метод оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. В переводе с итальянского «портфолио» - портфель. В прошлом веке итальянским словом «портфолио» называли альбом с фотографиями, а в эпоху ренессанса художники и архитекторы привозили с собой «портфолио», когда они заявляли свои претензии на место в академии художеств или на строительный проект. При помощи представленных в «портфолио» документов можно было не только составить себе впечатление о качестве работы, но и о профессиональном пути претендента. В этом смысле, термин «портфолио» применяется до сих пор среди художников и фотографов. В области финансовой системы термин «портфолио» применяется для обозначения выставления на показ состояния ценных бумаг предприятий или частных владельцев.*

*В образовании термин «портфолио» стали применять в конце 1980-х годов в США. Его называют одним из основных направлений (curricularen "Tortrends") [2] в современном образовании. Многие авторы и сторонники метода «портфолио» отмечают, что это новый подход к обучению, новый способ работы, выражающий современное, новое понимание процесса преподавания и учения, новую культуру обучения. Так, идея «портфолио» предполагает выстраивание вокруг «портфолио»*

учебного процесса, в котором существенно меняется суть взаимодействия учителя и обучающегося, появляются новые цели и новые способы достижения старых целей обучения.

В работе над «портфолио» очень важным является взаимодействие между учителем и обучающимся, в процессе которого определяются цели работы и вырабатываются критерии оценки. Важно и интересно, что эти цели и критерии определяются в договорном режиме.

«Портфолио» - систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления её результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей. По видам практико-результативной деятельности обучающихся различают «портфолио» образовательное и «портфолио» профессиональное. <http://www.childpsy.ru>. Отдельно выделяют языковое «портфолио».

<p>Образовательное или предметное «портфолио»</p>	<p>документация работ обучающихся в рамках определенного курса, которая служит по преимуществу именно как инструмент самого обучения, хотя оценивание этапов обучения также может иметь место. Из этих «предметных портфолио» могут, в качестве их завершения, возникнуть и папки достижений.</p>
<p>Языковое портфолио</p>	<p>проект, разрабатываемый под эгидой Совета Европы. Цель языкового портфолио является усиление процессов интеграции в европейских странах [6]. В рамках проекта языкового портфолио подробно разработаны все этапы работы и формы оценки языковой компетентности учеников (и самообучающихся), выделены уровни языковой компетентности, даны таблицы оценки и самооценки. Общая языковая компетентность подразделяется на устную и письменную коммуникацию, на понимание и активное применение иностранного языка. При этом важно, что сама таблица языковых умений, на основе которой затем разрабатываются индивидуальные анкеты для каждого уровня, является продуктом взаимной договоренности всех вузов, которые участвуют в данной программе. Это делается для того, чтобы сертификат знаний и достижений, выдаваемый в последствии обучающимся, был сравним и представлен на всех уровнях</p>

	<i>обучения. Таким образом, данная таблица является ни чем иным, как стандартом качества, принимаемым всеми участниками.</i>
<i>Профессиональное портфолио</i>	<i>Документы, подтверждающие достижения работника в определенной сфере деятельности.</i>

*Затем, на основе этой таблицы-стандарта, для каждой ступени и каждой составляющей языковой компетентности формулируется четкое описание умения от первого лица, чем подчеркивается момент самооценки учащимся своих достижений.*

*Примеры из первой ступени языковой компетентности [6]:*

- ❖ слушание - я могу понимать, когда кто-то говорит со мной медленно и отчетливо; -чтение - я могу понимать в текстах данные о лицах, возраст, профессию, место жительства;*
- ❖ участие в общении - я могу представить кого-либо и употреблять простые формы приветствия;*
- ❖ связная речь - я могу рассказать о себе, например, где я живу, учусь и т.д.; речевые стратегии - я могу сказать, что я не понимаю;*
- ❖ письмо - я могу заполнить анкету с данными о своей личности.*

*В анкете необходимо также предусмотреть графу для дополнений и планирования на последующие этапы обучения. Работа проводится с целью, чтобы обучающийся имел возможность самостоятельно разработать свой следующий шаг в обучении, то есть он заранее планирует следующий этап обучения и конкретизирует какими именно знаниями и навыками предполагает овладеть.*

*Из этого краткого описания «языкового портфолио» отчетливо видно, что работа над «портфолио» позволяет обучающемуся проявлять не только свой интерес и интеллект, но и творческий подход. Субъектом процесса обучения должен стать обучающийся, который наряду с результатом получения знаний и умений, может оценивать свои достижения, планировать этапы будущего обучения и разрабатывать рефлексии образовательного пути.*

*Преподаватель и студент работают по новым информационным технологиям, имеют возможность обсуждать результаты работы, устанавливать связь между предыдущими и новыми знаниями, умениями, наработками.*

*Портфолио могут создаваться и на основе мультимедийных технологий и информационных ресурсов Интернета.*

*Рассмотрим мультимедийные технологии в образовании как методы интерактивности, которая включает в себя анимационную, графическую, видео- и звуковую информацию, допускает видеозменения на интерактивной доске или на экране компьютера. Такая возможность позволяет выполнять не обязательно последовательные действия, но отобразить моментально тот материал, который необходим для изучения и анализа.*

*Например, на основе отобранного материала или созданной информации рекомендовать оптимальную последовательность изучения материала на данном уроке.*

*Эта программа позволяет также управлять экранными объектами. Например, на уроке преподаватель и студенты имеют возможность добавлять новые узлы и гиперссылки к уже существующим, расширяя представленную структуру мультимедийного приложения. Внимание обращается на то, что слайды или экранные объекты связаны друг с другом и взаимодействуют таким образом, что настройка представленных объектов определяет поведение обучаемых, которые способны имитировать реальное функционирование технических устройств, систем, социальных процессов.*

*Мультимедиа является плодотворной образовательной технологией, которая отличает ее от других технологий своей гибкостью и интерактивностью.*

*В учебном процессе именно метод «портфолио» является эффективным в приобретении знаний и умений, экономичным в усвоении учебного материала во времени. Метод «портфолио» представляет собой педагогическую технологию сбора и систематизации учебной информации с углубленным подходом к обучению, которая создается с помощью Интернет технологий, способствуя достижению учебной цели или программной цели, в процессе чего вырабатываются навыки владения ИКТ и средствами применения мультимедиа.*

*Однако следует отметить, что создание мультимедийных материалов намного сложнее и дороже, чем подготовка обычного учебного материала.*

*Информацию читать на экране нелегко, объемные тексты удобнее читать на бумаге. С этой целью преподаватель может представить требуемую информацию обучающимся, а затем предложить конкретную работу над текстом – текст можно распечатать, но при этом преимущества аудио и видеоматериала теряются. Есть необходимость рассматривать использование данного метода применительно к конкретным предметам и ступеням обучения.*

*После того, как мы определили метод «портфолио», необходимо разработать структуру индивидуального электронного «портфолио» в виде оглавления и сделать ссылки на все отмеченные учебные материалы, затем создать меню для поиска материала или гипертекстовую структуру. Рекомендуется разработать и схему, по которой очень быстро можно найти необходимую информацию из «портфолио». Главная часть «портфолио» должна быть отведена творческим материалам, созданным студентами в ходе занятий в группе самостоятельно. Целесообразно материалы «портфолио» обсуждать с коллегами или со студентами, но после контрольной проверки уровня их знаний по данному предмету, чтобы акцентировать их слабые и сильные стороны.*

*Представленные студентами папки свидетельствуют о получении соответствующих знаний и умений:*

- 1. умение работать с ИКТ и отбирать необходимую учебную информацию;*
- 2. умение обрабатывать информацию и применять знания на практике (во время зачета и экзамена);*
- 3. умение переносить практические знания в мультимедиа.*

*При составлении «портфолио» могут возникнуть многочисленные вопросы. Например, Каково должно быть его содержание? Какие источники информации использовать? Сколько работ необходимо собрать и какого качества они должны быть, чтобы возможно было оценить знания? Какая информация ценна, и при каких условиях?*

*Однако очевидно одно, что материалы «портфолио» должны четко и последовательно отражать развитие знаний изучаемого предмета, так как*

*материалы «портфолио» служат основанием для оценки работы преподавателем и одновременно материалом для самооценки и осмысления процесса обучения студентами. Студент может сам выбрать материал из «портфолио» на рассмотрение преподавателя. Более того, «портфолио» создает впечатление, которое производят студенты во время своего ответа. Во время ответа однокурсники могут добавить дополнительную информацию и в процессе ответов студенты учатся друг у друга, совместно обсуждая основные вопросы темы.*

*По созданным папкам можно установить и оценить знания индивидуально, а также обучающий вместе с преподавателем сможет ответить на поставленные вопросы: Как мне спланировать учебный процесс по предложенному графику? Как контролировать собственное обучение? Как оценить свои знания? Как собрать мне нужный материал? Как сделать свою презентацию привлекательной?*

*«Портфолио» - это умение собирать учебную информацию и представлять ее для получения рейтинговых баллов. Необходимым критерием отбора материала для «портфолио» является целесообразность привлечения (см. диаграмму):*

- ❖ *теоретического материала;*
- ❖ *практических заданий;*
- ❖ *тестов;*
- ❖ *контрольных вариантов;*
- ❖ *черновиков, чертежей, схем, фотографий;*
- ❖ *копий стандартизированных учебных текстов;*
- ❖ *заметок, отзывов, отчетов, статей, докладов, тезисов, презентаций;*
- ❖ *творческих, самостоятельных работ, участие в научно-студенческих конференциях, форумах;*
- ❖ *сертификатов.*



*Эффективность этого метода «портфолио» заключается в том, что студенты на протяжении всего учебного процесса работают и чувствуют ответственность за проделанную работу. Данный метод позволяет объективно оценить весь учебный процесс с самого начала за счет периодического пополнения информации, сравнивать уровень приобретенного знания в начале и в конце учебного года, служит средством развития навыков общения между преподавателем и студентами и способствует изучению их мотивации. «Портфолио» как метод позволяет сконцентрировать внимание на результатах собственной работы студентов. Выставленные оценки (баллы) по методу «портфолио» не могут быть традиционными, так как это зависит от процесса всей работы, от результатов представленных материалов. И главное, что этот материал представлен как в бумажном формате, так и в электронном.*

*В установлении отбора критериев оценки по методу «портфолио» могут принять участие совместно с преподавателем и студенты, при этом необходимо соблюдать паритетность, а подходы к каждому студенту должны быть индивидуальными. Преподаватель помогает и консультирует студента при выборе и оформлении «портфолио», пишет свои комментарии к собранному материалу. Студенты имеют*

*право вносить свои замечания и комментарии к отдельным частям «портфолио» своих однокурсников.*

*Основными критериями оценки материалов «портфолио» могут быть следующие показатели:*

- *качество предоставляемых образовательных услуг, используемых мультимедийных материалов;*
- *наличие в материалах «портфолио» концептуальных основ изучаемого учебного курса;*
- *качество включенных в «портфолио» материалов: правильный отбор информации;*
- *средства, используемые для их создания;*
- *уровень владения ИКТ;*
- *выделение уровня языковой компетенции;*
- *аналитическая структурированность и применение материалов «портфолио».*

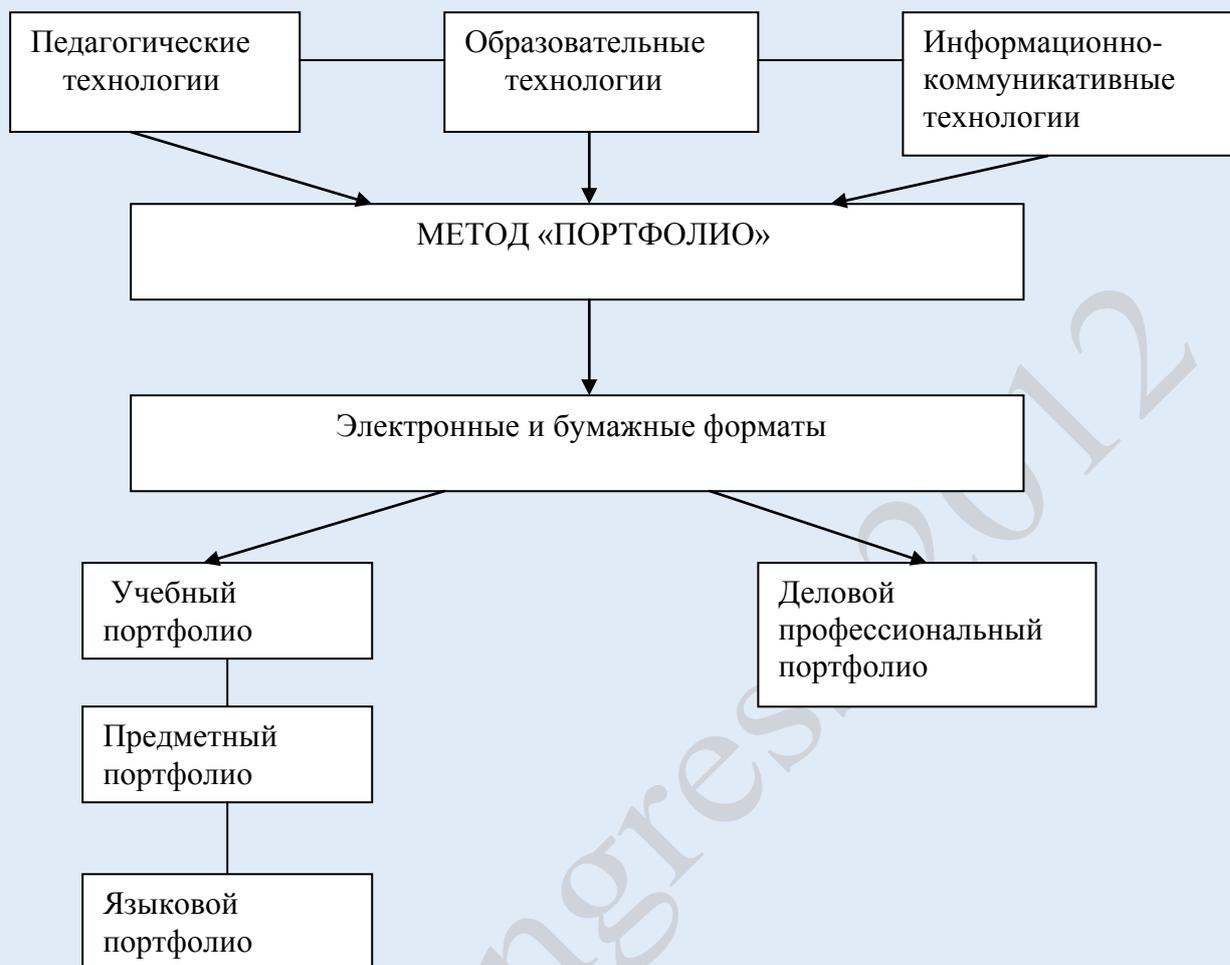
*В процесс оценивания вовлекается и пройденный путь обучения студента, который помимо своих собственных результатов обучения может прокомментировать свою оценку, что ему удалось и что не удалось усвоить и сообщить о своих ближайших учебных планах, интересах, целях. Исходя именно из такой формы оценивания своих работ, метод «портфолио» оказывает решающее влияние на процессы обучения, которые ему предшествуют. Такая оценка высказывается в устной и в письменной форме и происходит неоднократно в процессе подготовки «портфолио». Из этого вытекает, что, изменяя процедуру оценивания работы студентов, мы оказываем существенное влияние на сам учебный процесс. Метод «портфолио», в нашем случае, претендует не только на достижение поставленной учебной цели, но и на то, чтобы быть инструментом повышения качества процессов учения и применения их на практике.*

*В отдельных случаях говорят и об экзамене в форме «портфолио», но это пока не применяется, только пропагандируется. В литературе подчеркивается, что идея государственных экзаменов в форме портфолио, хотя и открывает новые перспективы, но еще очень далека от детальной разработки.*

*Некоторые рекомендации преподавателю.*

*Прежде чем приступить к работе над «портфолио», необходимо определить:*

- *Есть ли у меня мотивация и возможности взять на себя много работы?*
- *Есть ли у меня возможность распланировать свое время так, чтобы индивидуально консультировать студентов?*
- *Можно ли выделить время для рефлексии?*
- *Какие материалы из данного курса могут быть использованы для «портфолио»? Какие материалы я могу определить заранее, а какие - может определить сам студент?*
- *Какие указания к выполнению задания нужно сообщить студенту, чтобы он мог организовать и оценить свою работу?*
- *Как организовать отбор информации и материалов для «портфолио»?*
- *В какие сроки необходимо уложиться для апробирования информации?*
- *Через какую форму презентации можно завершить обучение?*



### *Пример задания по составлению портфолио*

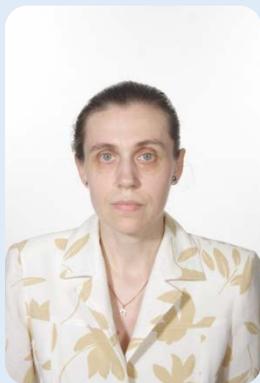
*Выбери для твоего портфолио (4):*

- *три с твоей точки зрения лучшие работы из этого курса;*
- *работу из начала, середины и конца курса;*
- *работы, которые по твоему мнению показывают лучше всего чему ты научился;*
- *из перечисленных типов работ выбери по одному (например, обобщение текста, биографическое воспоминание, история, которую ты сам сочинил, комментарии к истории, сочиненной твоим товарищем);*
- *две работы, которыми ты гордишься;*
- *три работы, которые ты хочешь, чтобы их посмотрели (твои товарищи, родители гости школы).*

*Важно, что ученик не просто выбирает какую-то работу, но и обосновывает свой выбор.*

*Литература*

1. Behrens, M. (2001). Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. *Journal für lehrerInnen- und lehrerbildung*, 1 (4), 8-16
2. Vavrus, L. (1990). Put Portfolios to the Test. *Instructor*, 100 (1), 48-53
3. Behrens, M. (1997). Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 176-184.
4. Загвоздкин В.К. Метод портфолио - нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки. - [childpsy.ru/Библиотека/Статьи/id/10448.php](http://childpsy.ru/Библиотека/Статьи/id/10448.php)



*Михайлова Елена Владимировна,  
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языков  
учреждения образования «Белорусская государственная академия  
музыки», г. Минск, Республика Беларусь*

*Е.В.Михайлова*

### **ОБРАЗНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОНЯТИЯ «МУЗЫКА» В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВУЗЕ**

*Музыка – «...один из видов искусства. Искусство – одна из форм общественного сознания» [10: 10]. Искусство обладает различными особенностями. Л.А. Мазель пишет о нем: «Основное явление и понятие, определяющее специфику искусства, отличающее его от других форм общественного сознания, например от философии, науки, это – художественный образ» [10: 10]. Художественные образы имеются в музыке, в поэзии, в живописи и т.д.*

*Музыка и поэзия «...имеют множество точек соприкосновения; недаром эти два искусства так часто и естественно сочетаются, порождая важнейшие музыкальные жанры: песню и романс. И все-таки выразительные возможности даже этих двух столь родственных искусств не совпадают. При всех общих с музыкой чертах – конструктивной оформленности и размерности стихов, самостоятельном значении звукового колорита, преимущественной лиричности – поэтические образы обладают в своей массе большей конкретностью, музыкальные же образы – большей обобщенностью» [8: 6]. Несмотря на то, что выразительные возможности музыки и поэзии (и литературы в целом) неодинаковые, человек, занимающийся литературным творчеством, может обратиться к музыке для усиления экспрессивности своих произведений: «Чтобы познать и выразить то, что невыразимо средствами традиционной литературной системы, писатель обращается к музыке, где все понятно без слов. Он как бы усваивает музыкальное мышление и находит новые слова и образы, выражающие открытые музыкой истины. Это, конечно, достижение литературы, но также и достижение музыки, поскольку она помогла писателю в его поисках, открывших ему то, что было для него сокровенно» [14: 5]. Музыка «...вызывает представления, которые живут где-то за порогом сознания. Это подсознательное, выраженное словом, как познанная тайна переходит порог и вступает в светлую область сознания. Так можно понять некоторые формы влияния музыки на литературу и смысл их совместного творчества» [14: 5].*

*Музыкальный образ характеризуется не только большей, чем в поэзии, обобщенностью. В музыке к созданию художественного образа имеет отношение как автор, так и исполнитель, и этот образ обладает собственным хронотопом. Л.П.*

Казанцева указывает: «Развернутый исполнителем музыкально-интонационный процесс отливается в художественный образ. Начинаясь формироваться в композиторском опусе, он продолжает свое становление в интерпретации. Исполнитель призван передать его не только в самых общих чертах (как соотношенный с миром человека, миром внешним по отношению к человеку, миром самой музыки), но и более определенно (как конкретный или абстрактный, реальный или фантастический, “взрослый” или “детский”, динамический или статический). Существенная закономерность музыкального образа – соединение в нем временной и пространственной координат, или хронотоп» [6: 27]. Кроме того, поскольку музыка «...обращена к эмоциональным переживаниям человека, воплощает также переходы переживаний и настроений, не поддающихся точным терминологическим, понятийным характеристикам» [11: 83], музыкальный образ является очень сложным (совокупность различных музыкальных образов формирует образный потенциал понятия «музыка»).

Эта сложность отражается на системе музыкальных жанров, в которых воплощается определенное содержание в совокупности со средствами его формального выражения. Л.А. Мазель отмечает: «Столь же очевидно, что и сложившиеся музыкальные жанры (триумфальный или траурный марш, гимн, хорал, колыбельная песня, серенада, баркарола, массовый танец и т.д.) воплощают некоторые типы содержания и в то же время прочно связаны с определенными условиями исполнения и восприятия музыки, ее сообщения, то есть с ее коммуникативной стороной, учитывающей интересы и непосредственного отправителя сообщения (исполнителя), и получателя (слушателя)» [9: 77].

Рассмотрим смысловое наполнение музыкального жанра ноктюрна и средства его реализации, для этих двух сторон данного жанра коммуникативная составляющая является очень важной.

Слово ноктюрн значит «ночной»: «Печальная поэзия сумеречного света, призрачное сияние луны или разбушевавшаяся во мраке ночная гроза, смещая границы реального, преображалась в окутанные таинственной дымкой видения, неотделимые от личного чувства, от охватившего художника настроения. Образы ночи в разных аспектах – изобразительных и выразительных, описательных и психологических – частое явление в поэзии, живописи, музыке XIX века» [4: 528–529]. Жанр ноктюрна «...имеет старинные традиции. Первоначально это был культовый вид музыки, возникший в литургии как часть заупрени. На протяжении веков он не выходил за пределы церковного искусства. Светские композиторы заинтересовались им только в XVIII столетии, и уже в творческом наследии Гайдна имеется множество ноктюрнов, в том числе и для шарманки» [5: 495]. Ноктюрн – «...обозначение, применявшееся к различным по исполнительскому составу, форме и характеру музыкальным произведениям. В 18 – начале 19 вв. термином *notturno* называли род дивертисмента, близкое к кассации и инструментальной серенаде многочастное произведение, исполняемое на открытом воздухе в ночное время ансамблем духовых или духовых и струнных инструментов (образцы – у В.А. Моцарта, Й. Гайдна). Встречались и одночастные ноктюрны для одного или нескольких голосов, обычно без сопровождения, близкие вокальной серенаде (образцы – у В.А. Моцарта, Дж. Верди, Дж. Россини и др.). Обозначение “ноктюрн” применялось и к оперным “ночным” сценам» [12: 384–385]. Важную роль в развитии жанра сыграл Дж. Фильд: «Дж. Фильд своими ноктюрнами утвердил этот жанр как небольшую одночастную напевную лирическую пьесу для фортепиано, обычно в репризной 3-частной форме» [12: 385]. В некоторых его ноктюрнах «...плавные и спокойные мелодические темы по интонационному складу близки к русским песням» [13: 106]. Почти все ноктюрны Ф.

Шопена «...пронизаны настроением нежной мечтательности, все они без исключения написаны в медленных темпах» [5: 497]. Великий польский композитор «...преобразил скромный по замыслу и пианизму фильдовский ноктюрн, вложив в свои произведения огромную силу лирического чувства, трагического пафоса или нежную элегичность и меланхолию» [4: 529]. У Ф. Шопена в произведениях, относящихся к рассматриваемому жанру, инструментальная музыка связана с вокальной: «В ноктюрах наиболее явны песенные, вокальные истоки шопеновской мелодики. Здесь проявляется его особая склонность к орнаментальности мелодического рисунка. Тонко выписанная, филигранно отделанная мелизматика непрерывно варьирует, обновляет звучание мелодии» [4: 529]. У А.П. Бородина есть Второй квартет, в котором одним из «...замечательнейших образцов мелодического дара...» композитора является «...необыкновенно сочная, теплая и экспрессивно-насыщенная тема третьей части – “Ноктюрн”» [7: 209]. Известен «Ноктюрн» Б. Бриттена – «вокальный цикл... для тенора, 7 obbligатных инструментов и струнного оркестра соч. 60 на стихи английских поэтов разных эпох, посвященные темам ночи, сна, ночных видений...» [1: 384]. Лейтмотив цикла – «...“убаюкивающая” фигура у струнных; на ней основана вся 1-я часть, она звучит в интерлюдиях между частями и в коде финала» [1: 384]. Можно назвать и другие ноктюры, созданные различными композиторами. Таким образом, содержание жанра ноктюра связано с понятием ночи, с выражением эмоций и чувств, с мелодичностью и др. Семантической доминантой данного жанра является стремление донести до слушателя эмоционально окрашенную информацию.

Рассмотрим стихотворения, близкие к музыкальному жанру ноктюра по содержанию и средствам его воплощения: двум из них авторы дали соответствующие названия, а другие посвящены темам ночи и любви. Все они положены на музыку и стали музыкально-поэтическими произведениями.

У поэта И.Р. Грузинова (1813–1860) есть стихотворение «Ноктюрн» [2: 494–495]. Романс на основе этого стихотворения написал А.Л. Гурилев (1853) [2: 495]. Оно начинается с описания ночной природы: «Месяц встал и озаряет // Сад серебряным лучом, // Свет таинственный играет // На лугах и над прудом» [2: 494]. На этом фоне ярко выделяется соловьиная песня о любви: «Дышит всё прохладой сладкой, // Тишина среди полей. // И, как будто бы украдкой, // Песню начал соловей. // Он поет восторги счастья, // Громче песнь, слышней она! // И любви, и нежной страсти // Переливная полна» [2: 494]. Однако лирический герой испытывает тоску и плачет, пение соловья пробудило в его душе воспоминания о былом счастье, которое нельзя вернуть: «Но тоска мне душу сжала, // Слезы льются из очей. // Вспомнил я: она певала, // Как поет мой соловей. // И пред мной встает былое: // Много счастья утекло, // Много, много горе злое // Мне на сердце ран зажгло. // Не расстаться мне с тоскою, // Не вернуть мне прежних дней, // И я слушаю с слезою, // Как поет мой соловей» [2: 495]. Музыкальной реализации данного стихотворения способствуют метафоры («Свет таинственный играет // На лугах и над прудом» [2: 494] и др.), эпитеты («Месяц встал и озаряет // Сад серебряным лучом...» [2: 494] и др.), сравнения («Вспомнил я: она певала, // Как поет мой соловей» [2: 495] и др.), повторы («Много, много горе злое // Мне на сердце ран зажгло» [2: 495] и др.), анафоры («Не расстаться мне с тоскою, // Не вернуть мне прежних дней...» [2: 495] и др.) и др.

Стихотворение Н.Ф. Щербины (1821–1869) «Южная ночь» стало романсом благодаря Петру П. Булахову (1854), А.С. Даргомыжскому (1866), Н.А. Римскому-Корсакову (1866) и другим композиторам [2: 691]. В этом поэтическом произведении рассказывается о чудесной ночи на юге: «На раздольи небес светит ярко луна, // И листки серебрятся олив; // Дикой воли полна, // Заходила волна, // Жемчугом убирая

залив» [2: 691]. Ночь – очень хорошее время для свидания: «Эта чудная ночь и темна, и светла, // И огонь разливает в крови; // Я мастику зажгла, // Я цветов нарвала: // Поспешай на свиданье любви!...» [2: 691]. Когда настанет день, все изменится и в природе, и в чувствах: «Эта ночь пролетит, и замолкнет волна // При сияньи бесстрастного дня, // И, заботой полна, // Буду я холодна: // Ты тогда не узнаешь меня!» [2: 691]. Музыкальному воплощению этого поэтического произведения содействуют: метафоры («Эта ночь пролетит, и замолкнет волна // При сияньи бесстрастного дня...» [2: 691] и др.), эпитеты («Дикой воли полна, // Заходила волна, // Жемчугом убирая залив» [2: 691] и др.), повтор («Эта чудная ночь и темна, и светла, // И огонь разливает в крови...» [2: 691]), анафора («Я мастику зажгла, // Я цветов нарвала...» [2: 691]) и др.

Стихотворение А.А. Фета (1820–1892) «Тихая, звездная ночь...» положено на музыку К.Г. Пауфлером (1853), Павлом П. Булаховым (1859), П. Виардо (1864), Н.Ф. Христиановичем (1866), Е.К. Альбрехтом (1867) и другими композиторами [2: 760]. В нем говорится о прекрасной звездной ночи и двух влюбленных, один из которых печален: «Тихая, звездная ночь, // Трепетно светит луна; // Сладки уста красоты // В тихую, звездную ночь. // Друг мой! в сияньи ночном // Как мне печаль превозмочь? // Ты же светла, как любовь, // В тихую, звездную ночь. // Друг мой, я звезды люблю – // И от печали не прочь... // Ты же еще мне милей // В тихую, звездную ночь» [2: 760]. Рассматриваемое стихотворение стало романсом благодаря наличию метафор («Трепетно светит луна...» [2: 760] и др.), эпитетов («Тихая, звездная ночь...» [2: 760] и др.), сравнения («Ты же светла, как любовь, // В тихую, звездную ночь» [2: 760]) и др.

Стихотворение «Ноктюрн» Р.И. Рождественского «Ноктюрн» было написано после того, как А.А. Бабаджаняном была создана музыка; в результате получилась замечательная песня [17]. В данном произведении лирический герой обращается к своей возлюбленной, спрашивает о ее жизни и просит вспомнить о себе: «Между мною и тобою – гул небытия, // звездные моря, // тайные моря. // Как тебе сейчас живется, вешняя моя, // нежная моя, // странная моя? // Если хочешь, если можешь, – вспомни обо мне, // вспомни обо мне, // вспомни обо мне. // Хоть случайно, хоть однажды вспомни обо мне, // долгая любовь моя» [15: 425]. Он далеко от нее, он выражает свои чувства при помощи образных средств и хочет, чтобы она была счастлива: «А между мною и тобой – века, // мгновенья и года, // сны и облака. // Я им и тебе сейчас лететь велю. // Ведь я тебя еще сильнее люблю. // Как тебе сейчас живется, вешняя моя, // нежная моя, // странная моя? // Я тебе желаю счастья, добрая моя, // долгая любовь моя!» [15: 425]. Чувство любви лирического героя неподвластно времени, он всегда готов прийти на помощь к любимой и желает ей вечного счастья: «Я к тебе приду на помощь, – только позови, // просто позови, // тихо позови. // Пусть с тобой все время будет свет моей любви, // зов моей любви, // боль моей любви! // Только ты останься прежней – трепетно живи, // солнечно живи, // радостно живи! // Что бы ни случилось, ты, пожалуйста, живи, // счастливо живи всегда» [15: 425]. Поэт употребляет метафоры («А между мною и тобой – века, // мгновенья и года, // сны и облака. // Я им и тебе сейчас лететь велю» [15: 425] и др.), эпитеты («Я тебе желаю счастья, добрая моя, // долгая любовь моя!» [15: 425] и др.), повторы («Между мною и тобою – гул небытия, // звездные моря, // тайные моря» [15: 425] и др.), анафору («Если хочешь, если можешь, – вспомни обо мне, // вспомни обо мне, // вспомни обо мне» [15: 425]) и др. Все эти средства помогают музыкальному воплощению данного стихотворения.

Общим в рассмотренных поэтических произведениях является связь с темой любви, эмоциональность, лиричность и др. Все это объединяет жанр ноктюрна в музыке и

стихи, имеющие характерные содержательные и формальные черты ноктюрна, на основе образного потенциала понятия «музыка».

Содержание жанра ноктюрна базируется на тематике ночи («...ноктюрн хранит те настроения, которые испытывает душа человека, освобождающаяся, под воздействием ночной природы, от дневных оков социума...» [6: 115]), в нем, в определенной степени, воплощаются индивидуально-авторские особенности («...(фантазия, ноктюрн, “листок из альбома”, элегия, романс) более склонны к явному запечатлению авторской личности» [6: 120]). Любой жанр эволюционирует и взаимодействует с другими жанрами, в том числе и принадлежащими к другим видам искусства (при этом эксплицируются его важнейшие особенности). Поскольку музыка соотносится с различными видами искусства (например, с поэзией при создании романсов и песен), можно говорить о том, что при этом «...рождается уже не музыкальное (литературное, живописное и т.д.), а художественное произведение» [6: 288]. В результате этого появляется новое художественное содержание, а взаимосвязь «...художественных произведений порождает новое художественное пространство, вбирающее в себя “перекликающиеся” творения» [6: 204]. Возникновение такого содержания очень важно при обучении русскому языку иностранных учащихся музыкального профиля.

В учреждении образования «Белорусская государственная академия музыки» основной коммуникативной сферой обучения иностранных студентов, магистрантов и аспирантов является учебно-профессиональная; с ней взаимосвязаны социально-культурная и общественно-политическая сферы. В рамках учебно-профессиональной сферы тематика музыкальных жанров занимает значительное место. Например, в магистерском курсе РКИ эта тема реализуется и в текстах по истории музыки («Музыкальная культура древних цивилизаций» [16: 17], «Музыкальная культура стран Европы в Средние века и в эпоху Возрождения» [16: 17] и др.), и в текстах жанровой направленности («Возникновение балета и оперы» [16: 17], «Симфония» [16: 20]), и в текстах, посвященных композиторам мира («Жизнь и творчество всемирно известных композиторов (И.С. Бах, В.А. Моцарт, Л. Бетховен, Ф. Шопен, Р. Шуман и др.)» [16: 18–19]), русским композиторам («Жизнь и творчество великих русских композиторов (М.И. Глинка, А.П. Бородин, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, А.Н. Скрябин, С.С. Прокофьев и др.)» [16: 23–25]), белорусским композиторам («Жизнь и творчество выдающихся белорусских композиторов (Н.И. Аладов, Е.К. Тикоцкий и др.)» [16: 25]), музыкантам («Жизнь и деятельность известных музыкантов (С.В. Рахманинов, С.Т. Рихтер и др.)» [16: 25]). При обучении РКИ магистрантов музыкального профиля понятие жанра присутствует и в социально-культурной сфере – в текстах о русских писателях и поэтах и связи их творчества с музыкой (создание музыкально-поэтических произведений, тема музыки в поэтических и прозаических сочинениях, употребление поэтами и писателями музыкальных терминов) («Выдающиеся русские поэты и музыка (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов)» [16: 20–21], «Музыка в творчестве русских поэтов Серебряного века (А.А. Блок, А.А. Ахматова)» [16: 21–22], «Тема музыки в произведениях русских писателей (И.С. Тургенев, А.П. Чехов)» [16: 23]), и в общественно-политической сфере – в текстах о странах и городах сообщается о разных аспектах их существования и функционирования, в том числе и об их музыкальной жизни («Республика Беларусь. Минск – столица Республики Беларусь» [16: 16], «Российская Федерация. Москва и Санкт-Петербург – крупнейшие города России» [16: 16]) и т.д.

Тексты о музыкальных жанрах, прорабатываемые на занятиях по РКИ в музыкальном вузе, должны сопровождаться комментариями, предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Проконтролировать понимание

текстового материала можно при помощи вопросов о содержании жанра, о его происхождении и эволюции; об общих чертах данного жанра с другими жанрами и о его отличительных особенностях; о композиторах, создавших соответствующие произведения; о музыкантах, исполнивших эти сочинения и т.д. Такие тексты могут быть посвящены определенному периоду в развитии жанра; выдающимся исполнителям; конкретному произведению, являющемуся классикой этого жанра или воплощающему национально-культурные особенности; ряду произведений какой-либо национальной музыкальной школы; сопоставительному анализу сочинений одного жанра, написанных различными композиторами и т.д. Возможно и сравнение произведений, принадлежащих к различным видам искусства; тогда внимание обязательно обращается на междисциплинарные связи. Грамматика отрабатывается также на материале специальных текстов. Тексты, посвященные тематике музыкальных жанров и соотносящиеся с ней, помогают более глубокому пониманию профессиональной информации, расширению сферы образа музыки и т.д.

Итак, даже на примере рассмотрения темы жанров в музыке, литературе и в процессе преподавания русского языка иностранным учащимся музыкального профиля можно увидеть, что образный потенциал понятия «музыка» лежит в основе содержания текстов, используемых на занятиях по РКИ в музыкальном вузе, а соответственно, и лексического наполнения данного текстового материала. Кроме того, масштабная реализация данного потенциала способствует проведению учебного процесса на междисциплинарной основе.

В.Е. Болдырев указывает: «С каких бы позиций мы ни рассматривали проблемы взаимоотношений разных культур, в их центре всегда находится человек. ... Взаимодействие культур начинается со взаимодействия людей» [3: 5]. Образный потенциал понятия «музыка» дает возможность иностранным студентам, магистрантам и аспирантам знакомиться с различными культурами, находить их отличия и общие черты, глубоко понимать их. Тем самым они включаются в процесс диалога культур: «Диалог культур представляет собой ту форму взаимоотношений, к которой необходимо стремиться в ходе межкультурного взаимодействия, поскольку только диалог способен обеспечить обогащение каждой из участвующих в нем культур и не допустить растворения одной культуры в другой или их диффузии (слияния). Тем самым диалог культур способствует сохранению культурного своеобразия нашего мира...» [3: 6]. Человек, который становится участником данного процесса, сформируется как креативная личность, способная понимать универсальные и национальные черты любой культуры, принимать творческие решения и успешно реализовывать их в своей практической деятельности. Образный потенциал понятия «музыка» результативнее всего объективируется в процессе диалога культур, помогает аккультурации иностранных учащихся музыкального вуза, а также их становлению как высококвалифицированных специалистов.

#### Список литературы

1. Акопян, Л.О. Музыка XX века. Энциклопедический словарь / Л.О. Акопян. – М.: Практика, 2010. – 855 с.
2. Антология русского романса. Золотой век / Авт. предисл. и биогр. статей В. Калугин. – М.: Эксмо, 2007. – 944 с.
3. Болдырев, В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций / В.Е. Болдырев. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 144 с.
4. Галацкая, В.С. Музыкальная литература зарубежных стран / В.С. Галацкая. – Вып. 3. – Изд. 5-е / Под ред. Е. Царевой. – М.: Музыка, 1974. – 560 с.
5. История зарубежной музыки: Учебник. – Вып. 3. Германия, Австрия, Италия, Франция, Польша с

- 1789 года до середины XIX века / В.Д. Конен. – 7-е изд., доп. и перераб. – М.: Музыка, 1989. – 544 с.
6. Казанцева, Л.П. Музыкальное содержание в контексте культуры: Учебное пособие / Л.П. Казанцева. – Астрахань: Государственное предприятие Астраханской области «Издательско-полиграфический комплекс «Волга»», 2009. – 360 с.
7. Келдыш, Ю. История русской музыки / Ю. Келдыш. – Ч. 2. Вторая половина XIX века. – М.-Л.: Государственное музыкальное издательство, 1947. – 390 с.
8. Книга о музыке: Популярные очерки / Сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. – М.: Сов. композитор, 1988. – 220 с.
9. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1978. – 352 с.
10. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений: Учеб. пособие / Л.А. Мазель. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 528 с.
11. Медушевский, В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) / В.В. Медушевский // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения / 1984. – Художественная картина мира – Перекресток искусств – 20 лет содружества наук в познании творчества / АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры, Комис. комплексного изучения худож. творчества; редкол.: Б.М. Кедров (отв. ред.) [и др.]. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1986. – С. 82–99.
12. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш; ред. колл.: М.Г. Арановский [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.
13. Николаев, А.А. Джон Фильд: Монография / А.А. Николаев. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1979. – 159 с.
14. Реизов, Б.Г. Литература и музыка. Контакты и взаимодействия (Вместо предисловия) / Б.Г. Реизов // Литература и музыка / Отв. ред. Б.Г. Реизов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1975. – С. 3–6.
15. Рождественский, Р. Всемирная библиотека поэзии. Избранное / Р. Рождественский. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 448 с.
16. Русский язык как иностранный. Учебная программа для студентов магистратуры БГАМ / Сост. Е.В. Михайлова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: УО «Белорусская государственная академия музыки», 2010. – 32 с.
17. Режим доступа: <http://vilavi.ru/pod/250107/250107.shtml>. – Дата доступа: 8.07.2012.



*Мусаева Г.А.  
Казахстан, город Алматы  
КазНУ им. аль-Фараби  
к.филол.н., доцент кафедры языковой  
и общеобразовательной подготовки иностранцев  
[gulbagiza\\_70@mail.ru](mailto:gulbagiza_70@mail.ru)*

*Машинбаева Г.А. Казахстан, город Алматы  
КазНУ им. аль-Фараби  
к.филол.н., доцент кафедры языковой  
и общеобразовательной подготовки иностранцев  
[gulnaznuki@mail.ru](mailto:gulnaznuki@mail.ru)*

*Г.А. Мусаева, Г.А.Машинбаева*

## ***ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ***

*Предлагаемый нами курс казахского языка «Бастау» предназначен для интенсивного обучения казахскому языку иностранных студентов, которые учатся на подготовительном факультете для иностранных граждан Казахского Национального университета имени аль-Фараби.*

*Цель данного курса – ознакомить иностранных студентов приехавших в Казахстан для освоения языка, с особенностями казахского языка и за краткий промежуток времени сформировать навыки коммуникации на языке обучения на уровне А1. Кроме того, еще одна функция данного учебного пособия – способствовать усвоению казахского языка на первом базовом уровне. Одной из трудностей обучения иностранному языку является то, что преподаватель языка должен выбрать из безграничного языкового материала основные языковые элементы, соответствующие определенному сертификационному уровню, достаточному для использования в речи согласно целям освоителей языка. Следовательно, изначально возникает необходимость создания лексического минимума, соответствующего целям, видам и периодам обучения определенному языку.*

*Во время составления учебного пособия авторы наметили некоторые принципы, основными из которых являются: 1) полнота содержания учебного пособия для достижения намеченной цели обучения; 2) легкое освоение учащимися предложенных материалов за короткий период времени.*

*Для качественной организации процесса обучения языку необходимо определить такие компоненты, как учебный метод, цель и задачи, содержание, принцип, формы организации обучения. Все компоненты системы обучения находятся во взаимном иерархическом соотношении, однако самое важное место внутри системы занимает такой компонент, как цель обучения. Формируясь под воздействием среды, цель обучения способствует выбору путей, принципов, содержания, методов, формы организации обучения, а также учебного пособия [1: 71].*

*Анализируемое учебное пособие, представляющее собой интенсивный курс казахского*

языка, полностью соответствует объекту и методам обучения. В методике преподавания иностранного языка пути обучения систематизируются в связи с объектами и методами. Объектами обучения считаются язык, речь, виды речевой деятельности, методы обучения, среди которых прямой, сознательный, деятельный методы [1, 2, 3].

Цель анализируемого интенсивного курса отличается от цели курса полного освоения языка: если в курсе полного освоения языка в качестве объекта обучения рассматриваются все виды речевой деятельности, то в интенсивном курсе из всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, слушание, говорение) основное внимание уделяется слушанию и говорению. В случае, когда в качестве объекта берутся виды речевой деятельности, учитываются и сознательно-практическая и коммуникативная концепции, в которых восприятие и сознательная передача информации осуществляется посредством средств языка.

Касательно методов обучения, в предлагаемом пособии использованы сознательный (когнитивный) [3] и коммуникативно-действенный [4] принципы. В методологической науке сознательный или когнитивный метод считается ведущим методом. Изучающий язык человек познав, для чего дана та или иная тема, укрепляет знание предмета, выполняя разнообразные упражнения. По коммуникативно-действенному методу, благодаря общению на уроках обеспечивается выполнение конкретных задач. Данные действия (понимание, предположение, подытоживание) осуществляются с помощью ролевых и ситуационных игр, общения на свободные темы, которые помогают обучающемуся выразить свою мысль). Предполагаем, что используя описываемый путь обучения и свободно освоив все виды речевой деятельности, студент будет готов приступить к общению в повседневной жизни. Учебное пособие, в основе которого лежит данный метод, дает возможность решить следующие лингвистические задачи:

- 1) осуществление обучения на основе синтаксиса (предложение познается как самая минимальная единица речи);
- 2) постановка практической цели при освоении грамматического материала и группировка выбранного материала по ситуационному принципу;
- 3) минимизация средств коммуникации согласно целям, уровням обучения;
- 4) использование функционального принципа при подаче учебного материала;
- 5) изложение грамматического материала согласно основным интенциям говорящих по модели структурно-значимых предложений.

В результате обучения по сознательно-практической концепции, выбор на уроках тем, ситуаций в рамках коммуникативного метода расценивается как способ формирования коммуникативной компетентности.

Материалы этих уроков отвечают конкретной цели, в связи с этим необходимые грамматические материалы, правила и инструкции усваиваются сознательным путем. Во-первых, перед обучающимися ставятся четкие задачи, например «Как сказать, кто где учится, работает и живет». Во-вторых, в учебном пособии представлены необходимые грамматические и лексические материалы и специальные упражнения. Система данных упражнений осуществляется по принципу от простого к сложному. Студент может сознательно усвоить нужную информацию для своего ответа. И с помощью сюжетных диалогов с репликами типа «Как Вы думаете?, Скажите, Как вы ответите? Вы согласны?» и т.д., а также заданий, располагающихся под более обыденной рубрикой «Давай поговорим». Однако, повторимся, что здесь основное место занимают слушание и говорение, тогда как остальные виды речевой деятельности используются дополнительно.

*Вместе с этим, в учебном пособии учитывается социально-культурный метод обучения. В качестве примера мы можем привести представление об отношениях между людьми разных возрастных категорий и т.д.*

*В содержании учебного пособия присутствуют следующие компоненты:*

*1. Фонетика. Данный компонент знакомит студентов со звуками и интонационными конструкциями, представляющими трудности для иностранных студентов. В связи с тем, что данный учебник предназначен для русскоязычных студентов или для тех, кто изучает русский язык в качестве иностранного, обучение языка начинается со знакомства со специфическими звуками казахского языка. После этого предлагается комплекс упражнений, составленный при учете особенностей произношения слов, твердости/мягкости звуков, поскольку указанная особенность выполняет важную функцию в агглютинативном казахском языке.*

*2. Лексика. В учебное пособие введен лексический минимум, сформированный на основе коммуникативного метода. Словарный запас каждого урока составляет примерно 40-50 слов.*

*3. Грамматика. В учебном пособии использован особый метод подачи грамматического материала.*

*Изучение иностранного языка является не только средством получения знаний, но и сопряжено с формированием навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Для формирования навыков и умений в обучаемом языке выполняется много комплексных упражнений. Вместе с тем, необходимо освоить правила и инструкции, действующие в изучаемом языке. По методике обучения иностранного языка, несмотря на то, что все предлагаемые правила и инструкции в освоении второго языка являются важными, они не должны занимать много места в практическом обучении [1: 9].*

*Портативность подачи грамматического материала соответствует данному принципу. Это является новым методом в освоении казахского языка. Изучая любой иностранный язык, можно заметить, что не очень трудно освоить его словарный запас. Но самой важной трудностью для осовителей иностранного языка является усвоение произносительной и содержательной сторон изучаемого языка. Понимание основных принципов структуры языка способствует освоению языка [5: 5]. Если осовитель языка с первого дня сможет понять принцип функционирования грамматической системы языка, которую он изучает, то в будущем это поможет ему легко освоить язык. Моделирование структуры казахских предложений и алгоритмический метод их освоения с первых моментов знакомит с функционирующими принципами грамматики казахского языка и учит правильно и грамотно пользоваться ими. По нашему мнению, у инофона, правильно понимающего модели предложений, слова и связывающие пути слов, возрастет интерес и желание изучить язык. Данный метод подачи грамматического материала составлен на структурно-лингвистической основе. Основателем изучения соотношения элементов, составляющих язык, является шведский языковед Ф. Де Соссюр (1857-1913). Он пишет о том, что все элементы языка являются сложной системой, которая находится в тесной взаимосвязи друг с другом и значение каждого элемента находится в зависимости от значений других элементов [6: 147].*

*Последовательное обращение к языковым явлениям способствует широкому и конкретному раскрытию сложных связей системы языка. Мы понимаем, что язык является сложной структурой. И всем нам известно, что все единицы языка существуют в едином соотношении, их компоненты, соприкасаясь, находятся в тесной взаимосвязи, так что выпадение или изменение одного элемента данной*

системы может повлиять на другие элементы. Язык представляет собой строгую иерархическую систему. Намечая прикладную цель, принимая во внимание структурные модели представителя американской структурной школы Н. Хомского и структурный синтаксис французского ученого Л.Теньера, а также теорию алгоритмизированного синтаксиса русского языка казахстанского исследователя Ж.А. Нуршаиховой, составленного в направлении формализации структуры предложения, мы использовали виртуальные модели простых предложений казахского языка в курсе интенсивного обучения казахскому языку [7, 8, 9]. Здесь все грамматические материалы представляются с помощью условных знаков: N – отдельно стоящая синтаксема, отвечающая на вопросы кто? что?, внутри предложения – субъект предложения; V – предикат, означающий действие, O – объект предложения, предлагается 7 объектов касательно 7 падежей казахского языка O34567, A – определение в предложении и т.д. Ниже представлена форма ввода объекта (таблица 1), здесь интенция: Сказать кому сколько лет.

📖 В грамматике:

Нешеде?	O5	Он бірде
n + O5	n + -да/-де	Жиырма алтыда
	-та/-те	Отыз бесте
		Қырықта
		Отыз... , елу үш..., он жеті...,
		жиырма..., алтыс... , төрт...,
		неше..., қанша... .

-да/-де I. II. III. IV
-та/-те V.

Таблица 1. Ввод пятого объекта (A5-да/-де, -та/-те).

После подачи грамматической формы предлагается речевая модель, соответственно этому выполняются упражнения.

В таблице-2 дана модель простого предложения казахского языка. Прямая линия в двух направлениях в данной таблице показывает согласованную связь между субъектом и предикатом, прямая линия одного направления между объектом и предикатом показывает управляющую связь предиката и объекта, а пунктирная линия одного направления между определением и субъектом/объектом и пунктирная линия в двух направлениях показывают примыкающую и привязанную связь определения и субъекта, определения и объекта [10].



Таблица 2. Модель структуры простого предложения казахского языка.

4. Социо-культурный компонент. Вместе с выбранным материалом вниманию обучающегося предлагается информация о социально-культурных особенностях жизни казахского народа, которая представлена для ознакомления иностранным студентам.

5. Тексты. В связи с тем, что курс рассчитан на короткий срок и более простой вид общения, переложены только тексты на бытовые, социальные, учебно-производственные темы. Тексты были переработаны соответственно ситуационным темам уроков.

6. Упражнения. Для активного усвоения учебного материала и в целях контроля качества и уровня обучения, в пособии представлен комплекс упражнений. Основной

задачей данных упражнений является тренировка и контроль (аспектный и комплексный, рецептивный и продуктивный). Упражнения имеют разнообразный характер. Их можно разделить на диалоговый и монологический. По видам выполнения упражнения подразделяются на устные, письменные, одноязычные или двуязычные, вербальные (в учебном пособии в большом количестве даны наглядные картинки для формирования навыков говорения), упражнения, которые можно выполнять в аудитории или дома, самостоятельно или коллективно. Упражнения подразделяются на языковые и речевые. Языковые упражнения даются для формирования фонетических, лексических, грамматических навыков. Среди упражнений, входящих в данную группу, представлены такие виды упражнений, как имитативные, постановочные, упражнения с ключевым значением, трансформационные, упражнения для расширения, сокращения предложений, упражнения, в которых предлагается вставить слова вместо многоточий, составить предложения и т.д. Из речевых упражнений предложены вопросно-ответные, репличные упражнения, упражнения, в которых предлагается рассказать содержание текста, использовать ситуативные предложения, описание, диспут, устная беседа. Данные предложения даны для развития и совершенствования речевой компетентности.

7. Словарь. В учебном пособии охвачено 10 уроков, в конце каждого урока в алфавитном порядке даны казахская и русская версии, в которых представлены новые слова.

8. Наглядность. В учебном пособии предложены ранее не использованные в учебных пособиях казахского языка картинки, графические чертежи, таблицы, которые облегчают освоение языкового материала, кроме того, в пособии рационально использованы разные версии шрифтов.

9. Интенционный ряд. Согласно целям и задачам каждого урока предлагаются интенции. Например: Как спросить кому сколько лет; Как сказать, где вы учитесь и т.д. Кроме того, в конце учебного пособия дан список интенционного круга и список моделей предложений.

10. Контроль. В целях самостоятельной проверки, а также определения преподавателем уровня усвоения студентами материалов курса, навыков и умений, освоенных при общении на казахском языке, в целях проверки уровня коммуникативной компетентности, даны ситуационные задачи (рубрика «Давайте поговорим по-казахски»).

Большое количество интенсивных курсов, используемых сегодня в обучении иностранных студентов, составлены по специально выбранным учебным материалам и с помощью технических средств, максимально активизирующих психологические резервы индивидуумов, и суггестопедическим (suggestum – обнадёживание, убеждение) методам, обучающим языку за короткий промежуток времени. С помощью предлагаемого нами учебного пособия, написанного в русле сознательно-практической концепции, за короткий срок можно достичь желаемого результата коммуникативной компетентности в общении повседневного, социального, учебно-производственного характера. В настоящее время данным учебным пособием для освоения базового уровня казахского языка пользуются студенты университета Ханкук в Корее.

В перспективе для иностранных студентов, обучающихся русскому языку второй год на подготовительном факультете, можно разработать курс второго этапа интенсивного обучения и на его основе составить учебник для полного курса казахского языка.

#### *ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:*

1. *Щукин А.Н. Обучения иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 408 с.*
2. *Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы теории. Учебное пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд. – М.: Академия, 2002.*
3. *Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. Пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение, 1965.*
4. *Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1991.*
5. *Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы.– М.: Наука, 1976. –383 с.*
6. *Соссюр Ф. Труды по языкознанию. – М., 1977.*
7. *Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд. МГУ, 1972. – 117 с.*
8. *Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. –656 с.*
9. *Нуршаихова Ж.А. Алгоритмизированный синтаксис. – Алматы, 2002. –294 с.*
10. *Нуршаихова Ж.А., Мусаева Г.А. «Бастау» – интенсивный курс казахского языка2-е изд.– Алматы, 2005. – 108 с.*



*Нистратова Светлана Леонидовна,  
к.ф.н., доцент  
Университет «Ка Фоскари»,  
Венеция, Италия*

*С.Л. Нистратова*

## **ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ. СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ И ТЕНДЕНЦИИ**

*В данном докладе делается попытка осветить основные теоретические и прикладные аспекты современной лингвокультурологии (ЛК), без которой невозможно обучение межкультурной коммуникации (МК), а также на конкретных примерах представить новый положительный опыт, накопленный русистами в этой области.*

*В настоящее время обучение МК является неотъемлемой частью процесса преподавания любого иностранного языка. Более того, само изучение иностранного языка иногда приравнивается к освоению МК, которая определяется как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [5: 26]. Традиционно разработка проблем МК проходила в рамках двух дисциплин: лингвострановедения и ЛК. Лингвострановедение как раздел лингводидактики начало активно разрабатываться после выхода в свет книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [6], которая положила начало систематическим исследованиям в русистике. Приблизительно в то же время начала складываться и ЛК как наука. Заметим, что хотя предлагается рассматривать первую как учебную, практическую дисциплину, а вторую – как теоретическую, некоторые ученые не видят принципиальных различий между ними [1: 128]. Можно сказать, что с течением времени изменились не только место и роль данных дисциплин в системе обучения иностранным языкам (теперь они занимают одно из центральных положений в лингводидактике), но и основные направления исследований в данной области претерпели значительную эволюцию. Остановимся на этом подробнее.*

*Если раньше в методике существовала точка зрения, согласно которой при изучении иностранного языка (в первую очередь, в языковой среде) автоматически происходит формирование социокультурной компетенции учащегося (и таким образом роль лингвострановедения и ЛК в процессе преподавания языка оказывалась весьма незначительной), то теперь практически никто не оспаривает мнения о том, что данная компетенция приобретает только в результате*

целенаправленной и систематической работы. Более того, некоторые ученые вообще предлагают заменить термин «обучение иностранным языкам» на «иноязычное образование», содержанием которого является иноязычная культура [19]. Вероятно, такое большое внимание, уделяемое проблемам МК, обусловливается также и тем, что в условиях всеобщей глобализации значительно повысились требования к знанию иностранных языков и соответственно изменились задачи и цели обучения иностранным языкам. Они состоят в подготовке учащихся к участию в интеркультурной коммуникации, в том числе в роли «посредников» между своей и другой культурой. Иными словами, речь идет об обучении именно МК, главные цели которого в настоящее время уже определены. Их можно сформулировать следующим образом:

«редуцировать оппозицию “Мы” <-> “Они” и “Свой” <-> “Чужие”» [15: 294]. Это означает, что необходимо не столько выявлять различия, сколько стараться демонстрировать сходства, близость культур; находить объединяющие моменты; «использовать познания чужой культуры для более глубокого познания своей» [20: 28], т.е. не только изучать культуру другого, но с ее помощью углублять знания своей; научить представлять свою культуру партнеру по межкультурному диалогу (подробнее об этом, см., например, [2]);

формировать объективный, критический подход к оценке существующих в родной культуре стереотипов, учить корректировать их. (Об этом: [14: 43]).

Таким образом, главной целью обучения иностранному языку в настоящее время является подготовка к общению, построенному на принципах равноправной беседы «двух заинтересованных субъектов, что должно привести к взаимному обогащению культур и толерантному отношению к ценностям разных народов» [13: 280].

В соответствии с новыми целями претерпели изменения и главные направления в обучении МК. Если несколько десятилетий назад большинство исследований было нацелено на описание уникальных черт культуры изучаемого языка и выискивание лагун (явлений, отсутствующих в родной культуре) [24], то в настоящее время наиболее актуальным признается сопоставительное направление, целью которого является изучение взаимодействия культур. Кстати, еще в 1994 г. В.Г. Костомаров высказывал мнение, что изучение только уникальных характеристик контактирующих культур представляет тупиковый путь в лингвострановедении [11]. Это, конечно, не означает, что нужно полностью отказаться от включения в обучение так называемых «лингвострановедчески ценных единиц языка», но нельзя ограничиваться только этим. Заметим, что в настоящее время вместо данного словосочетания всё чаще используется термин «логоэпистимология», введенный в научный оборот В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой [10: 39,48], а также «лингвокультурема», предложенный В.В. Воробьевым [7].

В последние годы одним из актуальных направлений становится обучение иностранному языку с позиций диалога культур, которое в наибольшей степени «соответствует утверждающейся ныне гуманистической парадигме образования» [17: 301]. Так же как существует множество определений самого понятия культуры, встречаются и сотни дефиниций диалога культур. На наш взгляд, одним из наиболее удачных и отвечающим целям нашей науки представляется следующее определение: «Диалог культур это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры» [16: 150].

Диалог культур возможен, во-первых, в силу природы самой культуры, т.к. она является открытой системой, которой присуща способность отдавать свои и принимать новые элементы [12]; во-вторых, поскольку он соответствует функциям общения, среди которых, например, выделяются такие, как: 1) приобщение другого к своим ценностям и 2) приобщение к ценностям другого [8]. Понятие диалога культур является одним из фундаментальных в современной гуманитарной науке, где оно рассматривается и в социальном, и в историческом, и в образовательном аспекте. Ему посвящено множество исследований, однако, иногда оно трактуется слишком упрощенно. К сожалению, особенно часто это происходит в методике, что, естественно, находит отражение и в учебных пособиях. Диалог культур здесь нередко подменяется односторонним монологом об особенностях культуры изучаемого языка или в лучшем случае обменом монологами о родной культуре. Тогда как в центре внимания должен находиться именно процесс взаимодействия контактирующих культур, во время которого и происходит перестройка мышления человека, изучающего иностранный язык, изменение родной картины мира в соответствии с чужой, иными словами, формирование языковой личности. Примечательно, что Ю.Н. Караулов, который ввел понятие «русской языковой личности» и предложил ее трехуровневую структуру, считает, что языковая личность начинается со второго уровня, единицами которого являются понятия, идеи, складывающиеся в языковую картину личности [9: 53]. Овладение когнитивной и прагматической составляющей языковой личности при общении может иметь большее значение, чем собственно языковой [21: 60]. Доказано, что нарушения правил общения, т.е. прагматические ошибки, сразу маркируют языковую личность как «чужую», относящуюся к иной культуре и нередко приводят к коммуникативным неудачам.

Следует отметить, что в последние годы в области преподавания русского языка сделано немало, появился ряд учебных пособий по МК, выполненных в русле рассматриваемого направления, в которых делается попытка воплотить на практике перечисленные теоретические принципы и положения. Они посвящены диалогу русской и иных культур. В качестве примера можно привести недавно вышедшее из печати пособие, созданное совместным российско-итальянским авторским коллективом [22]. В нем представлены прямые контакты двух культур, а диалог культур представлен как диалог текстов. Критерием отбора материала служит и его прецедентность, т.е. в первую очередь, отбирается то, что вошло в сознание носителей контактирующих лингвокультур как значимое и составляющее основу культурной национальной памяти. Рассматриваемая книга построена в соответствии с уровневым подходом в обучении иностранному языку, весь материал распределен по степени сложности и охватывает уровни от А1 до С1. В ней две части: первая – предназначена для итальянских студентов, начинающих изучать русский язык (А1– В1), вторая – для тех, кто учил русский язык два года и более (В1– С1).

Во второй части представлены реальные и аутентичные тексты различных жанров: интервью, письма, статьи, отрывки из произведений художественной литературы (классической и современной). Используются тексты и из Интернета (в основном, интервью, письма). Здесь использовались как хорошие известные, так и новые литературоведческие и архивные материалы, большая часть которых вводится в учебную практику впервые. (Подробнее о пособии см., например, [18].)

Хотелось бы остановиться еще на одном актуальном направлении в обучении МК, которое только начинает развиваться и которое, на наш взгляд, может значительно повысить эффективность учебного процесса. Речь идет о внедрении в

практику результатов теоретических исследований системы ценностей в национальном языковом сознании, о создании на их основе учебных материалов, поскольку «любой диалог культур реально протекает только в сознании носителя конкретной культуры» [25: 9]. Психолингвистика уже давно занимается такими исследованиями. Существуют многочисленные работы, посвященные описанию особенностей языкового сознания представителей различных культур, подтвержденному конкретными экспериментальными данными. Так, российской психолингвистической школой был разработан метод исследования культуры через выявление образа мира носителей той или иной культуры с помощью построения ассоциативно-вербальной сети и ее анализа [27: 25]. В Институте языкознания РАН ведется работа, в частности, на материале Русского ассоциативного словаря, которая доказывает, что ассоциативный тезаурус является моделью сознания человека. Учет этих данных, на наш взгляд, может оказаться весьма полезным для практики обучения МК.

Если говорить о прикладном аспекте данных исследований, то следует заметить, что учебных материалов, созданных с учетом полученных результатов теоретических изысканий, немного. В качестве удачного примера объединения теоретического и прикладного аспекта ЛК можно назвать монографию В.П. Синячкина [23], который в своей работе исходит из положения, что «без знания ценностных ориентиров носителей изучаемого языка невозможно общение с ними» [23: 7]. Автор также ставит целью расширить понятийный аппарат и методику лингвокультурологических исследований.

Книга включает в качестве приложений краткий ассоциативный словарь анализируемых общечеловеческих ценностей в русской культуре и категорий этих ценностей, а также материал и методические указания для преподавателей по формированию представлений о ценностях в русской культуре. Анализ ценностей проводится на основе психосемантического эксперимента. На наш взгляд, большим достоинством рассматриваемой работы является то, что, пожалуй, впервые обучение МК предлагается проводить с опорой на полученные экспериментальные данные. Кроме того, в книге представляется учебно-методический комплекс «Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка», созданный в РУДН, который опирается на фундаментальные исследования отечественной психолингвистики, лингвострановедения и ЛК. Новизна курса заключается в том, что он содержит как лекционный курс для преподавателей по проблемам обучения МК, так и дидактические материалы для использования на занятиях со студентами. Интересным является раздел, направленный на анализ национальных стереотипов и их корректировку.

В этой книге представлен материал только одной лингвокультуры – русской, между тем, без сомнения, актуальным является также проведение исследования по сопоставительному описанию контактирующих культур, в частности, русской и итальянской. Материал, касающийся первой из них, накоплен уже достаточно обширный, чего нельзя сказать о материале, относящемся к итальянской лингвокультуре.

Что касается изучения ценностных ориентиров итальянцев (как общечеловеческих, так и специфических), то надо признать, что национально-культурные особенности языкового сознания носителей итальянской культуры практически не изучены, работа в этой области только начинается. В настоящее время в секторе Общей психолингвистики ИЯ РАН, под руководством профессора Е.Ф. Тарасова идет работа над проектом по исследованию и описанию языковых ценностей и национальных

стереотипов носителей итальянской культуры, в котором принимает участие и автор этих строк. Экспериментальная часть работы практически завершена, теперь предстоит этап обработки собранного материала. Предполагается также провести сопоставительный анализ русского и итальянского языкового сознания и выявить русско-итальянские параллели, которые могут быть учтены при создании учебных материалов по МК для итальянцев, изучающих русский язык, и русских, желающих познакомиться с итальянским языком и культурой, что является довольно актуальным, поскольку контакты между нашими двумя странами в настоящее время постоянно расширяются.

Поскольку исследования в этом направлении только начинаются, перед русистами, работающими на стыке русской и итальянской культур, стоит интересная и актуальная задача.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., Изд-во ИКАР, 2009.
2. Андреева-Сюссен И.Л. Другому как понять тебя?..Обучение русскому языку в перспективе взаимоотношений родной и изучаемой культур// Русский язык за рубежом, 2007, № 2.
3. Бердичевский А.Л. Что, как и почему в межкультурном образовании// Русский язык за рубежом, 2007, № 6.
4. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Русский язык, М., 1990.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
6. Каган, М.С. Мир общения. Москва, 1988.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: УРСС, 2002.
8. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века., СПб, Златоуст, 2001.
9. Костомаров, В.Г. Роль русского языка в диалоге культур// Русский язык за рубежом, 1994, № 5-6.
10. Лотман, Ю.М. Динамическая модель культуры. – В кн.: Труды по знаковым системам, Тарту, 1978.
11. Малеева В.Е. К основам лингвокультуроведческого метода (ЛК-метода) обучения иностранным языкам. – В кн.: Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ, София, т.6 (2), 2007, с.280.
12. Милославская С.К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России, М., 2008.
13. Милославская С.К. Учебник русского языка как иностранного в ряду средств формирования образа России в мире: к теоретическому обоснованию проблемы. – В кн.: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ, София, 2007, т.6 (2).
14. Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры. Москва, 2005.
15. Молчановский, В.В. Преподаватель иностранного языка как иностранного – миссия посредника в диалоге культур. – В кн.: Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ, София, 2007, т.6 (2).
16. Нистратова С.Л. Русско-итальянские контакты в зеркале диалога культур. (О теоретических основах национально-ориентированных пособий по межкультурной коммуникации). – В кн.: II Congreso Internacional “LA LENGUA Y LITERATURA RUSAS EN EL ESPACIO EDUCATIVO INTERNACIONAL: ESTADO ACTUAL Y PERSPECTIVAS”, том I, Гранада, 8-10 сентября 2010, Мадрид, 2010.
17. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в мир русского Слова, или Есть ли у методики будущее? Липецк, 2007.
18. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1997.
19. Россия – Италия: диалог культур. Пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев/ Под. общ. ред. С.К. Милославской. Авторы: Д. Бончани, Р. Романьоли, Ю.В. Николаева, С.Л. Нистратова, Е.Г. Ростова. М.: Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011.

20. *Синячкин В.П. Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании, М., РУДН, 2010.*
21. *Сорокин Ю.А., Марковина Н.Ю. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лагун (методологические и методические аспекты). – В кн.: Лексические единицы и организация структуры литературного текста, Калинин, 1983.*
22. *Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. – В кн.: Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.*
23. *Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. СЛОВО/SLOVO, Москва, 2000.*
24. *Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания.// Вопросы психолингвистики, 2009, № 2.*



*Нургалиева Жанат Кайролловна,  
старший преподаватель кафедры «Общего языкознания и  
переводческого дела» КазГЮУ,  
Астана, Республика Казахстан*

*Н. Ж. Кайролловна*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИКТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*В настоящее время трудно представить процесс преподавания русского языка в вузе без использования различных инновационных технологий. Эффективность применения информационных технологий на занятиях русского языка не подлежит сомнению. В числе их преимуществ можно назвать субъективную ориентацию, гибкость и вариативность. ИКТ помогают педагогу повысить уровень преподавания, обеспечивая наглядность, образовательный процесс сделать более увлекательным, приносящим истинное удовольствие.[2]*

*Компьютерная лингводидактика – область лингводидактики, изучающая теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку. Термин «компьютерная лингводидактика» впервые был предложен К.Р.Пиотровской в 1991 году.[4;1]*

*По Бакуе (Вах, 2003) можно выделить три категории использования компьютерной лингводидактики: ограниченную, там где она еще мало применяется; открытую – форма, которая сейчас в основном применяется (есть все возможности для ее использования, но она не всегда и не везде используется); и, интегрированную, которая используется в очень хорошо оборудованных классах с широкими возможностями использования Интернета и мультимедийных средств (интегрирована в расписание и занятия, как неотъемлемая часть учебного процесса).[1]*

*Мы, скорее всего, занимаем промежуточное положение между первой и второй категориями, по разным причинам: 1) из-за специфики преподавания дисциплины «Русский язык»; 2) из-за особенностей контингента студентов: в основном, это сельская молодежь, которая, зачастую, имеет элементарные навыки пользователя ПК и, в большинстве своем, не имела доступа к Интернету до поступления в вуз; 3) недостаточная оснащенность вуза мультимедийными средствами (так как курс практического русского языка является общеобразовательной дисциплиной на всех специальностях в группах с государственным языком обучения, и, поэтому, занятия проходят в разных аудиториях по подгруппам, и, в нашем случае, мультимедийные средства должны быть в каждом кабинете). Но, тем не менее, с первых дней обучения первокурсников в вузе, мы стараемся их вовлечь в информационное*

пространство Интернета, начиная с использования услуг электронной почты в режиме «off-line».

Так, например, на занятиях практического курса русского языка со студентами-первокурсниками нами используются элементы из технологии «webQuest», в частности, такие его составляющие, как введение, задание, выполнение и оценивание. Во вводной части, обычно, сначала дается краткое описание темы, затем, комментарии преподавателя на практическом занятии, а потом все комплексное задание рассылается студентам либо по электронной почте, либо раздается на занятии в виде раздаточного материала. В задании формулируются основные задачи и дается описание формы представления конечного результата. Вместе с тем, описывается последовательность действий и ресурсов, необходимых для выполнения задания, в виде ссылок, как на интернет-ресурсы, так и на любые другие источники информации. Далее, сразу дается перечень вопросов для самопроверки по заданию в целом, который одновременно служит и основой для организации предварительного блиц-опроса по пройденной теме на занятии, перед текущим контролем, в форме тестирования. Например, для студентов 1 курса такое комплексное задание выглядит следующим образом:

### *Основные понятия теории и практики речевой коммуникации*

#### *Тема №1: «Язык и его основные функции. Речь: виды и формы речи»(6ч)*

##### *План практических занятий:*

- 1. Общая характеристика форм и видов речи.*
- 2. Устная речь: ее ведущие признаки.*
- 3. Письменная речь: основные жанры письменной речи.*

##### *Литература:*

- 1. Мухамадиев Х.С. «Пособие по научному стилю речи»: для казахских отделений университета. – 3-е изд. – Алматы, 2011 - 210с.*
- 2. Федосюк М.Ю. Русский язык для студентов-нефилологов: Учебное пособие / М.Ю. Федосюк, Т.А.Ладыженская, О.А.Михайлова, Н.А.Николина. – 9-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 256 с.: ил.*
- 3. Имангалиева Г.С. Русский язык для студентов гуманитарных вузов: \Учебное пособие. – Астана, ИД «Сарыарка», 2006. – 156стр.*
- 4. Интернет-ресурсы*

##### *Задания для СРС 1 курса по вышеуказанной теме:*

- 1. Прочитать два нормативных документа: а) Закон о Языках; б) Культурный проект «Триединство языков» и подготовиться к обмену мнениями на следующие темы: «Языковая ситуация в РК», «Языковая политика в РК» (1-ая и 2-ая недели).*
- 2. Прочитать и составить логические схемы учебных статей из учебника Федосюк «Что такое язык?» (С.5-6), «Только ли при помощи языка мы*

общаемся?»(С.8-9), «Зачем нужен язык?»(С.11-13), «Русский язык среди других языков мира»(С.15-18), «Речевая деятельность и ее виды» и «Какой бывает речь?»(С.30-36) (2-ая – 3-я недели).

3. Прочитать учебно-научные тексты из учебника Имангалиевой на С.5-17 «О статусе русского языка в Казахстане», «Что такое язык?», «Функционирование русского языка в Казахстане», «О роли русского языка в жизни человека».

4. Написать сочинение-эссе на одну из тем: «Роль русского языка в современном Казахстане», «Русский язык в современном мире: роль, место и значение», «Какие возможности мне открывает владение русским языком» с использованием всего изученного материала в рамках СРС (3-я неделя).

5. Подготовиться к устному опросу и тестированию по изученному материалу (3-я неделя).

6. Подготовить задания, вынесенные на СРСП по данной теме.

#### *Задания для СРСП №1-3 по вышеназванной теме:*

1. Прочитать ТМ (теоретический материал) по теме «Язык и его основные функции. Речь: виды и формы речи» (С.7-20) в учебном пособии Мухамадиева Х.С. «Пособие по научному стилю речи» и составить ЛС (логические схемы) по данному материалу.

2. Выполнить все письменные задания на указанных страницах.

3. Устные задания внимательно прочитать, выполнить их и подготовиться к блиц-опросу (1-ая -3-я недели).

#### *Вопросы для самопроверки студентов 1 курса по 1 теме*

1. Какие элементы составляют систему языка и представляют его как единое целое?

2. Какие уровни составляют язык как систему?

3. Назовите единицы языка как системы.

4. В каком значении в научной лингвистической литературе используются слова «язык» и «речь»?

5. Как называется способ существования и функционирования языка в обществе в качестве средства общения?

6. Назовите основные признаки речи.

7. Как называется способность человека говорить и понимать?

8. Как называется явление в языке, при котором звуковая система и грамматические особенности родного языка влияют на второй язык и приводят к ошибкам в речи и на письме?

9. Какое явление в языке Чингиз Айтматов называл «новой формой национальной культуры... и общечеловеческим достоянием»?

10. По какому основанию различают естественный и искусственный типы билингвизма?

11. В каких случаях возникает естественный билингвизм?

12. Назовите основные виды билингвизма, которые различаются в связи с мышлением.

13. Назовите основные типы двуязычия.

14. Как называется высокий уровень овладения языком, когда билингв мыслит на втором языке?
15. Как называются случаи, когда билингв может прочесть на втором языке, но не может свободно говорить на нем?
16. Как называются случаи, когда билингв строит речь на родном языке про себя, а затем переводит его на второй язык?
17. Как называется тип билингва, который хорошо читает и владеет свободной и правильной речью как на родном, так и на втором языке?
18. Почему возникает двуязычие, что лежит в его основе возникновения?
19. Что означает понятие «билингвизм»?
20. Какое явление характерно для языковой ситуации современного Казахстана?
21. В каком Законе РК впервые за русским языком был закреплён статус языка межнационального общения?
22. Это понятие именуют «Хранителем национальной культуры, результатом познавательной деятельности человека». Назовите его.
23. Как называется обязанность, круг деятельности, роль и назначение языка?
24. Назовите, какие функции языка являются основными.
25. Назовите виды речи.
26. Назовите формы речевой коммуникации.
27. Как называется специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудоу деятельности?
28. Как называются слова, совпадающие по написанию, но разные по значению?
29. Как называются слова, совпадающие по звучанию, но разные по значению?
30. Как называются слова, сходные по звучанию, но разные по значению?
31. Как называются слова, тождественные или близкие по значению?
32. Как называются слова одной части речи с противоположным значением?
33. Как называют так называемого «получателя речи», слушателя, читателя?
34. Как называют автора и так называемого «отправителя речи»?
35. Назовите основные параметры устной и письменной речи.
36. Укажите разновидности речи.
37. Назовите виды коммуникации по средствам передачи информации.
38. Как называется общение посредством слов?
39. Как называется передача информации с помощью несловесных символов и знаков, жестов, мимики, телодвижений?
40. Назовите функции языка, расскажите о них.

По рекомендации Б.Доджа, автора технологии «webQuest», нами используются от 4 до 8 критериев для оценивания такого комплексного задания. Это:

А) оценка исследовательской и творческой работы; б) оценка качества аргументации; в) оценка навыков работы в микрогруппе; г) оценка оригинальности работы; д) оценка устного выступления; е) оценка мультимедийной презентации (при необходимости); ж) оценка письменного текста.

Применение вышеописанных элементов технологии «webQuest» при изучении практического курса русского языка преследует несколько целей, таких как: 1) развитие информационно-коммуникационной компетенции; 2) внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс; 3)

знакомство студентов с элементами технологии «webQuest»; 4) организация самостоятельной работы студентов; 5) развитие у студентов умения работать в сотрудничестве.[3; 284-289]

*Литература:*

1. Вах S. CALL – past, present and future.// Canterdury, 2003.
2. Использование ИКТ в развитии творческого потенциала студентов на занятиях русского языка.
3. Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С.284-289.
4. Современные тенденции использования ИКТ в обучении ИЯ: компьютерная лингводидактика – слайд 1.



*Нурмаханова Маржан Калжановна,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского и казахского языков  
Алматинского университета энергетики и связи,  
Алматы, Казахстан*

*М.К. Нурмаханова*

### **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД И ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 50-60 ГГ. XX СТОЛЕТИЯ ( ПО МАТЕРИАЛАМ ТВОРЧЕСТВА КАЗАХСКОГО КРИТИКА К. НУРМАХАНОВА).**

*Художественный перевод является одним из важных факторов в процессе сближения и взаимодействия национальных культур. Переводная литература составляет значительную часть национальной литературы, оказывает благотворное влияние на рост и обогащение культуры. Художественному переводу отводится основная функция в установлении литературных связей, в сближении литератур, а переводчик рассматривается не только в качестве языкового и культурного посредника, но и в роли своеобразного критика, который по ходу работы над текстом подвергает его собственной интерпретации. Интернациональные связи между литературами формируются из отдельных конкретных явлений: позитивных взаимоотношений и контактов писателей, опыта переводческой практики в соответствии с национальными особенностями собственного творчества переводчика, осознанием необходимости ввести в духовную жизнь своего народа культурные ценности другого, включения результатов переводческой деятельности в общенародное достояние родной культуры. «Полное и точное осмысление большой проблемы «литературных отношений» в истории мировой литературы, - писал П.Н. Берков, - по нашему мнению, может быть осуществлено только после серьезных предварительных работ, посвященных тщательному изучению отдельных этапов этого процесса, отдельных народов, отдельных литератур, отдельных эпох» [1, с. 6].*

*Приобщение казахской литературы к общечеловеческим ценностям, русской и мировой культуре, углубляло осмысление писателями исторических истоков общности народных судеб на данном этапе общественного развития. В советской науке проблема взаимодействия и взаимовлияния самобытных культур приобрела приоритетное значение. Безусловно, все эти положения сильно повлияли на формирование мировоззрения К. Нурмаханова, советского по сути своей идеологии литературного критика и переводчика. Несмотря на множество негативных моментов, которые сегодня связывают с советским строем, были в этот период и отдельные позитивные явления. Это, прежде всего, взаимообогащение соседской национальной культуры и постепенный выход казахской культуры из региональной изоляции, ознакомление с ней целого ряда литератур, входящих в сообщество СССР. В те годы, определяя роль писателя, переводчика и литературного критика в бурно*

*развивающемся процессе взаимосвязей национальных литератур, следует учитывать три существенных фактора: 1) специфические особенности индивидуальных связей творчества писателя; 2) их место в контексте позиций других писателей; 3) характер творческого влияния писателя на сближение литератур.*

*Для казахской литературы, например, ее связи с русской литературой были более важны, нежели для русской литературы ее связи с другой литературой советского сообщества. Но, тем не менее, именно культурная общность СССР способствовала тому, что русские деятели культуры плодотворно работали с братской литературой. В ряде своих работ, посвященных проблемам взаимодействия литературы, К. Нурмаханов особо подчеркивает значение русской реалистической литературы. Критик раскрыл влияние творчества русских поэтов-реалистов на становление мировоззрения и творческого метода представителей других национальных литератур, которые учились на их творческом наследии реалистическому изображению жизни, высокой требовательности к искусству. Близостью территории, языка, обычаев и традиций объясняется многообразие связей, которое характерно для казахской, киргизской, узбекской, туркменской и другой литературы. Однако восприятие одной литературой опыта другой культуры было на протяжении столетий неравномерным, часто прерывалось по социально-политическим мотивам. Восприятие и освоение опыта другой национальной литературы способствовали расцвету и превращению каждой из них в зрелую многожанровую литературу.*

*К. Нурмаханов обращает внимание писателей на то, что национальные художественные традиции обогащаются в результате творческих поисков художников, исповедующих преемственность идей, литературных типов, средств художественного изображения. Реальная потребность в казахско-русских литературных взаимоотношениях изначально была обусловлена несколькими факторами. Казахская литература, входящая в художественную систему Востока и нацеленная в данном регионе на ликвидацию отставания в развитии, которое было вызвано совокупностью сложившихся исторических условий, остро нуждалась в сотрудничестве с культурой-донором, которая, не нивелируя в целом национальной самобытности, транслировала бы мировые знания в казахскую культуру. Без всякого сомнения, главной творческой фигурой, медиатором во взаимодействии казахской и русской литературы К. Нурмаханов считает Абая Кунанбаева. Он рассматривает отношение Абая к русской литературе в развитии, показывая, как великий поэт в разные этапы своего творчества в зависимости от конкретных художественных задач по-разному подходил к восприятию русской литературы. В результате переводов Пушкина и Лермонтова, создания новых произведений-переложений на их основе Абай пришел к изучению и творческому восприятию идейно-эстетических принципов Пушкина, Лермонтова, Крылова, Салтыкова-Щедрина. Огромной заслугой К. Нурмаханова является определение этапов этой связи, их качественного отличия друг от друга в органической взаимосвязи с общественно-политическим и социальным положением двух народов.*

*Выдвинувшаяся в число наиболее передовых в общемировом культурном процессе XIX века русская литература и в силу своего соседского географического положения, и благодаря отсутствию чрезмерной мессианской экспансивности, желая, во что бы то ни стало «поглотить» другую национальную литературу, стала наиболее удобным медиатором для вхождения казахской литературы в общекультурное мировое поле.*

*В казахской литературе конца XIX века сложилась ситуация культурного перелома, отмеченная двунаправленностью поэтики, которая ориентировалась, с одной*

стороны, на собственные традиции и, с другой стороны, на литературу русскую. К. Нурмаханов пишет: «В XIX столетии уже существовала мощная, благодатная струя классической казахской поэзии, базирующейся на достижениях всей казахской и восточной поэзии, и, вдобавок, развивающейся, главным образом, под влиянием русской и европейской классической литературы. Возглавили это течение, начиная с семидесятых годов, поэты Алтынсарин и Абай»[4, с. 42]. Весьма содержательными и профессионально ценными были критические отзывы и статьи К. Нурмаханова о переводах произведений А.С. Пушкина, Т.Г. Шевченко, А.Н. Радищева на казахский язык. В архиве переводчика имеются письма, авторы которых обращались к Нурмаханову за советами. Вот одно из них, автором которого является писатель и литературовед С.Д. Дрейден: «Многоуважаемый товарищ Нурмаханов! С большим интересом прочитал Вашу книгу «Литературные заметки». Меня особенно заинтересовала Ваша очень доказательная и представляющая большой принципиальный интерес статья о переводах русской классики – Пушкина – на казахский язык. В связи с этим обращаюсь к Вам за товарищеской консультацией. Я работаю над книгой об «Интернационале», отдельный раздел которой посвящается истории переводов и звучания гимна... Вы резко критикуете произвольность и неточность переводов стихотворений Пушкина. Не скажутся ли такие же беды на переводе «Интернационала»... Буду очень благодарен Вам за консультацию! С глубоким уважением, Дрейден С.Д. 17.10.1962 г.» [2].

Критик являлся автором и переводчиком многочисленных работ, опубликованных в казахской, русской, польской, украинской, узбекской, туркменской, киргизской печати, книг: «Литературные заметки» (1960), «Дэстүрлі достық» (1962), «Дос лебізі» (1968). К. Нурмаханов переводит из произведения А.Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву» главу «Вышний Волочок», повесть украинского писателя И. Рябокляча «Золотысячник», повесть Н. Тихонова «Вамбери». К. Нурмаханов внес неоценимый вклад в развитие киргизской литературы. Это были отзывы о повестях Н. Байтемирова, о творчестве А. Токомбаева, Т. Сыдыкбекова, о романе К. Джантошева «Каржукпас», о Токтогуле. Здесь он выступил не только как переводчик, но и как исследователь, который рассматривал проблемы взаимосвязи киргизской и русской литературы, в частности, влияния русской поэзии, отмечая переключки поэзии В. Маяковского и творчества А. Токомбаева, Т. Сатылганова и других.

Ярким примером продуктивных творческих взаимоотношений и личной дружбы является сотрудничество К. Нурмаханова с киргизским писателем Ч. Айтматовым. Встреча с Ч. Айтматовым произвела на Нурмаханова неизгладимое впечатление. Впоследствии он вспоминал: «Если мне приходилось где-нибудь говорить о киргизской литературе, то я всегда вспоминал тех писателей, с которыми я когда-то вместе учился, и тех, о творчестве или отдельных произведениях которых мне приходилось писать по роду своей профессии, и, конечно, в первую очередь, Чингиза Айтматова, моего большого друга и душевного товарища... Когда я роюсь в своих бумагах, то в мои руки чаще попадают письма Чингиза, начинающиеся со слов: «Кымбатту достум Калжан... Я часто вспоминаю тот жаркий июньский день 1958 года, когда состоялась волнующая встреча работников редакции газеты «Лениншіл жас» с киргизским писателем Чингизом Айтматовым.... И когда я думаю о киргизской литературе, ее отдельных представителях, то я, в первую очередь, вспоминаю Айтматова. Наша дружба, начавшаяся с малого, с перевода мною повести «Джамиля» на казахский язык, росла и крепла с каждым днем, с каждым годом» [5].

Сегодня мало кому известно, что именно К. Нурмаханов одним из первых поддержал самобытное творчество Ч. Айтматова. И ранние его повести «Джамиля», «Лицом к

лицу», «Белый дождь», «Первый учитель», «Материнское поле» и др. на казахский язык первым перевел К. Нурмаханов. Он же первым «перевел» эти повести на язык драматургии, подготовив сценические версии. Его инсценировка «Аңсаган менің әнімсің» (Ты, песня моя желанная) по повести «Джамиля», а также по повестям «Первый учитель», «Материнское поле», «Лицом к лицу» заняли достойное место в репертуаре Казахского академического театра драмы имени Мухтара Ауэзова.

К. Нурмаханов со всей серьезностью и уважением относился и к туркменской литературе. В туркмено-казахских литературных взаимосвязях важную роль сыграла личная встреча К. Нурмаханова с видным туркменским писателем Г. Мухтаровым, о чем свидетельствуют его статьи и письма. «...Как я обрадовался, когда в списке участников декады туркменской литературы в Алма-Ате увидел фамилию моего друга по Литературному институту – Гусейна Мухтарова.... Чтение пьес Г. Мухтарова доставляет истинное удовольствие и потому, что многие страницы их изобилуют искрометным, подлинно народным юмором, игрой слов и метафорами, органически, удачно введенными в текст повествования, пословицами и поговорками, созданными вековой мудростью туркменского народа...» [6].

С такой же теплотой и искренностью звучат слова Г. Мухтарова к Нурмаханову: «Дорогой Нурмаханов! Я очень хорошо помню Вас по Литературному институту. Высылаю Вам «Семью Алана» в сборнике, который от души дарю Вам... Хотелось бы, чтобы Вы ознакомились с новой пьесой «На рассвете», которая только что закончена и начались репетиции. Может быть Вы переведете и эту пьесу? Ваши Гусейн» [3].

К. Нурмаханов переводит пьесы Г. Мухтарова «Друзья», «Горький шоколад», которые долгие годы успешно шли на сценах республиканских театров. Залог их успеха – и в качестве перевода. Резюмируя в общих чертах высказывания К. Нурмаханова о туркменской литературе, надо отметить, что мысли, высказанные им в различной форме, несомненно оказали существенное влияние на развитие казахско-туркменских литературных взаимосвязей. В исследуемый период в литературе обоих народов главенствует реалистическая эстетика, что облегчает взаимопонимание между представителями инонациональной культуры и литературы.

Не меньшее значение имеют в творчестве К. Нурмаханова и переводы произведений турецкой литературы. В неопубликованной статье «Назым Хикмет на казахском языке» К. Нурмаханов впервые обозначил то, что поэзия Н. Хикмета имеет идейно-политическое сходство с творчеством В. Маяковского [7]. Поэтому нельзя переводить стихи Н. Хикмета, не принимая во внимание той роли, которую сыграл в его становлении В. Маяковский, не учитывая его мощного культурного влияния. Особенно предостерегал К. Нурмаханов от соблазна интерпретировать творчество Н. Хикмета в узких национальных турецких рамках, только как порождение турецкой действительности, поскольку творчество Н. Хикмета имеет не только международные истоки, но и международное значение.

К сожалению, многогранная деятельность К. Нурмаханова, так рано ушедшего из жизни (1927-1963), не позволяла ему сосредоточиться на целенаправленном изучении и развитии сравнительного литературоведения, тем не менее, все его научное творчество было пронизано идеей литературного компаративизма. Принципиальный критик, профессиональный переводчик, знающий в совершенстве несколько европейских и восточных языков, знакомый в оригинале со многими образцами мировой художественной классики способствовал ускоренному развитию и скорейшему вхождению в общесоюзный культурный контекст шедевров казахского литературного искусства.

### *Литература:*

- 1. Берков П.Н. Проблемы влияния в историко – литературной науке. - //Русская литература. – 1973. - №1. – С.6.*
- 2. Дрейден С.Д. Письмо, адресованное К. Нурмаханову (эпистолярное наследие из неопубликованного).*
- 3. Мухтаров Г. Письмо, обращенное К. Нурмаханову (эпистолярное наследие из неопубликованного).*
- 4. Нурмаханов К. Литературные заметки: сб. критич. и литературных заметок. - Пушкин и Абай. - Алма-Ата: Казгослитиздат, 1961. - С. 42.*
- 5. Нурмаханов К. Слово о друге ( из неопубликованного).*
- 6. Нурмаханов К. О туркменской литературе (из неопубликованного).*
- 7. Нурмаханов К. Назым Хикмет на казахском языке (из неопубликованного. 1955).*



*Nyuzbekova K.S., associate professor  
Department of the State Language Kazakh National  
Pedagogical University named after Abai  
Kazakhstan, 050010, Almaty, prospekt Dostik, 13  
famous-scientists.ru /11624/*

### **ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ СО СЛОВАРЯМИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

*Психологические основы использования словарей требуют рассмотрения ряда вопросов:*

- 1. Объективные законы развития психики.*
- 2. Особенности развития психики в подростковом возрасте.*
- 3. Психические особенности учебной деятельности подростка.*
- 4. Связь обучения и развития в психологическом аспекте.*
- 5. Роль использования словарей в развитии мыслительных действий.*
- 6. Деятельностный подход как методологический и объяснительный принципы в процессе использования словарей.*
- 7. Формирование познавательного интереса как основной мотив учебной деятельности.*
- 8. Формирующий эксперимент:*
  - а) игры на развитие памяти с использованием словарей;*
  - б) игры на развитие мышления с использованием словарей;*
  - в) игры на развитие внимания с использованием словарей.*

*Учебно-воспитательный процесс может стать гораздо эффективнее, если будет теснее увязываться с объективными закономерностями развития психики ребенка, которого обучают и воспитывают.*

*У человека с момента его рождения и до глубокой старости происходит закономерный и последовательный процесс развития его психики, прогрессирующее и в целом необратимое количественное, качественное и структурное преобразование психических процессов или функций психики, выполняемых ею при взаимодействии субъекта с окружающей средой и действительностью.*

*Современные теоретические положения о закономерностях психического развития, о зависимости развития от обучения определяют ведущую роль словарей в формировании психического, умственного развития школьника.*

*Основное положение о ведущей роли обучения в развитии психики было обосновано Л.С.Выготским, согласно которому обучение должно идти впереди развития: "Всякое является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут" [1, 386].*

*Вслед за Выготским П.Я.Гальперин и Д.Б.Эльконин развили и обосновали идею ведущей роли обучения. Так, Д.Б.Эльконин отмечает: "Обучение и учение, с одной стороны, и психическое развитие, с другой, — вещи разные. Но именно учение в меру*

научения ведет к развитию... Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение. И лишь пока человек хоть чему-то учится, он развивается. Вне учения нет развития, а учение (следовательно, и обучение) есть форма развития" [2, 74].

Психологический смысл связи обучения и развития состоит в том, что обучение не равно развитию, но влияет на него определенным образом.

Обучение есть процесс, происходящий между двумя – тем, кто учится и тем, кто учит, а развитие касается только каждого из них в отдельности (развиваются ученик и учитель в совместной деятельности).

Отсюда, психическое развитие человека протекает по определенным объективным законам, о которых сам человек не догадывается и не подозревает, то есть развитие – процесс объективный, протекающий независимо от сознания и воли индивида. И хотя объективный процесс развития и зависит от наследственных задатков, он непременно и неразрывно связан с социальной средой и протекает под влиянием социально-предметной деятельности, которой ребенок начинает овладевать почти сразу после своего появления в свет.

Развитие психики непосредственно зависит от учения (учебной деятельности, обучения), так как на протяжении всей своей жизни человек всегда чему-нибудь учится, сначала с помощью родителей и вообще взрослых, затем в школе, вузе и потом, всю последующую жизнь учится и совершенствуется в практической профессиональной деятельности.

Обучение является формой развития, не тождественно самому развитию ребенка. Приводимые в движение внутренние процессы развития должны учитывать, по Л.С.Выготскому, лишь зону ближайшего развития обучаемого.

Развитие человеческих задатков, превращение их в способности – одна из задач обучения и воспитания, решить которую без знания психологии нельзя. В структуру задатков и способностей входят многие процессы, свойства и состояния человека. По мере их развития совершенствуются и сами способности, приобретая нужные качества. Знание психологической структуры развитых способностей, законов их формирования необходимо для правильного выбора методов обучения и воспитания. Учет "зоны ближайшего развития" ребенка необходим и в методической системе работы со словарями. Поэтому мы будем рассматривать процесс обучения с точки зрения психологических теорий и концепций, получивших признание в современной школе.

Обучение – процесс, основная цель которого состоит в развитии способностей школьника. Обучение, реализуясь через различные виды теоретической и практической учебной деятельности, ориентировано, в конечном счете, на интеллектуальное и когнитивное развитие ученика, так как оно имеет дело с познавательными процессами. Средства учебной деятельности следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это интеллектуальные действия, лежащие в основе познавательной и исследовательской деятельности – мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, классификация и др., без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, фиксируется и воспроизводится собственный индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством которых структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Так как мы хотим научить ученика старшего школьного возраста работе со словарями, развить у него познавательные, исследовательские интересы в работе над словом, сформировать логическое, абстрактное мышление, позволяющее осуществлять действия по анализу, синтезу, обобщению словарного материала, то

должны учитывать особенности психологической структуры учебной деятельности старшего школьника, способного к овладению самостоятельной деятельностью в работе со словарями.

Старший школьный возраст – это период ранней юности, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости, поэтому при обучении словарям на это нужно обратить серьезное внимание. Школьники в этом возрасте отличаются достаточно высокой работоспособностью, относительно меньшей утомляемостью. Развитие нервной системы поднимается на более высокую ступень, что обусловлено рядом специфических особенностей познавательной деятельности.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта, расширение информации за счет возрастания познавательного интереса.

У старшеклассников складывается особая форма учебной деятельности, основанной на элементах анализа, сравнения, обобщения, что обеспечивает успех в работе по сопоставлению словарей родного и русского языков. В мышлении старших школьников преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, поэтому использование словарей родного и русского языка является наиболее эффективным методом.

Включение старшего школьника в новый тип учебно-профессиональной деятельности требует формирования языковой базы по избранной им специальности. В решении задач овладения профессиональной лексикой большую помощь окажут двуязычные терминологические словари, которые определяют содержание учебной деятельности старшего школьника – основы знаний в области различных наук. Результатом учебной деятельности является усвоение некоторого способа преобразующих действий с объектом деятельности, что способствует развитию умственных способностей. Под усвоением нужно понимать не только запоминание знаний, а умение переводить теоретические знания в практические умения, то есть умение оперировать знаниями при решении разнообразных жизненных задач [3].

Если акт коммуникации совершается на мало усвоенном языке, то у говорящего и слушающего совершается двойное кодирование по типу «код первого языка – код второго языка – озвучивание – переход – восприятие звуков – декодирование на второй язык – декодирование на первый язык – понимание». В результате двойного кодирования получается так называемая переводная речь и переводное понимание чужой речи. Здесь немаловажную роль играют двуязычные словари.

Всякая познавательная деятельность включает ряд психических процессов: восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь; а обучение второму языку нужно рассматривать как познавательную деятельность. Научение русскому языку как второму чаще всего протекает на другой мотивационной основе, чем научение родному. Родной язык усваивается ребенком на основе противоречия между потребностью общения и накопления новой информации, отсутствием средств для такого общения. Второй язык на такой же мотивационной основе усваивается только в тех случаях, если окружающие ребенка условия рожают потребность общаться средствами не одного, а двух языков (в двуязычных семьях).

Школьное обучение русскому языку как второму в школе с казахским языком обучения (также как и казахский язык в русских группах) обычно не создает противоречия между потребностью и средствами общения. Оно выдвигает требования к цели изучения языка. Если учащиеся сами хотят изучать второй язык, то научение протекает на основе познавательных интересов и стремления овладеть вторым, казахским (или русским языком для иностранцев) языком.

*Мотивы, которые определяют преобладание интереса к тому или другому предмету, многообразны. В основном они сводятся к следующим:*

- 1. Непосредственный интерес к самому содержанию предмета, к тому содержанию действительности, которое в нем отражается.*
- 2. Интерес вызывает характер той умственной деятельности, которую требует предмет.*
- 3. В некоторых случаях интерес вызывается тем, что данный предмет ему хорошо дается.*
- 4. Опосредованный интерес к предмету вызывается связью с его будущей деятельностью.*

*Поэтому эффективность работы со словарями определяется, в первую очередь, сформированностью познавательного интереса учащихся к данным средствам обучения, пониманием их роли в развитии двуязычия и многоязычия. Интерес является мотивом или мотивационным состоянием, побуждающим к познавательной деятельности.*

*Основными психологическими условиями возникновения познавательного интереса в процессе обучения являются следующие:*

- 1) получаемые знания обладают новизной для обучаемых, так как повторение известных истин не обеспечивает обучения и развития;*
- 2) знания осознаются как полезные для учащихся, т.е. объективное значение этих знаний приобретает для них личностный смысл;*
- 3) создание на уроке творческой обстановки мыслительного поиска обеспечивает усвоение знаний при решении учебных задач;*
- 4) активность поисковых действий получает положительную оценку;*
- 5) на уроке складывается ситуация творческого конкурса.*

*Все эти психологические условия познавательного интереса характерны и для процесса работы со словарями. Их использование осознается учащимися с точки зрения новизны, полезности личностного развития творческих способностей, поощряется как самостоятельная деятельность.*

*Для того, чтобы воспитать билингвов в школе с казахским языком обучения (где ученики отлично владеют родным, казахским, языком и понимают русский, но не всегда могут использовать его в коммуникативных целях), учителю нужно знать психологию усвоения неродного языка учащимися школьного возраста. По этому поводу Л.С.Выготский пишет, что "ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, чтения письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно" [4,291]. Из этого следует, что развитие родного языка у учащихся идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка – сверху вниз. В первом случае очень рано формируются элементарные свойства речи и только позже развиваются ее сложные формы, связанные с осознанием фонетической системы языка, его морфологии и синтаксиса. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намерением овладеть языком, а элементарные свойства речепроизводства и речевосприятия возникают позже.*

*Отсюда изучение одного языка способствует изучению другого, и, основываясь на этой теории, обучение словарям мы начинаем с понимания словаря на родном, казахском языке как учебного пособия, в котором раскрываются лексико-грамматические особенности словарного языка.*

*Л.В.Щерба, подчеркивая роль родного языка в мыслительных операциях учащихся, писал: "Опыт показал, что можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс, не давая иностранному никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях — невозможно [5, 56].*

*По мнению Л.С.Выготского, при изучении второго языка учащемуся не приходится усваивать новые понятия о предметах, он сопоставляет новые слова с понятиями на родном языке. В установлении психологических особенностей влияния родной речи на овладение неродной нужно использовать прием сопоставления особенностей лексико-грамматических систем конкретных языков (русского и казахского). Следовательно, взаимодействие и взаимовлияние языков и проистекающие отсюда специфические явления в речи школьника, должны рассматриваться в связи с аналогичными явлениями, предшествующими им в индивидуальном сознании[4]. Поэтому, опираясь на психологические данные о взаимовлиянии языков, обучая школьников работе по использованию словарей, мы опираемся на знания школьников о словарях на родном, казахском (или русском), языке.*

#### **Список литературы:**

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН СССР, 1956. – 363 с.
2. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте. – М.: Воронеж, 1995. – 174 с.
3. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Кн.1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – 240с. – (Психология для всех).
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 363 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 156 с.



*Нуршаихова Жанар Азильхановна  
доктор филологических наук профессор  
зав. кафедрой языковой и  
общеобразовательной подготовки  
иностранцев  
Казахского национального университета  
им. аль-Фараби  
Алматы, Казастан*

*Ж.А. Нуршаихова*

## ***НАУЧНЫЙ ДАЙДЖЕСТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НОВАЦИЙ***

*Единственное, чему научила меня моя долгая жизнь: что вся наша наука перед лицом реальности выглядит примитивно и по-детски наивно — и всё же это самое ценное, что у нас есть.*

*Альберт Эйнштейн*

*Жизнь требует инноваций, методики требуют инноваций. Ничто не стоит на месте, все движется и развивается. Наша педагогическая деятельность требует от нас активного и систематического творчества, максимального движения вперед. Чтобы быть инноватором, необходимо избавиться от психологических барьеров, мешающих реализации инновационной деятельности, быть открытым всему новому, ощущать в себе некий дух авантюризма [10: 21].*

*Работа в иностранной аудитории четко подтверждает эту мысль. Чтобы научить языку иностранца, попавшего в чужую среду, чужую культуру, мало быть просто преподавателем, необходимо апробировать в аудитории все те методики, которые существовали до нас, которые существуют сейчас и, проведя всю информацию через себя и своих учеников, получить что-то новое, дающее эффективные результаты в работе.*

*Преподаватель постоянно находится в творческом поиске, старается улучшить процесс преподавания путем внедрения новшеств, оригинальных методов, использовать как свои идеи, так и предложенные другими новаторами. На основе новых информационных и педагогических технологий роль преподавателя меняется. Он становится не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента. В аудитории преподаватель способствует самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации в чужом языковом пространстве, поиску рационального в информативном потоке. В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг в Казахстане и требований эпохи информационных технологий, преподавание начинает сочетать выработанные практикой директивную и, современную, носящую инновационный характер, интерактивную модель обучения.*

*Инновация – многогранное понятие, которое можно рассматривать с разных сторон: в связи с технологиями, образованием, социальными системами, экономическим и политическим развитием. Соответственно, в научной литературе существует широкий спектр подходов к концептуализации инноваций. Тем не менее, можно выделить и общие мотивы. В таком случае, инновацию можно понимать как «внедрение» чего-либо «нового» и «полезного», например, введение новых методов, технологий, практик.*

*Областью научно-практических изысканий кафедры языковой подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби является теория и практика усвоения второго языка: русского как иностранного (РКИ) и казахского как иностранного (КазКИ) или, как сейчас говорят, языков евразийского континента.*

*Многолетняя работа коллектива кафедры в методическом аспекте представляет собой кладезь инновационных идей, который нам удалось собрать в сборнике «Авторские технологии в преподавании языков». В этом сборнике собраны авторские методики обучения казахскому и русскому языкам как иностранным в группах с начальным и продвинутым уровнем обучения. В этих технологиях обучения демонстрируются современные лингвометодические и лингвокультурологические тенденции, способствующие овладению инофонами навыками практического применения языка.*

*В рамках коммуникативно-деятельностной концепции обучения представлены разные точки зрения на презентацию и отработку языкового и речевого материала, особенности функционирования отдельных фактов языка в речи и изучение их в иностранной аудитории, инновационные технологии в аспектном преподавании, использование технологии портфолио, интерактивные модели обучения, мультимедийные средства обучения.*

*Содержание «Авторских технологий» можно назвать единой производственной технологией одного педагогического коллектива, включающей в себя авторские методики, модели предложений, ситуаций, стратегий и другие результаты интеллектуальной деятельности кафедры, которые служат технологической основой для практической деятельности в сфере усвоения языков [1: 8].*

*Составляя компендиум (краткое изложение) содержания «Авторских технологий» в презентационных целях, хотелось бы определиться в понятиях, которые мы использовали при составлении сборника. В книгу включено 47 различных работ, которые разделены следующим образом: инновационные технологии, разработанные авторами; авторские методики; авторское решение; авторский поиск; авторский подход и авторские рекомендации.*

*В раздел «технологии, разработанные автором» вошли 3 оригинальные работы, которые мы называем инновационными авторскими технологиями в преподавании РКИ и КазКИ, основанные на научных исследованиях, подтвержденных многолетними экспериментами. Сюда относятся – технология моделирования русского предложения (Ж.А. Нуришаиховой), модульная технология обучения второму языку (Л.В. Екшембеевой) и алгоритм построения казахского предложения (Г.А. Мусаевой). Эти работы – яркое доказательство соединения науки и практики. Это глубокие теоретические исследования, нашедшие прикладное применение в иностранной аудитории.*

*Описываемая Ж.А. Нуришаиховой технология названа «Моделирование русского предложения». Когда человек начинает что-либо новое, естественно его желание ознакомиться с перспективой, с планом этого нового. В путешествии – это карта, в кулинарии – рецепт, в усвоении языка – модель его предложения. Когда человек, инофон в нашем случае, видит модель предложения и понимает систему ее*

построения, он с первых шагов избавляется от фобии, знакомой каждому, кто приступает к изучению нового для себя языка. Сначала понимание - видение конструкции, а затем ее заполнение лексическими и грамматическими знаниями. Многолетний опыт преподавания русского языка иностранцам привел к идее генерирования собственной грамматической системы с использованием теорий порождающих грамматик и к попытке реализовать эту идею в оригинальной методике усвоения языка [6: 11].

Л.В. Екшембеева за единицу организации учебного процесса при модульной технологии обучения второму языку берет модуль. Цель обучающего модуля – формирование коммуникативной компетенции в рамках определенного предметного содержания. Основными механизмами технологической программы являются механизмы порождения высказывания и его использования. При порождении и использовании высказывания выделяются семантический, синтаксический, иллокутивный и интегративный уровни. Организация обучения выстраивается в соответствии с их спецификой. Технологическое содержание уровней порождения и использования высказывания определяет выбор технологии обучения [3: 49].

Инновация имеет место и тогда, когда кто-либо использует что-то уже существующее новым образом – для изменения, скажем, структуры или системы подачи нового знания. В данном случае инновацией может быть новая концепция, технология или методика, которые облегчат усвоение нового знания. К таким авторским методикам мы отнесли некоторые работы из «Авторских технологий». Например, технологию алгоритмизированной презентации грамматического материала Ж.А. Нуришаиховой, динамическую модель усвоения русского языка как неродного Л.В. Екшембеевой. Сюда же относится и технология проектов. У.К. Валеева пишет: «Обращение к методу проектного обучения обусловлено тем, что данный метод направлен на развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно осваивать новые знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, на развитие критического мышления. Словом, метод проектного обучения способствует развитию тех навыков и умений, которые так нужны иностранному студенту в новой учебно-профессиональной среде» [2: 94].

Сюда же к инновационным методикам мы отнесли работу И.И. Сапроновой «Язык СМИ», в которой автор считает, что в текстах massmedia необходимо «преподавание именно языка: нельзя преподавать иностранцам «Язык СМИ» как студентам-журналистам. Мы не готовим журналистов. Наша цель – развитие коммуникативных речевых навыков учащихся на материалах газетных и журнальных статей, радио- и телесообщений» [8: 254].

В работе «Использование мультимедийного наглядного материала в учебном процессе» Т.А. Шуховцова знакомит нас с авторскими мультимедийными пособиями «Знакомимся с русской литературой» и «Продолжаем знакомство с русской литературой». Она подтверждает мысль, что «сопровождение объяснения нового материала электронной презентацией с помощью компьютера и мультимедийного проектора значительно усиливает динамизм, информативность и эффективность занятий. Благодаря наглядно-образному типу подачи материала студент имеет возможность совмещать вербальные и визуальные способы восприятия и усвоения знаний» [11: 275].

Далее в дайджесте мы рассматриваем несколько работ, демонстрирующих авторское решение методических проблем. К таким работам мы отнесли методики Ж.С. Нуржановой «Презентация родительного падежа множественного числа в иностранной аудитории», Л.С. Торохтий «Проблемность» как один из способов презентации и отработки материала на уроках русского языка как иностранного», А.А. Раимбековой «Мозаичное» чтение текста».

Существует много вариантов подачи грамматического материала. Своим решением этой проблемы поделилась Ж.С. Нуржанова в подробной и неординарной методике такого, казалось бы, частного момента, как презентация родительного падежа. «Задача преподавателя, обучающего русскому языку по программе РКИ, состоит в том, чтобы организовать обучение на основе строгой грамматической системы, изучение которой в то же время не было бы самоцелью для студента, однако осознавалось бы как необходимое условие понимания и участия в процессе коммуникации. Преподаватель должен, умело подбирая упражнения для активного усвоения грамматики, подвести обучаемого к полноценному владению русской речью» [5: 134].

Л.С. Торохтий считает, что в методике преподавания русского языка как иностранного проблемное обучение должно занимать активную позицию, так как позволяет подключить весь психологический механизм мышления учащегося непосредственно к процессу обучения. При этом необходимо создать такие условия, при которых процесс усвоения материала сможет осуществляться как решение проблемной задачи. При презентации языкового материала учащиеся «подводятся» преподавателем к формулированию функционального правила-ориентира употребления той или иной формы, того или иного языкового средства. И как показывает опыт, этот методический прием оправдан и, как правило, имеет свои положительные результаты при объяснении глаголов движения, видов глагола, использование модальных слов и т.д. [9: 179].

Преподаватель пытается построить наиболее доступные «грамматические формулы» для облегчения процесса изучения неродного языка. Одним из таких методов при работе с текстом является технология «мозаичного» чтения, со своим видением которой нас знакомит А.А. Раимбекова.

«Если текст – это своеобразный мир матрицы, который живет и развивается по своим законам и существует сам по себе, независимо от человека, то задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту «войти» в эту матрицу. Это необходимо для того, чтобы познать законы логических построений предложений и мыслей, чтобы понимать мир синтаксических взаимоотношений и создавать свои языковые реалии. Данная методика позволяет расширить навыки самообучения студентов, помогает развитию критического мышления при изучении иностранного языка» [7: 190].

В поиске новых технологий авторы не ограничивают себя в методиках. Давно известно, что использование игр при изучении языка дает положительные результаты. Но авторы ищут свои подходы. Например, Г.К. Ихсангалиева в работе «Игровые технологии на уроках русского языка как иностранного» предлагает свое обоснование и свои игры. «Игровые технологии на начальном этапе обучения обеспечивают длительный характер усвоения знаний, умений и навыков. Используя игру на учебных занятиях, преподаватель формирует и развивает у обучающихся навыки и умения находить необходимую информацию, преобразовывать ее, вырабатывать на ее основе планы и решения как в стереотипных, так и в нестереотипных ситуациях. Занимательные, игровые элементы позволяют преодолеть большинство трудностей, связанных с условным характером иноязычного общения. Кроме того, игровые ситуации призваны создать на уроках атмосферу раскованности и непосредственности» [4: 108].

В данном дайджесте педагогических новаций в сокращенном варианте сделана попытка передать содержание методик, которые используются коллективом кафедры языковой подготовки иностранцев. Эти методики демонстрируют усилия преподавателей по формированию научной базы теории усвоения второго языка и обозначают ту теоретическую платформу, на которой строится практика его

преподавания. К сожалению, даже составив небольшой дайджест, в формате статьи мы не можем показать все технологии, разработанные коллективом и нашедшие отражение в наших учебниках, учебных пособиях и программах.

К основным технологическим новациям мы относим:

- структурирование простого предложения;
- алгоритмизированную технологию презентации грамматического материала;
- гипертекстовую технологию;
- модульную технологию, основанную на модульном представлении языковых знаний через представление пространства коммуникации как системы модулей;
- динамическую модель усвоения языков, основанную на преодолении линейности в презентации учебного материала и внедрении многоуровневой презентации, позволяющей учитывать индивидуальные стратегии и стили обучения;
- использование мультимедийных средств обучения;
- интерактивные методика, используемые на занятиях для иностранцев;
- методики с использованием формата видео и Интернет на занятиях для иностранцев;
- методики эвристического обучения;
- новейшие методики с использованием компьютерной анимации и презентация грамматического материала в компьютерной программе 3D MAX.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Авторские технологии в преподавании языков / под общ. ред. Ж.А. Нуришаиховой. – Алматы: Бастау, 2010. – 297 с.
2. Валева У.К. Технология проектов / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 94-98.
3. Екишевбева Л.В. Модульная технология обучения второму языку / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 49-54.
4. Ихсангалиева Г.К. Игровые технологии на уроках РКИ / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 108-115.
5. Нуржанова Ж.С. Презентация родительного падежа множественного числа в иностранной аудитории / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 124-135.
6. Нуришаихова Ж.А. Технология моделирования русского предложения / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 9-14.
7. Раимбекова А.А. «Мозаичное» чтение текста» / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 190-194.
8. Сапронова И.И. Язык СМИ / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 254 - 270.
9. Торохтий Л.С. Проблемность» как один из способов презентации и отработки материала на уроках русского языка как иностранного / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 179-184.
10. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. - М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
11. Шуховцова Т.А. Создание мультимедийного наглядного материала и использование его в учебном процессе / Авторские технологии в преподавании языков. – Алматы: Бастау, 2010. – с. 247-288.



*Павловская Лариса Георгиевна,  
доктор педагогических наук, доцент,  
ассоциированный профессор  
в области иностранных языков  
Лиенпайского государственного университета,  
Лиенпая, Латвия*

*Л.Г.Павловская*

### **УСВОЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕАЛИЙ ЧЕРЕЗ ПЕСНЮ**

*Проблемы межкультурной коммуникации актуализируют знание иноязычных реалий, усвоение которых в процессе изучения иностранного языка может происходить через тексты песен. Песня, являясь аутентичным лингводидактическим материалом, содержит множество реалий и позволяет ненавязчиво включать в ход изучения русского языка разнообразный страноведческий материал, который может прорабатываться учащимися на занятии с преподавателем, а также в ходе последующей их самостоятельной внеаудиторной работы.*

*Реалиями могут быть исторические, социально значимые явления, знаменитые географические места и объекты, так называемые «стройки века», знаменитые люди, события и факты повседневного быта, произведения искусства и многое другое, например,*

- *первый в мире космонавт:*

*А ещё я весне благодарен  
За Отчизну, что всё же живёт,  
И за то, что однажды в апреле Гагарин  
Совершил свой высокий полет.*

*(«Ребята с нашего двора»: музыка – И.Матвиенко, слова – А.Шаганов)*

- *Мамаев курган – место жестоких сражений во время Сталинградской битвы:*

*На Мамаевом кургане тишина,  
За Мамаевым курганом тишина.  
В том кургане похоронена война,  
В мирный берег тихо плещется волна.*

*(«Песня-сказ о Мамаевом кургане»: музыка – А.Пахмутова; текст – В.Боков)*

- *линия электропередач в Сибири:*

*ЛЭП — это просека в дикой тайге,  
Где люди шагают навстречу пурге,  
Где делим мы поровну песню и хлеб, —  
Вот что такое ЛЭП!*

*(«Что такое ЛЭП»: музыка – А.Пахмутова; текст – С. Гребенников, Н.Добронравов)*

- **ЧТЗ – Челябинский тракторный завод:**

*Урал суровый, а на сердце нежность...*

*Опять меня, как в юности, зовёт*

*Из теплых снов в предупренную свежесть*

*Родной Челябинск, тракторный завод!*

*(«Товарищ ЧТЗ»: музыка – А.Пахмутова; текст – Н.Добронравов)*

- **праздники:**

*Когда антоновка созреет,*

*Когда придет Медовый спас,*

*Как будто юностью повеет*

*От яблонь, за окном у нас...*

*(«Антоновка»: музыка и слова - В.Цыганов).*

*Была земля белым-бела, мела метель,*

*Татьянин день, Татьяна день.*

*А для меня цвела весна, звенел апрель,*

*Татьянин день, Татьяна день, Татьяна день.*

*(«Татьянин день»: музыка - Ю.Саульский; слова - Н.Олев)*

- **популярные телепередачи:**

*«Огонёк» под Новый год, он разный (он разный).*

*Для кого-то розовый и голубой,*

*Для кого-то жёлто-синий, для кого-то красный.*

*Выбирай любой и вместе с нами пой.*

*(«Новый Год»: музыка и слова - Потап и Настя Каменских)*

- **обычай водителей предупреждать друг друга коротким миганием фар**

*о ДПС (дорожно-патрульной службе) на пути следования:*

*Вдоль по обочине Русь, перелески, поля, нищета деревень.*

*Чай, пирожки да любовь, за четыре рубля, покупай, что не лень.*

*Встречный водила мигнёт мне фарами.*

*Знать впереди ДПС с радарам.*

*И на прощанье обдаст солярою, сгинет в полночную тень.*

*(«Дальнойбойная»: музыка и слова - С.Трофимов)*

- **гаданье на ромашке:**

*Но не выросла ещё та ромашка,*

*На которой я себе погадаю.*

*(«Я мечтала о морях и кораллах»: музыка – А.Флярковский, слова -*

*Р.Рождественский)*

- **приметы:**

*Говорят, не повезёт,*

*Если чёрный кот дорогу перейдёт.*

*(«Чёрный кот»: музыка – Ю.Саульский, слова – М.Танич).*

*Очень часто слова, обозначающие вводимые через песню реалии, не содержатся в традиционных словарях (словарь русского языка С.И.Ожегова, МАС), поэтому помимо краткого лингвокультурологического комментария преподавателя на занятии, студенты в ходе самостоятельной внеаудиторной работы знакомятся с материалами Интернета по определённому вопросу. Это могут быть различного рода публикации, интервью, видео-клипы, фрагменты радио- и телепередач,*

телефильмы и художественные фильмы, предлагаемые преподавателем, а также то, что нашли сами студенты. К подобного рода реалиям можно отнести, например, следующие:

- почтовый ящик:

*На службе государственной в одном почтовом ящике:*

*Вы слушаете радио, читаете газеты...*

(«В одном почтовом ящике»: музыка – А.Пахмутова, слова – Е.Долматовский)

- Георгиевская ленточка

*За окнами весенний лес летит*

*Я еду в ленинградской электричке*

*Напротив меня девочка сидит*

*С Георгиевской ленточкой в косичке*

*Сегодня эту ленточку носить*

*На сумке можно, можно – в виде брошки....*

(«Георгиевская ленточка»: музыка и слова – И.Расстригов)

- хрущёвка («хрущоба» по аналогии с «трущоба»):

*Моя бабушка курит трубку*

*В комнатенке-"хрущёвке" своей.*

*Моя бабушка курит трубку*

*И сквозь дым видит волны морей.*

(«Моя бабушка курит трубку»: музыка и слова - Г.Сукачёв)

Рекомендуемый преподавателем дополнительный материал: видеоклип на <http://www.youtube.com> и фрагмент телепередачи (для последующей дискуссии – развитие устной речи) <http://www.vesti.ru/videos?vid=244744>).

- участковый:

*Я и не заметил, что конец мая,*

*Что давно повесилась метель злая.*

*Выпил с участковым, смотрю - лето,*

*А лето - это маленькая жизнь.*

(«Лето – это маленькая жизнь»: музыка и слова – С. Трофимов)

Дополнительная информация для самостоятельной внеаудиторной работы:

○ [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9\\_%D1%83%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9\\_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B8](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D1%83%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B8)

○ художественные фильмы об участковых милиционерах («Деревенский детектив», «Анискин и Фантомас») – <http://www.kino-teatr.ru/>

○ сериал «Участковый» - [serialu.net/uchastkovyj/](http://serialu.net/uchastkovyj/)

- коммунальная квартира (коммуналка):

*Принцесса живет в коммуналке*

*Над шумным Садовым кольцом...*

(«Принцесса»: - музыка и слова – О.Митяев)

*Это коммунальная, коммунальная квартира,*

*Это коммунальная, коммунальная страна.*

*(«Коммунальная квартира»: музыка и слова – «Дюна»)*

*Рекомендуемый дополнительный материал – виртуальный музей коммунальной квартиры: <http://www.kommunalka.spb.ru/>*

- *палёная водка:*

*У меня лежит не один товарищ  
На одном из тех деревенских кладбищ,  
Где тёплый ветерок на овальной фотке  
Песенку поёт о палёной водке.*

*(«Ромашки»: музыка и слова – И.Растеряев)*

*Работая над лингвокультурологическими реалиями, часто встречаемся с такими фрагментами песен, где в «рабочем» мини-тексте, выбранном для занятия встречается несколько реалий различного характера, например, разнообразные топонимы, в частности, гидонимы – Цветной бульвар и Красные ворота:*

*От Цветного бульвара до Красных ворот  
Каждый камень мне знакомый.  
Здесь когда-то с друзьями нас взял в оборот  
Дядя Витя, участковый.*

*(«Москва»: музыка и слова - С.Трофимов)*

*Вместе с тем довольно часто наблюдаются в текстах песен и фразеологизмы (в широком понимании этого термина). В приведённом выше фрагменте это – взять в оборот, а также, например:*

*Опять мои дела белы как сажка,  
Белы как сажка все мои дела.  
Опять с овчинку небо и протяжно звонят,  
В душе звонят колокола.  
Который раз не вывезла кривая,  
Но снова я судьбу благодарю...*

*(«Лишь бы мама моя жила»: музыка – А.Морозов, слова – Л.Дербенёв).*

*Подбирая тексты для занятий по русскому языку, следует обращать внимание и на то, что в современных песнях часто встречаются ошибки, несуразности, бессмыслица, а также нелитературные и даже нецензурные слова и выражения; это – отражение времени, «языковой стиль эпохи», которому не следует обучать, но считаться с которым необходимо.*

*Знакомство с реалиями жизни страны изучаемого языка позволяет глубже проникнуть в изучаемый язык, осмыслить культуру страны изучаемого языка, проникнуть в особенности менталитета носителей данного языка как родного, сравнить контактирующие языки и культуры.*

**Список литературы:**

1. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Изд.4-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.
2. Павловская Л.Г. Русская песня в лингвокультурологическом аспекте при изучении русского языка как иностранного (РКИ). – Материалы международной интернет-конференции «Славянские этносы, языки и культуры в современном мире», С.212-215. - [http://www.bashedu.ru/sites/default/files/materialy\\_internet-konferencii\\_pdf\\_0.pdf](http://www.bashedu.ru/sites/default/files/materialy_internet-konferencii_pdf_0.pdf)
3. Павловская Л.Г. Ономастика в русской песне – Русский мир и русское слово в межкультурном пространстве: Международная научная конференция. – Стамбул, 2011, С.234-239. ISBN 978-975-303-109-7

4. Павловская Л.Г. Культурологический аспект лингвистических категорий в преподавании РКИ. С 123 – 130./ Современные проблемы глоттодидактики. - Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009. - 368 с.

ISBN 978-83-7338-482-8

5. Тексты песен = <http://www.lyricsworld.ru>

WV Congress 2012



*Перотто Моника  
научный сотрудник, доцент Факультета  
Иностранных Языков и Литератур  
Болонского Университета, Италия*



*Импости Габриелла  
профессор русской литературы,  
заведующий кафедрой славистики  
Факультета Иностранных Языков и  
Литератур Болонского Университета,  
Италия*

*М. Перотто, Г. Импости*

## ***ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В БОЛОНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ***

*В настоящее время итальянская университетская система и в частности наш университет реформируется в соответствии с новым законодательством, вступившим в силу в конце декабря 2010 года. Недавно был опубликован новый устав Болонского университета, от которого будут зависеть административная, научная и учебная организации самого старого университета в мире. Сама структура университета меняется, с наступающего академического года исчезнут факультеты, останутся так называемые *Dipartimenti*, то есть отделения и школы, объединяющие все структуры научного и дидактического профиля.*

*Факультет иностранных литератур и языков - относительно молодой факультет, так как он был основан всего 13 лет тому назад. До этого иностранные языки изучались на филологическом факультете. На нашем факультете обучение в бакалавриате проводится по двум направлениям<sup>32</sup>: общий, довольно традиционный курс иностранных языков и литератур и курс языков, культур и рынков Азии, включающий китайский, арабский, персидский и японский языки. Этот курс характеризуется социологическим и экономическим подходом к изучению языка. Имеется также три магистерские программы: одна по сравнительному изучению литературы, филологии и пост-колониальным исследованиям, вторая по*

<sup>32</sup> <http://www.facl.i.unibo.it/Lingue/Didattica/Lauree/default.htm>

коммуникации и лингвистике и третья по преподаванию итальянского языка как иностранного.

Огромный выбор языков и литератур, возможных программ международной стажировки и обменов, предлагаемых нашим факультетом, и качество научной работы способствовали получению чрезвычайно положительной оценки в области преподавания иностранных языков. В мировом рейтинге факультет занимает первое место среди итальянских университетов и 42-е среди мировых<sup>33</sup>.

Хотя такое место может показаться не очень лестным, не стоит забывать, что большинство университетов, находящихся на более высоких позициях в рейтинге - американские, австралийские и британские. Всем известно, какими финансовыми средствами обладают американские университеты, они не сравнимы со скудными средствами, выделяемыми нашим государством на сферу высшего образования.

Помимо образовательной деятельности, факультет иностранных языков и литератур Болонского университета старается принимать участие в диалоге с городом и особенно с представителями разных национальных сообществ, проживающих в нашем городе. Приезд многих мигрантов представляет собой не только организационные и общественные сложности, но и возможности для развития и плодотворного культурного обмена. Уже второй год факультет организует ряд литературных встреч доцентов и профессоров нашего факультета с представителями разных национальных общин (например, китайской, польской, японской, бразильской и, наконец, русскоязычной), что способствует взаимопониманию и знакомству с этими культурами. Эта инициатива называется «Диа-лог». Во время последней встречи наш коллега, профессор Александр Ниеро предложил чтение стихотворений Ахматовой и Бродского на тему эмиграции и ностальгии по родине.

В итальянской университетской системе в течение долгих лет отбор студентов при поступлении воспринимался негативно, как классовый способ селекции. Но это отношение постепенно меняется, несколько лет назад, например, введено вступительное тестирование на медицинский, фармакологический и другие факультеты. Наш факультет тоже в течение двух последних лет проводит вступительный экзамен, значительно сокративший число абитуриентов. Мы надеемся, что такой способ отбора выработает у будущих студентов более серьезное отношение к учебе и позволит университету решить старую проблему резкого уменьшения количества студентов после первого года обучения.

А теперь перейдем к главной теме нашего доклада. Русский язык очень редко преподается в итальянских школах и лицеях, например, в Болонье существует единственный колледж, где можно изучать русский язык, но исключительно в коммерческих целях. В преподавании иностранных языков в Италии, как и во многих других странах, увы, английский язык вытесняет другие языки, хотя французский и испанский остаются довольно популярными. По этой причине в университете обучение русскому языку как иностранному начинается с нуля. Студентов, которые уже владеют русским языком очень мало, а те, кто его знает, на самом деле являются носителями русского языка, приехавшими из таких стран, как Российской Федерации, Украины, Беларуси или Молдовы.

Понятно, что начальной задачей является “алфавитизация”, то есть преподавание начинающим студентам не только самых элементарных сведений о русском языке, но и о русской культуре вообще. Следует, однако, сказать, что некоторые что-то уже знают, например, читали романы Достоевского, Толстого и Булгакова в

---

<sup>33</sup> Ср. <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011/subject-rankings/arts-humanities/modern-languages>

*перевод, видели пьесы Чехова в театре, кое-что знают о современной России, о Путине и Медведеве, у них есть кое-какое представление о России, как огромной, холодной и довольно таинственной стране.*

*В последние годы на нашем факультете интерес к русскому языку растет, несмотря на уменьшение количества абитуриентов. На первом курсе наши занятия по русскому языку и русской литературе посещает около 100 студентов. Это вызывает большие трудности в организации практических занятий, занятий по разговорной практике, по тренировке навыков аудирования, чтения, письма. Стоит подчеркнуть, что преподавание иностранного языка на нашем факультете проходит в форме теоретических лекций по грамматике языка, открытых для довольно большого количества студентов, а также в форме практических занятий (во время которых студенты разделяются на группы). Надо сказать, что относительно новое явление, которому мы теперь будем уделять особое внимание, - это растущее присутствие русскоговорящих студентов.*

*Heritage speakers, кто они?*

*В последние годы студенты факультета иностранных языков болонского университета, как уже было сказано, все чаще выбирают русский язык. Среди учащихся растет количество носителей или полуносителей русского языка. Их присутствие в Болонском университете вызвано тем, что миграция русскоязычного населения (не только русских, но и мигрантов из других стран постсоветского пространства) достигла уже второго поколения. Составляют эту группу так называемые “heritage speakers”, т.е. по определению Полинской «носители первого языка как семейного, или домашнего» [7: 344; 4: 369]. Речь идет не только о детях мигрантов, родившихся в Италии, но и о людях, приехавших в нашу страну в раннем возрасте, иногда после начального периода обучения в русских или национальных школах,<sup>34</sup> и продолживших обучение в нашей стране. Для понимания особых нужд и характеристик этой группы в последние годы один из авторов, в частности Моника Перотто, занимается анализом второго поколения русскоязычных мигрантов. В эту группу входят дети, подростки, а также студенты нашего факультета.*

*Дети русскоязычных мигрантов не составляют однородную группу, их уровень русского языка во многом зависит от страны происхождения, от возраста, то есть от периода, проведенного на родине, и от типологии семейного состава, русскоязычного или смешанного. Естественно, настоящими носителями можно считать детей из русских семей, но очень часто владеют русским и те, кто происходит из белорусских и украинских семей. Менее компетентными являются студенты, приехавшие из Молдавии или из стран Средней Азии, где изучение русского языка в школе в последние годы было вытеснено в пользу преподавания национального языка.*

*Роль родителей, и особенно матерей, в сохранении родного языка является главным, но не всегда в итальянской смешанной семье русская мать считает приоритетным говорить по-русски с детьми. По этой причине в специализированной литературе употребляется термин *imperfect learning* [4: 369-370].*

*В Италии трудности родителей в сохранении русского языка с детьми подтверждаются данными микроисследования, проведенного вышеуказанным автором в г. Верона [6: 92] в 13 семьях (четыре русскоязычные и девять смешанных)*

---

<sup>34</sup> Некоторые специалисты говорят обычно о “втором поколении” в узком смысле, когда дети иммигрантов родились в нашей стране, и еще в более широком когда они родились на родине и эмигрировали в школьном возрасте. (Luatti online, 13/12/2010:  
<http://www.vanninieditrice.it/fileup/Inseriti/1%20bambini%20e%20ragazzi%20della%20seconda%20generazione.pdf>)

с детьми, посещающими русскую субботнюю школу. В первой группе только в одной семье все её члены постоянно говорят дома по-русски; во второй группе только в трех семьях действует система “одно лицо — один язык” [8: 29-30]<sup>35</sup>. Несмотря на заверения родителей, что они не допускают переключения кодов при разговорах с детьми, постоянное наблюдение за их поведением показывает, что в реальности дела обстоят иначе.

В анализе этой маленькой выборки Веронских родителей тем не менее подтвердилось, что в семейной обстановке для “транснациональной” постсоветской диаспоры русский язык занимает еще, хотя часто без определенной стратегии, роль лингва франка среди разных национальностей: например, если отец украинец, а мать молдаванка, то оба родителя говорят с детьми по-русски.

В общем отмечается, что родители все чаще осознают огромное значение двуязычного воспитания и не хотят, чтобы дети поддавались мощному влиянию доминирующего языка. Кроме того, растет присутствие на территории Италии так называемых субботних школ, организованных местными ассоциациями соотечественников иногда с помощью православной церкви. Субботние курсы русского языка, несмотря на различные трудности финансирования и найма профессионального персонала, позволяют детям, которые родились в Италии, с самого раннего возраста получить алфавитизацию на русском языке<sup>36</sup>. В детском возрасте дети охотно посещают эти школы, где, благодаря русскому языку, могут найти благоприятную обстановку и моменты для игры и развлечения. Труднее привлечь их в старшие классы, и, кроме того, не во всех субботних школах гарантируется обучение на всех школьных уровнях<sup>37</sup>.

Период погружения в русский язык в школьной и семейной жизни является главным фактором, определяющим уровень компетентности и сохранения родного языка у будущих студентов. В определении своей собственной идентичности русскоязычные подростки чувствуют себя более свободными. Принадлежность к русской культуре не является для них исчерпывающим элементом характера личности и менталитета, и русский язык не всегда удовлетворяет их потребности, поэтому итальянский фактически становится доминирующим языком, особенно для тех, которые приехали в Италию в раннем возрасте.

В эмиграции они выучивают не стандартный русский язык (*full language*, язык их родителей), а его ограниченный вариант, чаще всего употребляемый только в домашней сфере. В Италии они страдают в первую очередь из-за отсутствия нормативной языковой поддержки и осознают это ограничение, тем не менее признают, что русский язык для них может составить дополнительный ресурс в профессиональной работе.

Анализ маленькой выборки, состоящей из 17 студентов нашего факультета, показал, что интерес к русскому языку, а также к его сохранению велик у большинства членов группы. Все опрошенные ответили, что им нравится говорить по-русски, и многие сказали, что русский язык представляет для их своего рода преимущество и повод для гордости. На вопрос: Как ты себя чувствуешь в связи с тем, что ты говоришь по-

---

<sup>35</sup> Метод “une personne — une langue” применяется в смешанной семье, где каждый из родителей говорит с детьми на своем родном языке. Данный метод был введен впервые французским лингвистом Ж. Ронжа (J. Ronjat) в 1913 г. [9: 28].

<sup>36</sup> По информации Натальи Переславцевой, Директора русской школы на виа Палестро в Риме, курсы русского языка все чаще выбирают даже приемные родители усыновленных или удочеренных русских детей.

<sup>37</sup> По имеющимся данным, возможно получить русский диплом в школе №.1 им. Пушкина (г. Милана) и Рим.

русски?»<sup>38</sup> 6 информантов ответили «я чувствую себя другим (положительно)», 12 «я горжусь тем, что говорю по-русски», 10 «мне кажется, что это преимущество». Только 2 подчеркнули, что «в этом есть свои сложности».

Сегодня молодые русскоязычные привыкли держать связь друг с другом через русскоязычный интернет, который является одним из главных источников «языковой тренировки» на русском языке для членов второго поколения. Большинство информантов утверждает, что дома они говорят по-русски (14), и по их словам, говорят на нем каждый день, но признаются, что с братьями, сёстрами (6) или с русскими друзьями (16) часто говорят и по-итальянски. 9 информантов часто, особенно в интернете, читают книги, журналы, газеты на русском языке (7 никогда не читают, 1 иногда). 16 слушают русскую музыку и 14 смотрят телевидение, фильмы на русском языке.

Из анализа этих данных очевидно, что у большинства членов второго поколения источники сохранения русской речи в основном устные. Кроме домашних или дружеских бесед почти все информанты признали, что слушают русскую музыку и смотрят русские каналы телевидения, так что не удивляет факт, что в заполненных анкетах главные ошибки были орфографическими, почти на грани дисграфии. Кроме того, у них полностью отсутствует знание правил правописания и пунктуации. Приведем некоторые примеры:

- забывается 'ь' (мягкий знак), например в словах \*денги, \*болие, \*ранше, \*детми, \*братя, или ставится куда не надо: \*конечно; \*своя;
- забывается 'й' (и краткое) в \*найти, \*копейки, или ставится куда не надо по правилам морфологии: в Италий, в Россий;
- путаются е/з: \*экономический, ш/щ: \*женишины
- производится дифтонг на базе итальянского языка: \*италианский (от слова italiano);
- не чувствуются двойные согласные: \*русский, \*клас
- смешиваются буквы, обозначающие звонкие/ глухие: \*ниский;
- выпоняется редукция гласных звуков в письме: \*симья, \*месяц, \*поевилась, \*каличество; \*безграматный;
- некоторые слова пишутся слитно, когда надо их писать отдельно (\*неочень), или наоборот (\*по больше, \*по лучше).

Много аналогичных ошибок можно найти в работах итальянских студентов, изучающих русский язык как второй, но в таких случаях совершение ошибки не вызывает у них кризиса идентичности или даже чувства вины, как иногда бывает у молодых студентов, носящих русскую фамилию. Для этих студентов провал на экзамене русского языка представляет особенно негативный момент в признании собственной идентичности.

Лингвистическая компетенция наших молодых информантов весьма разная и пропорционально выше у тех, кто дольше прожил в России и несколько лет учился в русской школе, что подтверждается также в работе М. Полинской [7: 343]. В наш образец второго поколения входят молодые люди, по большей части родившиеся в России и приехавшие в Италию не раньше возраста 10 лет (за исключением 3 человек), поэтому их лингвистическая компетенция является, в среднем, достаточно хорошей. Языковые навыки тех, кто приехал в Италию в раннем возрасте или родился в нашей стране, варьируются в континууме реализаций от свободно говорящих и пишущих до тех, которые едва пишут и с большим трудом читают по-русски. Если сравнивать ошибки и характеристики речи наших молодых

---

<sup>38</sup> Данные, полученные от еще не завершеного исследования второго поколения.

русскоязычных информантов с присутствующими в так называемом *American Russian* [2, 3, 4, 7], то безусловно можно выявить некоторые общие черты.

Исключая лексические элементы (кальки, заимствования), касающиеся реалий принимающей страны [1:106], и редкие ошибки на уровне порядка слов, являющегося в итальянском языке достаточно гибким в отличие от английского, на уровне синтаксиса соблюдается нулевая прономинализация, которая присутствует также в итальянском языке, но не соблюдается в *American Russian*. Широко распространена вопросительная конструкция, \*спрашивают, если («Часто у меня спрашивают, если я себя считаю русской или итальянкой»), вместо «спрашивают, ли». Главные проблемы в письменных работах этих информантов замечаются на уровне падежной флексии. Наподобие американскому русскому (*American Russian*) преобладает употребление предложного падежа безразлично во всех косвенных падежах: \*к людям нетрудноспособных, \*в большинстве случаев, \*практика всех народов, \*передвижение с деревьях<sup>39</sup>. Большие трудности выявляются в склонении родительного падежа множ. числа: \*иностранцов, \*врачов (больше всего распространяется окончание на –ов).

Ослабление формального противопоставления падежей в языке русскоязычной эмиграции, по мнению М.Я Гловинской, соответствует тенденции, уже отмеченной в языке метрополии, и даже в какой-то степени опережающей его неустойчивые участки.<sup>40</sup> Путаница флексии родительного и предложного падежей замечается все более как массовое явление среди телеведущих и корреспондентов русского радио и телевидения [5: 351-353].

Тем не менее русскоязычные второго поколения, как уже сказано, высоко оценивают потенциал родного языка. В последнее время все чаще они поступают на факультеты иностранных языков разных итальянских университетов и выбирают русский язык именно для того, чтобы развивать его как дополнительный профессиональных ресурс. Жаль, что у нас пока не разрабатываются специальные программы русского языка именно для русскоязычных, как те, которые предлагаются в США [7]. Нередко наши русскоязычные студенты должны терпеть унижение провала на экзамене по русскому языку наравне с итальянцами. Отсутствие отдельной специфической методики для развития их неполного обучения особенно остро чувствуется на уровне университетского образования.

*Преподавание единой аудитории?*

Нехватка финансовых ресурсов и преподавательского персонала для дифференциации курсов принуждает нас работать с единой студенческой аудиторией. Итальянские студенты знают, что для усвоения русского языка они должны тренировать все навыки речи, устной и письменной, в то время как русскоязычные студенты, уже говорящие по-русски без труда, не сразу понимают, чем отличается простой говорящий от лингвиста, выпускника нашего факультета.

На занятиях по развитию речи или чтения они находятся в привилегированной позиции, благодаря хорошему владению устной речью, а также навыками понимания и чтения. В развитии других аналитических способностей, как например

---

<sup>39</sup> Приведенные примеры получены в письменных экзаменационных тестах, написанных русскоязычными студентами, являющихся частью материала для анализа лингвистической компетенции второго поколения информантов.

<sup>40</sup> Некоторые русские лингвисты объясняют грамматический сдвиг в речи эмигрантов как явление, типичное для периферийных, нестабильных структур языка. Гловинская замечает, что данное ослабление относится к «наиболее подвижным в настоящее время участкам языка» [Гловинская 2001:341], в то время как Земская включает речь русских эмигрантов в некодифицированные сферы городской устной речи [Земская 2001: 207].

морфосинтаксический разбор предложения или анализ текста, отсутствие грамматической терминологии вызывает у них большие трудности.

Обычно русскоязычные студенты не посещают практические занятия по русскому языку, тем не менее для некоторых из них было бы полезно поработать над письменной речью и стилистикой текста. Если они родились в Италии и говорили по-русски только в семье, они обычно свободно владеют только разговорным языком, не имеют запаса стилистических форм речи, регистров и т.д.

Как очевидно, присутствие в нашем университете «смешанной» аудитории с такими яркими проблемами требует безусловно со стороны преподавателей и доцентов большего внимания и аккуратности в выборе материалов и методики преподавания. Научные исследования категории “heritage speakers” еще не достаточно развиты в нашей стране, поэтому необходимо повышать интерес к этому очень перспективному направлению в лингвистическом и методическом отношениях. Уже сегодня у нас на курсе магистратуры для преподавания итальянского языка как иностранного растут специалисты, которые в опыте стажирования сталкиваются с проблемами интерференции между итальянским и русским языками. Именно эти специалисты смогут понять динамики контакта между этими двумя языками и помогут нам лучше интерпретировать нужды русскоязычных студентов, а также организовать работу с подобной аудиторией на школьном и университетском уровнях.

#### Список литературы

1. Perotto M., *Lingua e identità dell'emigrazione russofona in Italia*, Napoli. Liguori. 2009.
2. Polinsky, M., *Cross-Linguistic Parallels in Language Loss*// *Southwestern Journal of Linguistics* 1995, N.14, 87-124.
3. Polinsky, M., *Incomplete Acquisition: American Russian*// *Journal of Slavic Linguistics* 2006. N.14. 161-219.
4. Polinsky, M., Kagan O. *Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom*// *Language and Linguistics Compass*. 2007. №1/5. С. 368-395.
5. Гловинская М.Я., *Общие и специфические процессы в языке метрополии и эмиграции*// *Язык русского зарубежья. Общие процессы и речевые портреты.* (под ред.Земской Е.А.), Москва-Вена, Языки Славянской культуры, 2001, 339-490.
6. Перотто М., *Мигранты из постсоветских стран в Италии (результаты эмпирического социолингвистического исследования)*// *Диаспоры*, 1, 2010, 82-100
7. Полинская М.С. *Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США* // *Slavica Helsingiensia*. 2010. №40, С.336-352.
8. Протасова Е.Ю, Родина Н.М., *Многоязычие в детском возрасте*, Санкт-Петербург. Златоуст 2011.
9. Чиршева Г.Н., *Введение в онтобилингвологию*, Череповец, ЧГУ, 2000.



*Попов А. В.,  
инженер КИПиА; ТОО  
“Казкомпрессормаш”, Темиртау,  
Республика Казахстан;  
Попов К. А., юрист,  
ООО “Рем-Сервис”,  
Дубровка, Брянская область, Россия*

## ***ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТА УНИВЕРСАЛЬНОГО АЛФАВИТА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ***

*Экономические причины и стимулы для создания Универсального алфавита.*

*В настоящее время в связи с процессами интеграции разных стран в экономические союзы - ЕЭС, Таможенный союз, БРИК, возрастает интерес специалистов к информационной интеграции, и в частности, к проблеме универсального алфавита. Появление унифицированной расширенной латиницы позволит сократить затраты на разработку программного обеспечения, инструкций по использованию промышленного и бытового оборудования, этикеток на товарах, экспортируемых в другие страны. Существующая сейчас система знаков Юникод, созданная для кодирования в компьютерах символов из всех языков мира, имеет следующие недостатки:*

- 1) Одни и те же буквы в разных языках передаются разными кодами. Например, английская буква "А" имеет код 0041h, греческая буква "А" имеет код: 0391h, а русская (кириллическая) буква "А" имеет код 0410h.*
- 2) Один и тот же звук передаётся разными буквами Юникода в разных языках: русская буква "Ч" передаёт такой же звук, как набор немецких букв "tsch", английский дифтонг "ch", или чешская буква "č". В итальянском языке эквивалент этого звука передаётся дифтонгами: "ciŕco"-([чирко]=цирк); "сена"-([чена]=ужин).*
- 3) Для передачи всех символов из всех языков требуется тратить по два байта информации на один знак, что осложняет работу текстовых баз данных и посылку СМС в сотовых телефонах. Одна СМС сотового телефона может содержать 144 буквы на английском языке, и в два раза меньше букв на русском или казахском языке, так как в этом случае используется двухбайтовая кодировка символов Юникода.*

*Система знаков Международного Фонетического алфавита содержит слишком много букв, некоторые из них неудобны для написания, поэтому система знаков МФА неудобна для повседневной практики и годится только для научных целей.*

*Исторические предпосылки для создания универсального алфавита.*

*Практика показывает, что сейчас в качестве международного языка чаще всего используется английский язык, по причине простой грамматики и мощной информационной поддержки в виде компьютерных технологий.*

*В то же время многие авторы согласны, что алфавит этого международного языка уже давно нуждается в расширении и модернизации. В списке авторов, предлагавших осуществить реформу английского алфавита, был Президент США Бенджамин Франклин, предложивший свой проект английского алфавита в 1768 г. (11:1);*

*Джон Малоун, автор проекта реформы английского алфавита "Унифон", 1959 г. (14:1); Чарльз Лютци (13:1). Очень энергично высказывался о необходимости реформы алфавита американский писатель Марк Твен: "Главной проблемой является наш дурацкий алфавит. Он - не знает, как записывать звуки, и уже никогда не узнает." (9:59)*

*Свой вклад в реформу английского алфавита внёс писатель Бернард Шоу. И хотя его проект потерпел неудачу, тем не менее, в данной работе учтены два его пожелания: в проекте использовались, в основном, новые буквы без диакритических значков, и изменилось назначение буквы "Q", которая в универсальном алфавите может быть использована для обозначения английского безударного неопределённого гласного. (9:66)*

*Русскоязычная аудитория будет приветствовать появление расширенного английского алфавита, так как это упростит изучение этого языка на учебных курсах*

*в школах и университетах, и позволит усовершенствовать транслитерацию русских имён и названий латинскими буквами.*

*Научные и культурные достижения, на которых должен базироваться проект универсального алфавита.*

*В качестве основы для проекта универсального алфавита было бы естественно взять набор букв латинского алфавита, которым пользуется почти треть населения Земного шара. Универсальный алфавит должен быть способен передавать все основные звуки из всех языков мира, поэтому он должен иметь возможность передавать все звуки, описываемые Международным Фонетическим алфавитом [15:2]. Но как добиться того, чтобы используя небольшое количество букв универсального алфавита, описать большое количество звуков, более 115 из Международного Фонетического алфавита? Как можно "сжать" это описание?*

*Первое предложение - использовать такое достижение русской культуры и русского алфавита, как мягкий знак. Если мы добавляем русский мягкий знак в Международный Фонетический алфавит, тогда из него можно убрать множество палатализованных согласных, обозначаемых в настоящее время - особенной буквой.*

*Второе предложение - передавать звуки "с точностью до национального акцента". В этом случае некоторые близкие по звучанию звуки, передаваемые в Международном Фонетическом алфавите каждый - особой буквой, в универсальном алфавите будут описаны одной общей буквой.*

*Например, сильный русский звук [r], гортанный французский [R] и слабый английский [ɹ] можно обозначать по этому правилу одной и той же буквой "R".*

*При создании казахского алфавита на основе кириллицы в казахский алфавит были добавлены особые буквы: "Ә", "Ө", "Ү", которые являются близкими по происхождению и способу произношения к русским звукам "Я", "Ё", "Ю". Но*

авторы казахского алфавита всё-таки решили добавить в него особые буквы, так как правила прочтения этих близких друг другу казахских и русских букв - различаются. Русская "Я" в начале слова читается со звуком "Й", "яблоко" = "йяблоко"; тогда как близкий казахский звук "Ә" произносится в начале казахского слова на английский манер, как английский звук [æ] в слове "apple" (Әке). Казахский звук "і" может передаваться в универсальном алфавите буквой мягкого знака "Х", хотя по произношению этот казахский звук ближе к краткому твёрдому /ы/, чем к русскому мягкому знаку, более похожему на очень краткий мягкий /и/. Применение правила: буквы универсального алфавита читаются с акцентом и по правилам применяемого языка, позволяет точно передавать звуковое звучание разных языков, используя ограниченное число используемых букв.

Похожий подход использовал Виталий Веташ, автор фонематического международного алфавита "INTERBET" :

"Здесь найдена такая модель письменности, где одни и те же знаки используются в несколько разном (но всегда в близком) значении, в зависимости от фонетики языка. Этот проект опирается не столько на фонетическое, сколько на фонематическое значение буквы. Здесь буква — это не строго точное звучание, а звучание в рамках отведённой ей полосы звуков; при этом она стоит в неизменном отношении к родственной к ней другой букве." (2,4)

Как пишет В. Веташ в этой же работе, "Главной проблемой при создании Интербета было определение того набора знаков, который будет достаточным для использования большинством населения мира." (3,7)

Звуки речи, как звуки музыки, могут подразделяться на основные и промежуточные, (например, нота "фа" и нота "фа-диез"). Поэтому все буквы универсального алфавита должны передавать все основные типы звуков. Что касается звуков "промежуточного типа", то для выбора их описания предлагается использовать подход социальной лингвистики: если данный звук используют более 20% населения Земли, то желательно обозначать его уникальной буквой. Особые местные разновидности звука, используемые относительно небольшим количеством населения, могут обозначаться двумя знаками: буквой + диакритический значок, либо особой национальной буквой в системе Юникод. Именно для этой цели необходимо международное сотрудничество учёных - лингвистов, чтобы определить список наиболее употребительных звуков, которые должны обозначаться каждый одной уникальной буквой универсального алфавита.

Если мы берём за основу универсального алфавита латинский алфавит, то при этом нам следует принять во внимание опыт работы предшественников - комиссии Луначарского по латинизации русской письменности.

"В настоящее время в Главнауке работает комиссия с участием профессоров: Жиркова, Коринского, Щелкунова и Яковлева, которым поручено формулировать принципы, подлежащие учёту при установлении нового алфавита.

Эта комиссия определила эти условия следующим образом:

- 1) Использовать без изменения наибольшее количество букв латинского алфавита, унифицируясь с международными графическими элементами Востока и Запада.
- 2) Не вводить двойных букв для обозначения звуков.
- 3) Не вводить букв, которые были удалены из русского алфавита.
- 4) Не вводить букв с диакритическими значками, отдельными от корпуса буквы.
- 5) Для дополнения алфавита создавать буквы с такими значками, которые пишутся без отрыва руки от листа бумаги.

- 6) Число букв в алфавите должно быть меньше, чем в теперешнем русском.
- 7) Выражение мягкости согласного перед гласным перенести на гласную букву.
- 8) Всякая буква должна иметь только одно звуковое значение.
- 9) Всякое сочетание звуков должно писаться только одним способом.
- 10) Не будет особых мягких согласных.
- 11) В русской латинице будут буквы, соответствующие русским буквам:  
я, ё, ю, ы, ь.

12) Сочетание звуков „щ“ будет писаться двумя буквами. " (5:20-26)

В процессе работы был создан базовый проект универсального алфавита, который учитывает некоторые из вышеописанных рекомендаций.

В частности, по п.4 русская буква с диакритическим значком "Ё" будет обозначаться латинской буквой "Q", не имеющей отдельного знака диакритики. Все основные звуки универсального алфавита обозначаются буквами без диакритических значков. Но ввиду наличия большого разнообразия звуков в разных языках, для обозначения некоторых редких, особых местных звуков придётся делать выбор: либо наращивать число букв в универсальном алфавите, либо использовать диакритические значки. Эта хорошая тема для поиска компромисса в процессе международного обсуждения проблемы лингвистами из разных стран.

Для исполнения пункта 6 комиссии Луначарского авторы предлагают использовать в универсальном алфавите букву "Y" (соответствующую звуку [Й]) вместо русского твёрдого знака. Это всё равно, как если писать на русском языке слово "подйезд" вместо слова "подъезд", "сйел" = "съел", и т. д. Главный довод в пользу такой замены: пусть ктонибудь читает в одной комнате слова, написанные поочерёдно с твёрдым знаком или с буквой "Й" вместо него, а Вы попробуйте, угадайте на слух, как это слово было написано на бумаге?

Для выполнения пункта 7 и пункта 10 комиссии Луначарского необходимо исключить из русского алфавита особую мягкую согласную "Щ", и заменить её везде, в соответствии с пунктом 12, сочетанием букв: "Щ" = "Ш + мягкий гласный" (щавель = шявель, щётка = шётка, щука = шюка) или сочетанием: "Щ" = "ШЬ" в конце слова (хвоц = хвошь).

Но для такой замены сначала надо выполнить предложение Русской орфографической комиссии от 1905 года об отмене мягкого знака после шипящих: (ноч = ночь, ветош = ветошь, молодёж = молодёжь, и т.д.). [7:1] В этом случае также надо изменить написание некоторых слов: (писать: "иэя" - вместо "иея", - {которая по новым правилам будет читаться как "щя"}; "шолк" - вместо "шёлк", {который по новым правилам будет звучать как "щёлк"}) Поэтому, в данной версии алфавита включена особая буква для звука "Щ", чтобы не доставлять хлопот потребителям.

Как было сказано выше, авторы принципиально отошли от требования пункта 8 комиссии Луначарского - "всякая буква должна иметь только одно звуковое значение". Оно заменено более мягким требованием: "всякая буква должна обозначать звуки одного вида, (аллофоны одной фонемы)".

В данный проект были включены 5 твёрдых базовых гласных звуков, (а,о,и,і,е {русские а,о,у,ы,э}) и 5 парных им "мягких" гласных звуков, по терминологии казахстанских лингвистов: (æ,ø,џ,і,е {русские я,ё,ю,и,е}). Остальные гласные были отнесены к промежуточным (или комбинированным - носовые) звукам, и они передаются с помощью подчёркивания либо с помощью диакритики.

Для удобства передачи звуков из других языков, кроме русского, нужно добавить в расширенную латиницу ещё как минимум, три дополнительные буквы:

"Ѣ" - английская [w]. Это нужно не только для печатания англо – русских словарей, но и для точной передачи звука "ув" – из братского белорусского языка, и из других славянских и тюркских языков.

Для глухого русского "Ч" надо добавить звонкую пару "Дж", – часто употребляемую в других языках.

Для глухого русского "Ц" надо добавить звонкую пару "Дз" (The).

Эти звуки рассматриваются, с некоторыми допущениями, как "базовые" звуки универсального алфавита.

С точки зрения теории оптимального кодирования, было бы нежелательно использовать "звуки промежуточных типов" в составе алфавита, всякие "фа-диез" и "си-бемоль", так как это уменьшает "кодовое расстояние" между словами и осложняет задачу распознавания текста на слух. Но помимо "технической точки зрения" существуют также гуманитарные, социо - лингвистические аргументы.

На практике такие "промежуточные звуки" имеют место быть, например, это две разновидности звука "N" ([n], [ñ]) в испанском языке.

Любые промежуточные звуки могут быть изображены как подчёркнутая буква, описывающая ближайший похожий базовый звук. Но исходя из удобства потребителей, будет целесообразно отойти от требований строгой научной теории и добавить в алфавит ещё 4 тюркоязычных буквы. В данную версию универсального алфавита авторы включили латинские аналоги для казахских букв: " F ", " Қ ", " Ң ", " Һ ". Эти звуки используются также в тайском, хинди. И, пока не проведена реформа русской орфографии, нам может понадобиться латинский аналог русской буквы "Щ".

Таким образом, текущая версия универсального алфавита, предлагаемая лингвистам для дальнейшего обсуждения и доработки, имеет вид:

**ЛАТИНИЦА УНИВЕРСАЛЬНОГО АЛФАВИТА. ©**

Кириллица	Латиница	Международный Алфавит	Фонетический	№
А	A	[ a ] ( Unicodenumber = 0041)		1
Я	Я	[ æ ] (the soft pair for [a]) (U num = 042F)		2
Б	B	[ b ] ( Unicode number = 0042)		3
В	V	[ v ] ( Unicode number = 0056)		4
УВ	Ѣ ( <b>V̇</b> )	[ w ] (English [w]) ( U.n. = 03D1)		5
Г	G	[ g ] ( Unicode number = 0047)		6
Ғ	Ƣ (*)	[ G ] (it sounds ~[gh]) (U.n. = 0193)		7
Д	D	[ d ] ( Unicode number = 018A)		8
Э	Ə	[ ε ] (U number = 018F)		9
Е	E	[ e ] (the soft pair for [ ε]) (U.n. 0045)		10
Ж	J	[ ʒ ] ( Unicode number = 004A)		11
З	Z	[ Z ] ( Unicode number = 0417)		12
И	I	[ i ] (U num = 0049)		13
Й	Y	[ j ] (U num = 0059)		14
Ы	Ь	[ i̥ ] (the hard pair for [ i]) (U.n. 042A)		15

К	К	[k] (U num = 004B)	16
К	К (*)	[q] (U num = 049A)	17
Л	L	[l] (U num = 004C)	18
М	M	[m] (U num = 004D)	19
Н	N	[n] (U num = 004E)	20
Ң	· (*)	[ŋ] (U num = 019D)	21
О	O	[ɔ] (U num = 004F)	22
Ё	Q	[θ] (the soft pair for [ɔ]) (U.n. 0051)	23
П	P	[p] (U num = 0050)	24
Р	R	[r] (U num = 0052)	25
С	S	[s] (U num = 0053)	26
Т	T	[t] (U num = 0054)	27
У	U	[u] (U num = 0055)	28
Ю	W	[ɥ] (the soft pair for [u]) (U.n. 0057)	29
Ф	F (f)	[f] (U num = 0046)	30
Х	h	[h] (U num = 0068)	31
Ц	Z	[ts] (U num = 005A)	32
ДЗ	Z	[dʒ] (U num = 01B5)	33
Ч	Ч	[tʃ] (U num = 0427)	34
ДЖ	φ (ϕ)	[dʒ] (U num = 03C6)	35
Ш	C	[ʃ] (the hard [ʃ]) (U.n.= 0043)	36
Щ(=Ш)	Ç=CX (*)	[ʃ] (the palatalized sound "sh") (n = 0429)	37
Ь	X	the palatalization sign (U.n. = 0058)	38
Ъ (=Й)	Y	[j] (U num = 0059)	
h	h	The Kazakh sound [h] (U.n. = 0127)	39

*Достигнутые результаты: применение предложенного набора знаков универсального алфавита позволит унифицировать обозначения многих звуков в разных языках, и позволит улучшить качество транслитерации национального текста буквами универсального алфавита. Анализ показывает, что предложенный набор букв достаточен для передачи звуков русского, английского, немецкого, китайского (путунхуа), казахского, турецкого, испанского, белорусского языков.*

*Передавать звуковое содержание текста из произвольного языка можно точнее, если использовать 39 букв расширенной латиницы универсального алфавита вместо 26 букв базового латинского алфавита. Дополнительные звуки, не вошедшие в состав универсального алфавита, передаются с помощью комбинации подходящей буквы универсального алфавита и режима подчёркивания, либо добавлением последующего диакритического значка.*

*Вопросы, подлежащие дальнейшему обсуждению:*

*7. В связи с изложенным выше предложением авторов - добавить русский мягкий знак в состав универсального алфавита и в МФА, становится актуальным вопрос*

*о возможной будущей реформе русской орфографии, для доработки правил использования мягкого знака и "мягких гласных" в самом русском языке.*

Вопросы для предстоящего обсуждения:

1.1) Выполнение рекомендации орфографической комиссии А. Шахматова 1905 года о прекращении написания мягкого знака после шипящих, в таких словах, как: "ночь", "вещь", "мышь", "молодёжь".

1.2) Замена русского твёрдого знака "Ъ" во всех словах, где он встречается, буквой "Й".

1.3) Выполнение рекомендаций комиссии Луначарского № 7, 10, 12 и замена русской буквы "Щ" во всех словах сочетанием из двух букв, "Ш + мягкий гласный" или "ШЬ" в конце слова. И проведение реформы правил написания некоторых слов в связи с этим.

1.4) Даже если 100% населения страны поддержит реформу, то всё равно останется проблема: множество книг и документов, написанных в стиле старой орфографии. Чтобы не ставить эти документы вне закона, придётся признать "плюрализм мнений" и длительное сосуществование двух разных форм написания одного слова, - так же как в китайском языке сейчас мирно сосуществуют традиционные и упрощённые иероглифы. При этом употребление старой формы слова будет считаться незначительной стилистической ошибкой.

1.5) В наше время введение поправок в правила орфографии может быть облегчено введением режима "автокоррекция при вводе", при работе с офисными программами на компьютере.

8. Перспективный вопрос для обсуждения: будет ли удобно обозначать одной буквой универсального алфавита многочисленные тоны китайских гласных звуков? С одной стороны, можно использовать подход, близкий к традиционному и использовать сочетание буквы и диакритического значка: - буква с крышкой "макрон" (ā), с акутом (á), с грависом (à) или с бревом (ǎ). С другой стороны, можно обозначить: звук высокого тона как заглавную букву с подчёркнутым шрифтом: "á"="A" или "a`". Звук низкого тона можно изображать как прописную подчёркнутую букву: "à"="A" или "a`". Гласный нисходящего тона может быть обозначен прописной буквой подчёркнутым шрифтом: "â"="a" или "a|", и гласный восходящего тона может быть обозначен одной буквой как заглавная буква жирным шрифтом: "ǎ"="A" или "a/". [1:56]

9. Насколько полным является предложенный набор букв, будут ли добавлены дополнительные буквы? Сколько процентов населения планеты будут удовлетворены предложенным решением, и сколько процентов потребуют внесения поправок

и дополнений? Здесь нужен разумный компромисс между простотой алфавита и его описательными возможностями.

10. Не пора лингвистам зарезервировать место для международного стандарта универсального алфавита в списке алфавитов планеты, под названием: "ual" в соответствии со стандартом ISO 639-2? Или можно использовать для этой цели аббревиатуру для мульти-языка "mul" - чтобы обеспечить поддержку нового международного стандарта со стороны компьютерных компаний - изготовителей клавиатуры, принтеров, дисплеев, мобильных телефонов? (12:1)

11. Необходимо согласовать Европейский стандарт для случаев, когда в языке используется более двух модификаций с диакритикой одной буквы. Например, для французских букв (Û, Ü, Ü), для татарских букв (Ú, Ü), для португальских букв (Ú, Ü) и для других аналогичных случаев. Буква "W" универсального алфавита желательно должна обозначать звук, похожий на немецкий звук /Û/ или русский звук /Ю/. Ещё одну разновидность звука "U" можно обозначить как подчёркнутую "U",

и третий вариант, из французского языка - изображать курсивом "U" или буквой со следующим за ней диакритическим знаком.

12. Лучшим способом для развития проекта универсального алфавита – является

участие, сотрудничество лингвистов из разных стран в процессе перевода, транскрипции текстов с родного языка на универсальный алфавит, для обнаружения и устранения найденных недостатков. Вот как может выглядеть текст

в английском языке, записанный буквами универсального алфавита:

<i>Love me, tender, love me sweet,</i>	= <i>Lov mi, tendQ, lov mi sV it</i>
<i>say me, you are my.</i>	= <i>sey mi, yw a may.</i>
<i>I'll be yours, through all the years,</i>	= <i>Ay'll bi yo3, zru oll ZQ yiQ3,</i>
<i>till the, end of time.</i>	= <i>till ZQ, end ov taym.</i>
<i>Love me, tender, love me through,</i>	= <i>Lov mi, tendQ, lov mi zru,</i>
<i>all my dreams, fulfill...</i>	= <i>oll may drims, fulfill...</i>
<i>For my darling, I love you,</i>	= <i>fo may darli ", Ay lov yw,</i>
<i>and I, always, will.</i>	= <i>yandAy, olV ey3, V ill.</i>

Вот как выглядит итальянский текст, написанный в универсальном алфавите:

*Quali facoltà ci sono in vostra universita?*

*KV ali fakolxta chi sono in vostra universita?*

*Ho bisogno della traduzione in lingua italiana.*

*O bizonno della traduzione in lingua italyana. [2:147]*

Ожидаемый вид фраз, взятых для примера из немецкого языка:

*Hätten Sie Lust heute abend ein Theater oder eine andere Veranstaltung zu besuchen?*

*Hätten Si Lust hoyte abend ayn Teater oder ayne andere Feranctaltung zu bezuhen?*

В республике Казахстан сейчас проводятся научные разработки по созданию проекта казахской латиницы. Если строить казахскую латиницу на основе универсального алфавита, тогда остаётся открытым для обсуждения вопрос: как передавать средствами универсального алфавита звуки, обозначаемые в современном казахском алфавите буквами "i", и "и"? С точки зрения сохранения привычного "вида слов", орфографии, было бы удобно обозначать 2 вышеупомянутые буквы одной буквой "i"; Однако, с точки зрения фонетической точности предпочтительнее вариант, когда кириллической казахской букве "и" соответствует латинская буква "i", а кириллическая казахская буква "i" обозначается латинской буквой "x". Последнее слово при выборе наилучшего варианта – за носителями языка, казахстанскими специалистами. Здесь мы описываем лишь один из возможных вариантов. Возможный вид текста на казахской латинице, записанный буквами универсального алфавита:

*"Араб көктемi революцияның тек қозғамды артқа тартып,  
Arabkoktemirevolwziyаnъ "tek қоGамdъ artkatartъp,*

*экономика мен әлеуметтік қатынастардың дамуын тежейтінін,  
экономикамен ялеуметтік қатъnastardъndamuъntejeytinin,*

*көптеген проблемалар тудыратынын көрсетті" – деген сөзін де Президент көптеген проблемалар тудыратынын көрсетті" - degen sözinde President*

*осы жиында айтты.  
osъ jıyndaayttъ. [8:23]*

*Список литературы:*

1. Алексахин А. Н. "Китайский алфавит: начальный уровень" М.: АСТ, "Восток – Запад", 2008. 124 с.
2. Алексеева Н. К., Нехай О. А., "Русско – итальянский, итальянско – русский разговорник". Минск, ООО "Кузьма", 2003. 240 с.
3. Веташ В. "Международный практический алфавит Interbet" с. 27, [Электронный ресурс]: сайт - URL [http://www.astrolingua.spb.ru/ENGLISH/inter\\_eng.htm](http://www.astrolingua.spb.ru/ENGLISH/inter_eng.htm) (дата обращения 20.06.2012)
4. Зиндер Л. Р. "Общая фонетика", 2-е изд., М.: Академия, 2007, 576 с.
5. Луначарский А. "Латинизация русской письменности" : "Культура и письменность Востока", №6, 1930, стр. 20-26, . [Электронный ресурс]: сайт – URL [http://miresperanto.narod.ru/o\\_russkom\\_jazyke/lunacharskij.htm](http://miresperanto.narod.ru/o_russkom_jazyke/lunacharskij.htm) (дата обращения 20.06.2012)
6. Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф., "Общая фонетика.", М.: РГГУ, 2001., 592 с.
7. Википедия. "Реформа русской орфографии 1918 года" [Электронный ресурс]: сайт - URL [http://ru.wikipedia.org/wiki/Реформа\\_русской\\_орфографии\\_1918\\_года](http://ru.wikipedia.org/wiki/Реформа_русской_орфографии_1918_года) (дата обращения 20.06.2012)
8. Бектур А. газета "Общественная позиция", Алматы, 27.06.2012, с. 23
9. Фоли Дж. "Энциклопедия знаков и символов" М., "Вече", 1997 512 с.
10. Ярцева В. Н., Виноградов В. А., Сазонова И. К., Ганиева Т. А., Арутюнова Н.Д., Гак В. Г., Гамкрелидзе Т. В., Дьяконов И. М., Караулов Ю. Н., , Климов Г.А., Колианский Г. В., Солнцев В. М., Степанов Г. В., С. Степанов Ю. С. "Лингвистический энциклопедический словарь", М.: Советская энциклопедия, 1990, 688 с.
11. Franklin В. "Franklin's Phonetic Alphabet" [Электронный ресурс]: сайт - URL <http://www.omniglot.com/writing/franklin.htm> (дата обращения 20.06.2012)
12. ISO 639-2 LanguageCodes [Электронный ресурс]: сайт - URL <http://www.loc.gov/standards/iso639-2/langhome.html> (дата обращения 20.06.2012)
13. Luthy Ch. "Universal alphabet" The library of University of Toronto, N209523, International Copyright Union, London 1918, Braunworth Press, Brooklyn, N.Y., 1918 с. 81
14. Malone J. "Unifon alphabet", 1950 [Электронный ресурс]: сайт: URL <http://www.omniglot.com/writing/unifon.htm> (дата обращения 20.06.2012)
15. Wells Jh., House J. "Sounds of the International Phonetic Alphabet". [Электронный ресурс]: сайт: URL <http://www.phon.ucl.ac.uk/shop/soundsipa.php>



*Ратнер Дина,  
доктор философии, писатель.  
Иерусали, Израиль*

### **«НЕБОМ ЕДИНЫМ ЖИВ ЧЕЛОВЕК»**

*Первые детские впечатления во многом определяют мироощущение, видение действительности человека и художника в частности. «Когда я был мальчиком, - вспоминает Марк Шагал, - в моей душе, быть может, была некая краска, которая мечтала о какой-то особой синеве» (1) В автобиографической книге художника читаем: «Синие тучи и звезды мешаются с запахом поля, хлеба, дороги... Если Ты есть, Боже, сделай так, чтобы я вдруг стал весь голубой или прозрачный как лунный луч... Свечи догорают, маленькие огоньки искрятся в непорочной синеве. То свечка подлетит к луне, то вдруг луна кубарем свалится к нам в руки. Сама дорога молится, плачут дома, огромное небо плывет...» (2) Обращение к Богу, желание познать Всевышнего живописец видит также в цвете:*

*Ты весь сжимаешься в голубизне,  
Лик твой раскалывается всеми красками... (3)*

*В основе мироощущения Марка Шагала – любовь ко всем людям бедного белорусского местечка, где он родился: теткам, дядьям, дедушкам, бабушкам; даже умершие родственники не представлялись отделенными от повседневной жизни. Родные поднимались над нищетой, болезнями, непосильной работой и летали над землей. В пятницу вечером, перед тем, как зажечь свечи, дядя-мясник играл на скрипке «Песнь раввина».*

*Ощущения художника переданы в его картинах: маленькие дощатые дома провинциального Витебска, кривые улочки, окошки, ворота, куры – все это имеет какую-то особую значимость. Казалось бы, люди, живя на земле, удалены от Творца, но они же и рядом. Наиболее очевидна эта близость к Богу в Йом-Кипур – День Искупления, «когда свечи устремляются к небу, а небо к земле».*

*Духовные традиции народа во многом определили и характер творческого воображения мальчика, ему представлялось далекое прошлое: «Я вижу шатры среди песков, обнаженных евреев под палящим солнцем, они со страстью спорят, говорят о нас, о нашей участи, - и среди них сам Моисей и Бог». (4) Став взрослым, Шагал в стихотворении «Белые ступени» сказал о себе: «Я жизнь провел в предощущении*

чуда». Именно предощущение мессианского чуда, когда земля уподобится небу, а небо земле, составляет основную тональность полотен Шагала от первого до последнего. В этом смысле правомерно утверждение: биография души более значима нежели биография факта.

Для раскрытия художественных способностей нужны благоприятные условия, тем не менее, случается, что могучее дарование прорывается и при их отсутствии. Слово «художник» в трудовой семье Шагалов воспринималось как «шлимазл». Лучшее, что неграмотные родители могли пожелать своему сыну – стать приказчиком, торговым агентом или бухгалтером.

Так что же это за сила, поднимающая яркий талант? Что будит в ребенке чувство сопричастности Творцу? Просьбы бабушки, обращенные к покойному мужу, - о том, чтобы он помолился там за детей, дабы они были всегда чисты перед Богом и людьми? А может быть, пример отца-хасида, его любовь к людям, тяжелая жизнь грузчика – он таскал огромные бочки в лавке торговца селедкой – во многом сформировали трудолюбие старшего сына? «Я один понимал отца, плоть от плоти своего народа, его взволнованно-молчаливую поэтическую душу» (5). Над земной реальностью он различал другую – духовную. Исходные принципы хасидизма больше переживаются, нежели осмысливаются. Внутренняя истина души главенствует над бытом, иметь ничего не значит, главное – быть, и быть – много важнее, чем казаться.

Один из первых биографов Шагала А.М.Эфрос писал: «Детство и хасидизм – это мечта, помноженная на мечту, здесь источник безмерных залежей шагаловской фантастики. А быт вокруг него, быт маленького витебского местечка, есть самая квинтэссенция быта, самая гуца жалчайшей бедности и беспросветной житейщины. Шагаловская мечта и местечковый быт должны были или разбить друг друга, или найти высшее и целостное соединение» (6). Постоянное ожидание чего-то особенного таилось в тайне семисвечника, в Торе, которая была на небе, а теперь на земле. Будил воображение и тоску по иным мирам далекий пращур, некогда расписывавший синагогу в Могилеве. Дед будущего живописца залезал на крышу и играл на скрипке. Мальчику при этом виделась лестница Иакова, по которой праведник поднимался в небо. «скрипач на крыше» станет сюжетом многих картин Шагала, напишет он и стихотворение «Лестница Иакова»:

*Я по миру хожу, как в лесу, на руках и ногах,  
С дерева лист опадает,  
во мне, пробуждая страх.*

*Я рисую всё это, объятые сном,  
а потом  
белый снег засыпает лес – картину мою,  
пейзаж того света.  
Там давно я долгие годы стою.*

*И жду, что обнимет меня нездешнее чудо,  
Сердце согреет моё и прогонит страх.  
Ты появись, я жду тебя – отовсюду.  
И об руку ах,  
Мы с тобой полетим, поднимаясь по лестнице Иакова.*

*Именно Тора с детства определила направление мировоззрения художника. На эту основу нанизывались потом его сюжеты и персонажи. Оказалось не суть важным, что в провинциальном городке в черте оседлости, с его скособоченными домишками, не очень-то сориентируешься в выборе занятий. Зато в мечтах можно было парить над бедностью и приземленностью быта. «Чтобы взлететь, - скажет Шагал, - мало мечтательности, нужен темперамент, восторг, теснящий грудь, страсть, поднимающая в воздух» (7). Художник разгадал тайну галутного еврея – вроде он здесь и в то же время - в другом, идеальном мире. В стихотворении «Об этой ясности» он благодарит Творца за то, что тот даровал ему пронизательность, позволяющую различить суть, в бродячих нищих увидеть библейских пророков.*

*Боже мой, за эту ясность,  
которую Ты поместил в мою душу, -  
спасибо.*

*Боже мой, за этот покой,  
который Ты поместил в мою душу, -  
спасибо.*

*Боже мой, ночь приближается.  
Веки мои опять до утра не сомкнутся,  
и опять я буду писать  
картины для Тебя –  
о земле и о небе.*

*«Эта ясность» в постижении мира определила верность призванию. «Даже если Пэн (первый учитель) скажет, что у меня нет таланта, все равно буду художником, выучусь сам» (8). А дальше – столь знакомая многим людям искусства бедность. Не было денег снять комнату в Петербурге, куда Шагал поехал учиться живописи. Пришлось довольствоваться углами, даже кровати своей не было – делил постель со случайными людьми. Как еврей он вообще не имел права жительства в столице. Далее арест за нелегальное проживание, тюрьма, общество воров, проституток и золотые сны, ангелы, шелест крыльев, голубой воздух...» (9). «Господи, Ты, затерявшийся в дальних высях за тучами или где-нибудь здесь, за этой вот будкой сапожника, Господи, помоги мне раскрыть мою душу, душу неприкаянного заики, не находившего себе места, укажи мне путь! Я не хочу быть как все, открой для меня никому неведомый мир...» (10). То же обращение к Творцу и в стихотворении «Слово моё»:*

*Что оно – мое слово?  
Кто на свете сумел изменить жизнь своим словом?  
Ни Моисей, ни Шекспир, ни Данте.  
Я не знаю, какими словами мне говорить?  
Мой крик – вопль в пустыне,  
и я берегу его для себя самого.  
Ты один его слышишь, смотришь в мое лицо,  
Ты – тропинка, по которой уходят мои сомнения,  
Ты – эхо моей любви...*

*«Никто так не сблизил живопись с поэзией как Шагал, - говорил живописец А.Г.Ромм, - ибо никто так смело до него не пользовался метафорой, гиперболой, метонимией, не олицетворял, нарушая законы земного притяжения, порывы человеческой души. Он создал свой язык, свою систему символов-знаков, свой мир о мире, о собственной биографии, судьбе еврейства» (11).*

*Центр композиции многих шагаловских картин – влюбленная пара, что явилось отражением характера, судьбы художника. Говорят, Всевышнему также трудно соединить влюбленную пару, как рассечь волны Красного моря. Шагал был тем счастливицом, которому повезло. Первую встречу со своей невестой он описывает как озарение. И не ошибся. Белла до конца дней своих была ему музой, ангелом-хранителем.*

*Пожились они не сразу, восемнадцатилетний Шагал уехал учиться, сначала в Петербург, потом в Париж. В Париже поселился в одном из ульев – в двенадцатиугольном деревянном здании разместились сто сорок келий-мастерских. В них прошла молодость многих знаменитых впоследствии художников: Фернана Леже, Амедео Модильяни, Хаима Сутина и других. Вот описание Шагалом тогдашней разноплеменной художественной богемы: «В мастерских у русских рыдала обиженная натурщица, у итальянцев пели под гитару, у евреев жарко спорили, а я сидел один перед керосиновой лампой. Кругом картины, холсты – собственно, не холсты, а мои скатерти, простыни и ночные сорочки, разрезанные на куски и натянутые на подрамники... Не один год мне снился по ночам хлеб с колбасой» (12). Одержимый желанием творить, будущий мастер в поисках «своей песни», стиля преодолевает сознание своей беспомощности, страх: «Главное искусство, главное писать. Всё равно с деньгами или без – неважно. Неужели никто не напоит меня чаем? И неужели я не найду хоть корку хлеба...» (13).*

*Отец невесты, напротив, был состоятельным человеком. В доме Беллы Розенфельд, вспоминает Шагал, «три раза в неделю пекли огромные пироги с яблоками, творогом или маком, от одного вида которых я чуть не терял сознание» (14). Нищий одержимый студент не представлялся будущему тестю достойной партией для дочери, и все-таки девушка решилась. С тех пор они вместе на картинах парят в небесах.*

*Союз мужчины и женщины у евреев свят. Чувство единения со Всевышним преодолевает земное притяжение. Художник писал жене о ее значимости для его жизни и творчества: «Я ничего не понимаю ни в людях, ни в собственных картинах. А ты всегда во всем права. Так направляй же мою руку. Взмахни кистью, словно дирижерской палочкой, и унеси меня в неведомые дали» (15). Влюбленные на полотнах Шагала летят над кривыми улочками, бедными домами, покосившимися заборами, над толпой евреев, уходящих из египетского рабства, летят на белом голубе, и тут же царь Соломон – вечная любовь – «Песнь песней».*

*Влюбленные – самый частый сюжет картин Шагала. «Святая эротика семейной жизни», - говорил критик Б.Аронсон о его любовной лирике. Молодожены подняты на золотое древо жизни с его райскими яблоками. Тут же коза, корова, лошадь, пастух, скрипач на крыше и семисвечник с горящими свечами. Глядя на «Древо жизни», представляешь первые дни творения: всякая живность и не ведающие греха Адам и Ева. Такое первозданное видение мира отвечало мироощущению художника. Ромм пишет в своих воспоминаниях: «Я наблюдал, какую странную реакцию вызывали у Шагала обычные явления жизни. Еда, сон... всё это вызывало у него какое-то удивление, как будто он только что «воплотился», упал с луны, эманировал из высшего плана» (16).*

*А вот картина «Рождение» - мы видим раскрытый пол, за которым роженица и повитуха с младенцем. Каждый человек неповторим, и каждый должен сделать то,*

*что кроме него никто не сделает, - выполнить свое предназначение. С появлением на свет нового еврея хасиды, живущие в ожидании Машиаха, думают: «Не он ли это?»*

*Мессия – мечта, но есть и повседневная жизнь, где нужно защищаться от горестей, болезней, одиночества. Человек перед лицом бесконечности – одна из главных тем в творчестве Шагала. Картина «Часы»: тяжелый маятник огромных часов отсчитывает секунды, минуты, века... В неотвратимом течении времени сжавшаяся фигурка вглядывается в черноту ночи. В окне – непроглядный мрак. О том, что мы со своими мыслями перед непостижимой вечностью, и в стихотворении «Слезы мои»:*

*Слезы мои – это камни падают,  
тают и в речку впадают,  
и плывут, как цветы по воде –  
вот она, жизнь моя, Боже мой, Боже мой, для чего?  
Я жду Тебя.  
Жду.  
Ты со мной – но в какой дали от меня,  
Боже мой, Боже мой, для чего?  
День за днем я несу свой крест,  
и пинают меня, и за руку взявши, ведут.  
И меркнет свет, и день превращается в ночь...  
Боже мой, Боже мой, для чего Ты меня оставил?*

*Художник прорывается из ощущения покинутости, замкнутости: поднимается над крышами домов старый еврей в тяжелых сапогах с клюкой и нищенским мешком за плечами (картина «Над Витебском»). В картине «Старик и мальчик» - зажженная лампа на столе, призрачный свет, эти люди здесь, в комнате, и в то же время не здесь. И словно нет ежедневной изнуряющей работы, заботы о куске хлеба.*

*Самые заурядные картинки провинциального быта: старики, дети, телега, груженная мешками, изъезженная колея дороги – приобретают мистический смысл. Картина «Молящийся еврей» - вот он, вопрошающий, долготерпеливый, ведет разговор с Богом один на один; нет посредника между Творцом и евреем. Молитва – символическая лестница Иакова, вершина которой достигает неба. Или «Еврей с Торой» - глядя на полотно, невольно вспоминаешь слова Создателя, обращенные к своему народу: «...ты мой. Будешь ли переходить через воды, Я с тобой; через реки ли, они не потопят тебя; пойдешь ли через огонь, не обожжешься, и пламя не опалит тебя».*

*Убогие домишки и хлипкие заборы на улочках Витебска - и тут же сказочный Иерусалим. «Йов», издевавший добро и зло и желающий говорить с Богом, дабы отстоять пути свои; «Моисей со скрижалями» - один против толпы, беснующейся вокруг золотого тельца, и один перед Творцом: «Дай мне познать пути Твои...»*

*Тора – душа, жизнь художника и неиссякаемый источник вдохновения. Встреча конечного с бесконечным происходит благодаря тому, что человек, будучи духовным существом, освящает свою материальную природу – ищет дорогу к Творцу.*

*Пишет ли Шагал влюбленных, воплотивших верования хасидов, - только возликовавшие души постигают тайны мироздания, - или внимающего гласу свыше нищего старика, во всем проявляется устремленность к идеалу. Сам живописец сказал по этому поводу: «Если еврейский народ выжил в трудной борьбе за кусок хлеба, то это произошло только благодаря нашим пламенным идеалам» (17). В*

стихотворении Андрея Вознесенского «Васильки Шагала» рефреном повторяются слова: «Небом единым жив человек». Именно эти слова характеризуют мироощущение живописца, его видение действительности, тему творчества.

Шагал отразил на своих картинах примат сознания над бытием. В радости человек служит Богу – это основная посылка хасидизма. Слово «хесед» означает милосердие, любовь, а «хасид» переводится как «любящий Бога», - познать Всевышнего может только незлобивый, добродетельный человек.

Шагал рассказывает о своей встрече с одним из таких людей, Любавичским ребе Шнеерсоном. К известному мудрецу, шедшему к истине своим философским путем, съезжались со всей округи. «Но художника, - замечает Шагал, - в списке посетителей никогда не значилось. И вот, Господи Боже! – не зная, на что решиться, совсем запутавшись, я тоже рискнул пойти за советом к ребе. Возможно, мне припомнились песни, которые пела мама по субботам. Вдруг он и вправду святой... Вот, наконец, подходит моя очередь... За столом ребе. Один. Горит свеча. Ребе читает мою записку и поднимает глаза:

-Так ты хочешь ехать в Петроград, сын мой? Думаешь, там будет лучше? Что ж, благословляю тебя, сын мой. Поезжай.

-Но, ребе, мне больше хочется остаться в Витебске. Понимаете, там живут мои родители и родители жены, там...

-Ну что ж, сын мой, если тебе больше нравится в Витебске, благословляю тебя, оставайся.

Поговорить бы с ним подольше. На языке вертелось множество вопросов. Об искусстве вообще и о моем в частности. Может, он поделился бы со мной божественным вдохновением. Как знать?» (18).

Свобода выбора состояла в данном случае в решении с благословения ребе остаться в родном городе. Однако Февральская и октябрьская революции привели к гражданской войне и разрухе под аккомпанемент демагогии о всеобщем равенстве и братстве. Идеалы всеобщей любви захватили и Шагала. Праздничное панно, которым он украсил Витебск в первую годовщину октябрьского переворота, изображало стремительный полет в густой синеве небес молодого человека с раскинутыми руками-крыльями, что символизировало всемирную свободу и счастье для всех. Но новым властям картины Шагала, по его словам, «ни с какого боку не подходили»; зеленая корова и летящая по небу тетка с кошелками ничего общего с Марксом – учителем пролетариата – не имели. Символом пролетарского искусства оказался воздвигнутый в городском саду гипсовый бюст вождя. «Но одного Маркса было мало, - вспоминал Шагал, - и на другой улице установили второго. Ничуть не лучше первого. Громозкий, тяжелый, он был ещё неприглядней и пугал кучеров на ближайшей стоянке». (19).

То было внешней данностью, а в душе художник по-прежнему нес ощущение чуда, соприкосновения с вечностью. Тогда же, в 1918 году, он пишет «Автопортрет с музой». На тот же период приходится и одна из его программных работ «Над городом», где живописец поднимается над Витебском, неся в объятиях возлюбленную. Ликующая пара на картинах «Прогулка», «Венчание», где ангел соединяет жениха и невесту. Жизнь продолжается в радости и любви. Что значат директивы Учредительного собрания или распоряжения Наркомата просвещения, если вселенная безгранична и управляется законами красоты и бессмертия! «Только не спрашивайте, - предупреждает Шагал народного комиссара просвещения Луначарского, - почему у меня все синее или зеленое, почему у коровы в животе просвечивает теленок и так далее» (20).

Алексаедр Бенуа писал об экспрессионизме Шагала: «В его искусстве заложены какие-то тайные чары, какое-то волшебство, которое действует не только помимо

сознания, но и вопреки ему» (21). И далее: «Когда он берется за кисти, на него что-то накатывается и он делает то, что ему велит распоряжающееся им божество» (22). Идеальное не противоречило законам естества, напротив, было для художника органической частью повседневной жизни. «Это именно есть то мироощущение, - говорил Эфрос, - которым в дальнейшей истории еврейства было создано практическое чудотворство хасидизма» (23).

На обвинение в отсутствии реализма Шагал возражал: «Неправда, что моё искусство фантастично. Наоборот, я реалист. Искусство – это прежде всего состояние души. Мне кажется, не будь я евреем (какое содержание я вкладываю в это слово!), я или вовсе не был бы художником, или был бы совсем другим» (24). Выходец из бедного еврейского местечка, Шагал учился у французских мастеров и обрел не только их признание, но и мировую славу. Он побывал во многих европейских странах: «На юге Франции я впервые увидел такой густоты зеленый цвет, который никогда не встречал на родине. В Голландии я открыл для себя интимнейший трепещущий свет, напоминающий зыбкий воздух между поздним полуднем и вечером. В Италии я нашел тот мирный покой музеев, который порожден солнцем. В Испании я был счастлив, обнаружив мистическое по содержанию, хотя и жестокое вдохновение, невучесть испанского неба и народа Испании. А в Израиле мне открылась Тора и еще что-то, что есть часть моего существа» (25). На открытии выставки картин Шагала в Третьяковской галерее 5 июня 1973 года он говорил: «Можно обо мне сказать всё что угодно, большой я или не большой художник, но я остался верным своим родителям из Витебска... Наперекор всем трудностям нашего мира во мне сохранилась часть той одухотворенной любви, в которой я был воспитан, и вера в человека, познавшего любовь. В нашей жизни, как и в палитре художника, есть только один цвет, способный дать смысл жизни и искусству. Цвет любви» (26).

Истоки творчества Шагала – в абстрактном еврейском искусстве, о чем свидетельствуют и витражи, подаренные художником Израилю. Космос, творение изображены красным пламенеющим цветом, тут же огненные буквы нашего алфавита, из которых построен мир. Летящий сине-фиолетовый земной шар, звезда Давида, скрижали, треугольник, устремленный острием вверх, руки, с мольбой обращенные к Создателю... Льющийся свет как благословение - символ перехода из мира конечного в бесконечность. И то, что предшествовало сотворению человека: вода с рыбами, птицы, животные, цветы.

Искусство иудеев в основе своей символично, иносказательно; человек в нем фигурирует главным образом не столько в качестве материального существа, сколько устремленного к совершенству духовного начала. Европейская культура всего лишь внесла оттенки в национальное своеобразие мировоззрения Шагала – представление о близости Творца творению.

## ПРИМЕЧАНИЯ

1. Из речи М.Шагала на открытии выставки его произведений в Государственной Третьяковской галерее 5 июня, 1973 года. Машинописный вариант, подписанный художником. Архив А.Каменского. См. статью А.Каменского «Сказочно-гротесковые мотивы в творчестве Шагала», в кн. «Примитив и его место в художественной культуре нового и новейшего времени». – М.1989.

2. М.Шагал. Моя жизнь. – М.1994, с.42.

3. Из стихотворения Шагала «Слово моё».

4. М.Шагал. Моя жизнь. – М.1994, с.43.

5. М.Шагал. Моя жизнь. – М.1994, с.10.

6. Эфрос А.М. Профили. – М.1930, с.1-4.
7. См. Зингерман В.И. Парижская школа. – М.1993, с.259.
8. М.Шагал. Моя жизнь. – М.1994, с.58.
9. См. кн. Мандельштам О. Марк Шагал. – Ставрополь, 1991, с.18.
10. Шагал М. Ангел над крышами. – М.1989, с.128.
11. Ром Л.Г. Марк Шагал. Воспоминания. ЦГАЛИ, ф.2887, оп.1, ед. хр. 544.
12. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с.76-77.
13. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с.68-69.
14. Бенуа А.Н. Александр Бенуа размышляет. М. – 1968, с.271.
15. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с.148.
16. ЦГАЛИ, ф.2887, оп.1, ед. хр. 544, с.23.
17. Шагал М. Ангел над крышами. – М.1989, с.18.
18. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с. 123 – 124.
19. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с. 137.
20. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с. 134.
21. Бенуа А.Н. Александр Бенуа размышляет. – М.1968, с. 269.
22. Бенуа А.Н. Александр Бенуа размышляет. – М.1968, с. 271.
23. Эфрос А.М. Профили. – М.1930, с.181.
24. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с. 112.
25. Шагал М. Моя жизнь. – М.1994, с. 155.
26. Шагал М. Всё это есть в моих картинах. Литературная газета, 1985, 16 октября.

*Дина Ратнер, д-р философии, писатель,  
Иерусалим, Израиль*

**Иудаизм и евреи в творчестве  
Л.Н. Толстого, И.А. Бунина, А.П. Чехова**

*В центре духовных исканий русских писателей конца XIX и начала XX века большое место занимали проблемы сущности мира, назначения в нем человека, смысла добра и страдания. В 80-х годах, в период идейного разброда в России большим влиянием пользовались философские идеи Л. Толстого. Именно к Толстому одному из крупнейших выразителей гуманистических устремлений тех лет, «обращались все, кому было больно, трудно, или невыносимо жить...» (1).*

*На вопрос «Что же есть Я» Толстой отвечает: «Я есть соединение двух деятельностей. Одна из них ограничена и зависима от внешнего мира через телесную организацию человека, составляет все то, что мы называем потребностями человека. Другая, духовная, ничем не ограничена и потому свободна, она-то и*

составляет сущность сознания человека». (2) Духовная жизнь Толстого сопряжена с поисками Бога; при этом вера в представлении писателя неотделима от разума. Толстой хотел сначала определить веру, а потом Бога: «Истина не может войти в человека помимо разума, и потому человек, который думает, что он познал истины верою, а не разумом, только обманывает себя». (3) Разум предназначен на то, чтобы проверять справедливость веры. Чувство справедливости, здравый смысл не совпадали, по мнению Толстого, с учением православной церкви. Так в дневнике от 3 августа 1890 года он записал: «Православие и христианство имеют общего только название. Если церковники христиане, то я не христианин, и наоборот». В «Исповеди» Толстой объясняет естественный процесс отпадения от веры образованных людей тем, что «христианское вероучение не связано с жизнью, оно исповедуется где-то там, вдали от жизни и независимо от нее... По делам человека нельзя узнать, верующий он или нет, более того, признающие и исповедующие православие часто уступают людям, признающим мерилом своих поступков чувство справедливости, совести. (4)

Не мог постичь Толстой и догмы христианской церкви. В работе «Исследование догматического богословия» он недоумекает по поводу троичности Бога: «Бог – един, начало всего...». При этом писатель ссылается на Христа, который на вопрос: «Какая есть первая всех заповедей?» – отвечал: «Яко первейшая всех заповедей: слыши Израилью, Господь Бог ваш, Господь есть един». (Ев. от Марка, 12, 28-29). Неубедительно, считает Толстой, и искупление Христом первородного греха. Передающийся по наследству грех Адама ничего не объясняет ищущим знания веры. «Вместо ответа на вопрос "как мне жить?" учение церкви подставляет вопрос "почему я дурен?" И отвечает на этот вопрос тем, что ты дурен потому, что таким ты стал от греха Адама, что ты весь в грехе и не можешь жить без скверны и греха». (5) Догмат искупления исключает личную ответственность человека, его участие в постижении добра и зла. Да и не могло быть искупающего жертвоприношения Христа, считает Толстой, ибо Бог евреев – не языческий Бог. (6) И далее: «По какой причине кровь единокровного приятна Отцу, который не принял и Исаака, приносимого отцом, но заменил жертвоприношение, вместо словесной жертвы, дав овна?» (7)

Не понимал Толстой и двуединство Христа: он человек, он же и Бог. «Что значит: человек-Бог? Неограниченный дух не может иметь естества». (8). Писатель опровергал божественность Христа, которая якобы следует из Ветхого Завета. «Для всякого изучающего св. Писание в подлиннике, знакомого с критикой Писания и историей церкви, очевидно, что в первый век христианства, в то время, когда писались послания и Евангелия, еще не было и помину о догмате божества Христа». (9). Опять же учение о благодати, которое, по мнению Толстого, извратило нравственность поколений, – ибо если благодать не столько в делах, сколько в вере, то тем самым обесмысливаются конкретные поступки. В дневнике от 26 декабря 1890 года Толстой записал: «Церковь, научая людей знать истину и не делать, атрофировала в людях нравственный нерв. А если "вера без дела мертва есть", зачем же разводиться их и говорить: во-первых – вера, и во-вторых – добрые дела?» (10). Таинства евхаристии Толстой считал кощунственным бредом, всего лишь механическими манипуляциями. «Тогда Иаков, Авраам могли спастись хорошей жизнью, исполнением воли Бога в жизни, а теперь можно спастись таинствами». (11) О том же см в «Исповеди». Толстой разделял взгляды иконоборцев, потому как считал: «Молиться иконе – все равно что просить секретаря». (12).

В «Ответе на определение Синода от 20-22 февраля» Толстой объяснял, что он «не отрекся от Господа, а наоборот, всеми силами души желал служить Ему». (13). В работе «В чем моя вера» читаем о том, что писатель разделяет проповедь Иисуса о

непротивлении, смирении, воздаянии добром за зло. При этом, утверждает Толстой, Христос никоим образом не отвергает Закон Моисея, а повеление «исторгнуть око за око, зуб за зуб» понимает как величайший знак человеколюбия Божия». «Не для того Он поставил сей Закон, – пишет Толстой, – чтобы мы исторгали глаза один у другого но чтобы, опасаясь потерпеть сие зло от других, не причиняли и им оного». (14).

Церковь акцентировала внимание человека на потусторонней жизни. Толстому, напротив, больше импонировало представление иудеев о назначении человека здесь – на земле. «По нашим понятиям, наша смертная жизнь не настоящая жизнь, а жизнь падшая почему-то временно испорченная, а по понятию евреев, эта жизнь есть самая настоящая, высшее благо, которого может достигнуть человек, исполняя волю Бога». (15). Далее Толстой утверждает, что именно на этом исполнении воли Бога, Закона и основывает Христос свое учение о жизни вечной (см. там же).

В повести «Освобождение Толстого» И. Бунин вспоминает: «Толстой во многих беседах утверждал, что свое собственное христианское учение не создавал, что он только восстановил подлинность Христа, затемненного учением церкви. Преклоняясь перед Христом, Толстой в нем Бога не видел; я не раз от него самого слышал, что если бы он считал Христа Богом, Христос потерял бы для него все свое обаяние». (16). О том, что Толстой видел в Христе человека, именно человека, молиться которому величайшее кощунство, можно прочесть и в его «Ответе на определение Синода...». (17) Из дневников писателя следует, что молился он, обращаясь к Богу-отцу, а не сыну; и единственная возможность спасения – исполнение воли Отца.

Толстой, изучая Библию в подлиннике, отмечал, что в основе еврейского учения – милосердие, дух истины, справедливости и любви. (18) «Кто этот народ, – пишет Толстой, – который, несмотря на все издевательства гонения, с новой энергией оправляется, чтобы быть живым упреком для своих преследователей и гонителей? Кто этот народ, который не отказывается от своей веры и уклада религии? Это есть тот еврей, тот Прометей, который нам принес с неба вечное пламя и сделал его доступным всему миру. Еврей, который тысячелетия служил проводником божественной мысли, он же является перворожденным той веры, которой все другие религии обязаны своим происхождением. Еврей – пионер свободы. Еврей в отношении своих религиозных и гражданских устоев есть символ справедливости и выносливости. Среди всех народов суждено было евреям открыть идею единого Бога, которую он тысячелетиями сохранял для всех народов мира. Еврей был и остается борец и святитель свободы, равенства, культуры и терпимости». (19)

Приобщение к Ветхому Завету (Торе) во многом изменило видение мира писателя; помимо отшельничества и ухода от жизни, Толстого стали занимать мысли о деятельном служении людям; он записал в дневнике 24 декабря 1889 года: «Да, монашеская жизнь имеет много хорошего: главное то, что устранены соблазны и занято время безвредными молитвами. Это прекрасно, но отчего бы не занять время трудом прокормления себя и других, свойственным человеку». Заблуждение, согласно которому лучше удалиться от мира, чем подвергаться его искушениям, чуждо духу пророчества. Толстой не раз приводит в пример Иону, который один хотел быть праведным и удалился от развращенных людей. Бог возвращает пророка к людям, он должен не убежать от заблудших, а жить в общении с ними. Убеждение писателя, к которому он пришел после долгих размышлений, выражается словами «Исповеди»: «Как я не поставлю вопрос: "Как мне жить?" – ответ: "По Закону Божию". Смысл жизни в соединении с бесконечным Богом. Отдельная жизнь приобретает значимость только при соединении ее с общностью, при отношении конечного с бесконечным». (20).

Обращался к вечным началам бытия и Бунин. В его повести «Освобождение Толстого» приводится «никем и никогда не отмеченное высказывание Толстого», в котором, по мнению Бунина, «главное указание к пониманию всего»: «Мало того, что пространство и время и причина суть формы мышления и что сущность жизни вне этих форм, но вся жизнь наша есть все большее и большее подчинение себя этим формам и потом опять освобождение от них». (21) В Толстом для Бунина соединилось все: гениальный художник, его учение, вызвавшее у юноши Бунина попытку опроститься, взгляды на смысл человеческого существования. Трудно назвать писателя, на творчество и мировоззрение которого Толстой имел бы столь решающее влияние, как на творчество Бунина. Стремясь прорваться к извечной мудрости мира, Бунин, как и Толстой, много внимания уделяет еврейской теме. Художественное мировоззрение писателя нашло выражение в рассказах восточного, библейского цикла. «...Это только незначущая случайность – то, что мне суждено жить не во дни Христа, Тиверия не в Иудее...». (22) Воображение часто выходит за пределы реального впечатления. Бунин писал по этому поводу: «Некоторые люди обладают способностью особенно сильно чувствовать не только свое время, свою страну, свое племя, но и другие, чужие...» (23) Писатель утверждал, что еще с детства в нем развилось непостижимое чувство прошедших времен и эпох: «Ведь еще в самые первые дни мои входило в мою жизнь, как нечто будто бы мной самим пережитое, то жертвоприношение Авраама, то бегство Иосифа в Египет...». (24)

Вполне естественно, что, к примеру, художник Марк Шагал, выросший в иудейской культуре, представлял жар Синайской пустыни, видел шатры среди песков. Однако библейские видения занимают воображение не только иудеев. Явление Аврааму трех ангелов в образе странников, чтобы предсказать рождение Исаака, стало сюжетом картины Шагала и рассказа Бунина «Благовестие». Бунин, также как и Шагал, мог сказать о себе: «Пророки и пророчества во мне». Он пишет сонет «Иаков» – Иаков явил миру знак Бога. В стихотворении «Гробница Рахели» ощущение вечности – на гробнице «ни имени, ни надписи, ни знаков»:

*Я приближаюсь в сумраке несмелом*

*И с трепетом целую прах и пыль*

*На этом камне, женственном и белом...*

*Сладчайшее из слов земных! Рахиль.*

*О том, что Моисей принес миру Закон праведности и любви, читаем в стихотворении «Тора»:*

*Был с Богом Моисей на дикой горной круче,*

*У врат небес стоял как в жертвенном дыму:*

*Сползали по горе грохочущие тучи –*

*И в голосе громов Бог говорил ему.*

*Мешалось солнце с тьмой, основы скал дрожали,*

*И видел Моисей, как зиждилась Она:*

*Из белого огня – раскрытые скрижали,*

*Из черного огня – святыя письмена.*

*И стиль – незримый стиль, чертивший их узоры, –*

*Бог о главу вождя склоненного отер.*

*И в пламенном венце шел восприемник Торы*

*К народу своему в свой стан и свой шатер.*

*Воспойте песнь ему! Он радостней и краше*

*Светильника Седьми пред Божьим алтарем:  
Не от него ль зажгли мы пламенники наши,  
Ни света, ни огня не уменьшая в нем?*

*Темаоткровения, явления единого Бога Израиля и в стихотворении «Огненный столп», где, пламя указывает путь в Землю Обетованную. В стихотворении посвященном Х.Н.Бялику «Да исполнятся сроки» читаем о том, что сорок лет евреи бродили по пустыне, ибо:*

*Потребна скорбь, потребно время,  
Чтобы могло произрасти  
На ниву брошенное семя.*

*Спустя пятнадцать столетий после Исхода из Египта разрушен Иерусалим, и евреи рассеяны по миру, но мудрость ветхозаветных пророков в памяти всех народов и записана на небесах в Книге книг. Под впечатлением от путешествия по Израилю Бунин пишет стихотворение «Иерусалим»:*

*Это было весной. За восточной стеной*

*Был горячий и радостный зной.  
Зеленела трава. На припеке во рву  
Мак кропил огоньками траву.*

*И сказал проводник: «Господин! Я еврей  
И быть может, потомок царей.*

*Погляди на цветы по сионским стенам:  
Это всё, что осталось нам».*

*Я спросил: «На цветы? И услышал в ответ:*

*Господин! Это праотцев след,  
Кровь погибших в боях, каждый год как весна,  
Красным маком восходит она».*

*С разрушением Иерусалимского Храма «в мире тьма – Бог сокрыл свое лицо». (См. стихотворение «Господь скорбящий»). И как пророчество о том, что евреи соберутся на своей земле, Бунин пишет «Додину Иосафата»:*

*Отрада смерти страждущим дана,  
Вы побелели стражники от пыли,*

*Среди врагов, в чужих краях вы были,  
Но вот вам отдых, мир и тишина.*

*Гора полдневным солнцем сожжена,*

*Русло Кедрона ветры иссушили.*

*Но в прах отцов вы посохи сложили,  
Вас обрела родимая страна.*

*В ней спят цари, пророки и левиты.  
В блаженные обители ее  
Всех, что в чужбине не были убиты,  
Сбирает милосердный Судия.*

*Пожестким склонам каменные плиты  
Стоят раскрытой книгой Бытия...*

*В рассказе «Иудея» - земля снова понемногу заселяется своим хозяевами страстно мечтающими о возврате дней расцвета Иудеи. А пока в земле Давида, Соломона, Христа разрушение, пустыня, камни. В Хевроне дикое мусульманское гнездо: «серый каменистый поселок и старая несказанно грязная базарная улочка. Пройдя ее, поднимаешься на взгорье. Там одиноко стоит нечто вроде каменной крепости, где почивают Авраам и Сара – прах равно священный иудеям, мусульманам и христианам. Но мальчишки все-таки швыряют камни в подходящих к нему поклонников не мусульман, травят их собаками. В путевом очерке Бунина «Камень» читаем о горе Мориа, которая является духовным центром мира, здесь Авраам, постигший единое начало мироздания, явился родоначальником нового мироощущения человека стоящего перед лицом Творца; «здесь первый человек принес первую жертву Богу». Здесь, на этом камне, некогда стоял Храм Соломона, а ныне мечеть Омара; «После Иисуса, - говорит ислам, сила камня перешла к Магомету. Но не долго сияло солнце ислама во всей славе своей». Очерк кончается вопросом: «Что же готовит миру будущее?» Во время путешествия по Палестине Бунин в дневниковых записях «Воды многие» пишет о неведомых божьих целях, осмысливающих жизнь тысячелетий. (25)*

*Мысли о противоречивости между ограниченным, конечным существованием личности и бесконечностью мира привели Толстого и Бунина к Богу. Неограниченное «Все», ограниченной частью чего сознает себя человек, есть в их понимании Бог. Все мы дети единого Бога и одинаково страшимся одиночества и богооставленности. В рассказе Бунина «Роза Иерихона» читаем о том, что только любовь и память согревают душу. Роза Иерихона – клубок сухих колючих стеблей, растущих в каменистых песках Мертвого моря и Снайских предгорьях, долгие годы может быть сухим и безжизненным, но опущенный в воду вновь оживает и расцветает бледно-розовым цветом. «И бедное человеческое сердце радуется, утешается: нет в мире смерти, нет гибели тому, что было, чем жил когда-то. Нет разлук и потерь, доколе жива душа моя, моя любовь, память!» Способность оживлять казалось бы умершие впечатления – символ единения далекого прошлого и настоящего; «...В Палестине была весна и на всех путях наших даже на самых скорбных и суровых весело и мирно цвели все те же вечно юные анемоны и маки, что цвели при Аврааме». О пророческом служении Бунин пишет в рассказе «Смерть пророка». Призванный Богом Моисей оставил дворец фараона, чтобы принести на землю Закон Творца; «Глупцы! – сказал он о жрецах. – Рабам, страдающим от зноя, простительно воздевать руки к солнцу и призывать его как Бога. Но солнце не Бог. Бога никто не может видеть, Он непостижим. Его можно только чувствовать. Он один. У него нет детей... И когда настало время поднять самый тяжелый камень для здания, вскинуть его на колени, перехватить покрепче инести, пророк вскинул его до боли в паху. И сорок лет нес в пустыне, напряженный, изнемогающий и радостный сознанием, что творит дело Бога, а не фараона».*

*Вернемся к повести «Освобождение Толстого», где Бунин приводит слова своего учителя: «Освобождение от смерти найдено. Я поучаю вас, я проповедую Закон. Если вы будете поступать сообразно поучениям, то через малое время получите то, ради чего благородные юноши уходят с родины на чужбину, получите высшее исполнение священного стремления; вы еще в этой жизни познаете истину и увидите ее воочию». (26) Усовершенствование общества начинается с исполнения Закона, с поиска пути к Богу отдельного «Я»; чтобы нагрелся сосуд с водой, нужно чтобы нагрелись все его капли. Толстой, по мнению Бунина, является создателем абсолютных ценностей как в художественном плане, так и в плане мысли: «Он очень, очень близок мне не только как художник и великий поэт, но и как религиозная душа». (27)*

*Если Л.Н.Толстой искал в иудаизме Закон, согласно которому можно не только жить, но и умирать; И.А.Бунин опоэтизировал библейские пророчества; то А.П.Чехов решал проблему отношения к евреям и иудаизму большей частью на социальном, бытовом уровне. Вопреки бытующему мнению Чехов не был антисемитом: «Что евреи подлецы это, конечно, вздор. Я лично евреев – хороших людей люблю, а нехороших не люблю». (28) Бог у всех один, - считал Чехов, - другое дело люди часто слепы и глухи к прекрасным словам св.Писания. В этом плане интересна драма «Татьяна Репина». Венчание в церкви – жарко, душно, мелкочиновный люд, пустые обывательские разговоры. Пошло. Мерзко. И над этим замкнутым пространством, из которого, казалось бы нет выхода, величественные слова священника: «Возвеличится женише якоже Авраам, и благословится, якоже Исаак, и умножится, якоже Иаков, ходяй в мире и делай в правде заповеди божии!... И ты, невесто, возвеличишься, якоже Сара, и возвеселишься, якоже Ревека, и умножишься, якоже Рахиль, веселящиеся о своем муже, хранящие пределы Закона». Публика много раз слышавшая «Чин венчания» не воспринимает красоту слов, это для нее всего лишь повседневная скука. И автор сетует: почему говорят столь прекрасные слова людям, которые глухи к праведности. Не суть важно, по мнению Чехова, вероисповедание; будь то христианство или иудаизм, главное чистота души и убежденность в истинности своей веры. Так в рассказе «Перекасти-поле», написанном под впечатлением случайной встречи с крещеным евреем в Святогорском монастыре, писатель показывает трагическую судьбу человека пытавшегося выломиться из своей среды – местечкового быта. Герой рассказа, будучи из нищей семьи, страстно хочет учиться. Биография проста и трагична: сбежал из дома, долго скитался, попал в аварию, заболел «чахоткой и психическим расстройством». В поисках возможности получить образование и минимум прожиточных средств кочует по России – меняет знакомства, место проживания. При этом его мучают сомнения в правоте своего крещения, однако все время твердил одно: «Новый Завет есть продолжение Ветхого, что иудаизм отжил свой век. Подбирая фразы, он как будто старался собрать все силы своего убеждения и заглушить ими беспокойство души. Доказать себе, что переменяв религию отцов, он не сделал ничего страшного и особенного, а поступил как человек мыслящий и свободный от предрассудков, и что поэтому он смело может оставаться в комнате один на один со своей совестью. Он убеждал себя и глазами просил у меня помощи». Рассказ кончается словами: «Вот он «перекасти-поле» жалкий странник шагает по России, с его сомнениями, тоской по родным, неприкаянностью и страхом одиночества».*

*Еще один пример так называемой адаптации евреев в России – семья содержателя постоялого двора, одинокого дома посреди степи (повесть А.П.Чехова «Степь»).*

Хозяин, чтобы прокормить орду детей, гнет спину, угождает постояльцам, ерничает. Другую сторону еврейского характера олицетворяет его брат Соломон – полное презрение к деньгам и суетным земным делам. Соломон подавал гостям самовар, носил их чемоданы и позволял себе неслыханную роскошь – говорить сильным мира сего то, что он о них думает. Соломон – премудрый насмехался над своим лакейским положением: «Я лакей у брата, брат лакей у проезжающих, проезжающие лакеи у Варламова, а если бы я имел десять миллионов, то Варламов был бы у меня лакеем... Я теперь жид пархатый и нищий, все на меня смотрят как на собаку, а если бы у меня были деньги, то Варламов ломал бы передо мной такого дурака, как брат перед вами... Варламов хоть и русский, но в душе он жид пархатый; вся жизнь у него в деньгах и наживе, а я свои деньги спалил в печке. Мне не нужны ни деньги, ни земля, ни овцы и не нужно, чтобы меня боялись и снимали шапки, когда я еду. Значит, я умней вашего Варламова и больше похож на человека!» За иллюзорную, надуманную свободу Соломон, как и герой рассказа «Перекасти-поле», расплачивается судьбой. В повести две стороны реальности: проблема выживания любой ценой и неизбежное желание вырваться, подняться над не оставляющим надежд бытом.

Неудавшийся роман Чехова с еврейской девушкой из богатой семьи, которая чуть было не стала его женой, в некотором роде явился источником образов, чувств, размышлений в рассказе «Тина» и в пьесе «Иванов». Подвергшийся резкой критике рассказ «Тина» неправдоподобен и, похоже, был вызван желанием отомстить бывшей возлюбленной. Героиня – красавица Сусанна, внешне похожая на прототип – Е. Эфрос, – наследница хозяина винокуренного завода и ссудной кассы. Сусанна – роковая женщина, гетера, непричастная к духовной культуре предков, тем и привлекательна, что вызывая откровенно «выставляет на вид то, что другие женщины (ломаки, безнравственные лгуны) всеми силами стараются спрятать от Бога и людей». Помещики и чиновники окружили Сусанну и погружаются в трясину вседозволенности. Притягателен грех, своего рода «встряска организма», все не сонная одурь будней. Образ героини отвратителен, карикатурен и, главное, не соответствует своему прототипу. То ли критика этого рассказа возымела действие, то ли Чехова мучила совесть по поводу неадекватного изображения своей бывшей невесты, после разрыва с которой он чуть было не покончил с собой, но писатель в пьесе «Иванов» дает образ совсем другой, на этот раз чистой, бескорыстной, бесконечно любящей женщины-еврейки. Должно быть, сказалось не только чувство раскаяния, но и представление о том, как могла бы сложиться его совместная жизнь с Е. Эфрос. Очевидно, в пьесе отразились и отношения его брата Николая с Анной Гольден, тоже еврейкой. Более того, «Иванов», в некотором роде, – прогнозирование ситуации другого брата Чехова – Александра, женившегося на сестре Анны Гольден, Наталье. Сарра – героиня пьесы – ради брака с любимым человеком принимает православную веру. Однако спустя пять лет любовь Иванова зачахла, не было у него и веками устоявшихся традиций семьи, которые так характерны для евреев. Сарра оказалась в пустоте; родители от нее отказались, не прижилась она и в русском мире. Некогда деятельный, мечтавший о подвиге Иванов духовно омертвел, расслабился; на душе у него только и осталось – скука, бесплодные сожаления. В порыве раздражения он выкрикивает продолжавшей любить его жене слово, которое у него уже давно на языке вертится: «Жидовка!» По ходу пьесы не создается впечатление, что женился он на богатой еврейке, рассчитывая получить приданое, но кто знает, не явилось ли акцентирование внимание писателя на деньгах родителей невесты его неосознанным желанием вырваться из нищеты? Судьба Сарры трагична, она умирает от тоски и чахотки. Как тут не вспомнить затравленного «Новым временем» Надсона, тоже умершего от чахотки в двадцать три года, в стихах которого мы читаем об отверженности и еврейским, и русским народом. Невозможна ассимиляция, незачем евреям идти в русское общество с его

духовной скудостью, грубым материализмом, скупостью. Именно такими рисует Чехов нравы, казалось бы, образованных людей, и не только в этой пьесе, но и в большинстве своих произведений.

Интерес А.П.Чехова к еврейскому вопросу, его нравственное кредо – «все равны перед общечеловеческими законами справедливости и добра» - не позволили ему пройти мимо дела Дрейфуса. Альфред Дрейфус – французский офицер, еврей по национальности, был несправедливо обвинен в шпионаже. Осуждение невинного человека вызвало возмущение во всей Европе. В защиту Дрейфуса выступил Э. Золя со статьей «Я обвиняю!» Реакционная пресса России в том числе «Новое время» Суворина, клеймила всех, кто выступал в защиту Дрейфуса. Чехов же разделял позицию Э. Золя, утверждавшего, что правда и справедливость превыше всего. В письме А.А.Хотянцевой от 2 февраля 1898 года он пишет: «Вы спрашиваете меня, все ли я еще думаю, что Золя прав. А я вас спрашиваю, неужели вы обо мне такого дурного мнения, что могли усомниться хоть на минуту, что я не на стороне Золя?» Отстаивая позицию справедливости в деле Дрейфуса, Чехов порвал с Сувориным, с которым его связывали не только деловые, но и дружеские отношения. Свое поведение он объяснял брату Александру следующим образом: «В деле Золя "Новое время" вело себя просто гнусно... В приложении печатали роман Золя задаром, а в газете выливали на того же Золя помои... за благородный порыв и душевную чистоту» (23 февраля, Ницца, 1898 г.).

В записных книжках Чехова несколько раз в разные годы встречается запись о том, что «Соломон сделал большую ошибку, попросив у Бога мудрости, ибо во многих мудрости много печали» (записная книжка 1, с. 5; 4, с. 1) А. Измайлов в книге «Литературный олимп» (М., 1911, с.116) драмой о Соломоне открыл список нереализованных замыслов Чехова. Сожалея, что этот замысел остался неосуществленным, А.В.Амфитеатов писал в 1912 году: «Кто в европейской литературе мог бы лучше Чехова истолковать сложную и глубокую душу великого иудейского царя-пессимиста? Были ли две души более родственные, более обреченные взаимопониманию, чем Чехов и Екклесиаст». Близкая миропониманию Чехова философия Екклесиаста отражена в рассказе «Пари», где мысль о тщете радостей жизни оказывается основной. Те же мотивы в повести «Скучная история», «Моя жизнь».

По-разному причастны русские писатели к евреям и библейской истории. Для Бунина Палестина – память о прошлом, которое неотделимо от настоящего, вечный диалог Бога и человека. Толстой ищет в иудаизме, в Торе ответ на общечеловеческие вопросы о смысле жизни здесь, на земле. Чехову близки законы справедливости, добра и философия Екклесиаста, где «все возвращается на круги своя».

#### Список литературы:

1. Телешев Н.Д. Избранные сочинения, М., 1956, т.3, с.64.
2. Толстой Л.Н. Юбилейное собрание сочинений, т.1, с. 234-236.
3. Толстой Л.Н. Христианские учения. Берлин, б.г., с.69.
4. Толстой Л.Н., Юбилейное собр. соч., т.23, с.2. Дальнейшие сноски на юбилейное собрание сочинений.
5. Там же, т.23, с.144.
6. Там же, т.23, с.192.
7. Там же.
8. Там же, с.160.

9. Там же, с.72.
10. Там же, с. 243.
11. Там же, с. 274.
12. Там же, с. 280.
13. Там же, т. 34, с. 247.
14. Там же, т. 23, с. 322-323.
15. Там же, с. 396-397.
16. Бунин И. А. *Собрание сочинений в девяти томах, т.9, с.129.*
17. Толстой Л.Н., т. 34, с. 251-252.
18. См. Тенеромо И. *Лев Толстой о евреях. СПб., 1910.*
19. ЦГАЛИ, ф. 508, опись 2, ед. хр. 30.
20. Толстой Л.Н. *Юбилейное собр. соч. т. 23, с. 34-35.*
21. Бунин И.А. *Собр. соч. в девяти томах, т. 9, с. 7.*
22. Бунин И.А. *Литературное наследство, кн.1, М.1973, с. 386.*
23. Бунин И.А. *Собр. соч. в девяти томах, т.9, с.47.*
24. Там же, т.6, с.305.
25. См. Сборник «Весна пришла», Смоленск, 1958.
26. Бунин И.А. *Собр соч. в девяти томах, т.9, с.8.*
27. Бунин И.А. *Литературное наследство, М.1973, кн.1, с.670.*
28. См. *Одесские новости, 1910, 23 января, статья «Думы о Чехове».*



*Руда Ольга,  
к. ф. н., доцент кафедры английской филологии,  
Львовского национального университета им. И. Франко  
Львов, Украина*

*О.Руда*

### **ПРЕПОДАВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ**

*Впервые термин «невербальная коммуникация» (англ. Non-verbal communication) был использован в 1955 году в работе Г.Хьюса [2: 2; 11]. Его идеи нашли свое продолжение в книге Ирвинга Гофмана "Поведение в общественных местах", где он использовал словосочетание «идиома тела» (англ. body idiom). В 1971 году Ю. Фастис использовал теперь всем известное выражение «язык тела» (англ. body language) в книге, которую он издал под таким же названием [2: 2].*

*Невербальная коммуникация (НК) – это целенаправленный процесс информационного обмена, знаковыми системами которого могут быть биологически целесообразные поведенческие сигналы животных или людей, направлены на совместную адаптацию к окружающей среде, паразыки жестов и мимики, математическая и компьютерная символика, искусство, игра, телепатическая связь и т.д. [12: 412].*

*Некоторые лингвисты считают, что научное изучение невербального общения было инициировано Чарльзом Дарвином в его труде «Выражение эмоций у человека и животных» (1872). Ч. Дарвин предположил, что невербальное поведение является частью генетической структуры человеческих существ и животных и что наши невербальные коммуникативные навыки являются частью нашей наследственности, а также являются врожденными [6: 16; 10]. Эта публикация вызвала изучение таких современных дисциплин как окулесика, мимика, кинесика, гаптика, проксемика, хронемика, вокалика, обоняние; и большое количество его гипотез были подтверждены другими исследователями. Эти идеи были развиты Эрнстом Кречмером в книге «Телосложение и характер: исследование природы конституции тела и теории темперамента», опубликованной в 1925 году [8].*

*Взаимодействие человека с природой с помощью органов чувств, которое приводит к получению информации, можно также классифицировать как невербальную коммуникацию. Когнитивная психология и психолингвистика рассматривают речь с позиции вербальной и невербальной коммуникации, в рамках которых возможны*

взаимные переходы. Такое двойное кодирование корректирует наше представление о памяти, семантическая сеть, которой содержит узлы вербальных единицы невербальных репрезентаций. Поэтому, мы можем рассматривать невербальную коммуникацию как неотъемлемую часть коммуникативных процессов наряду с вербальной коммуникацией [12:412].

Однако, в первой половине XX века, были изданы лишь единичные исследования посвященные обонянию, вокализе, кинесике и гаптике [7: 3]. Позже, за одно десятилетие (с 1960-х по 1970-е года) было издано огромное количество книг по проксемике. Изучение кинесики и гаптики было запущено в то время, но теперь они привлекают усиленное внимание многих исследователей в этой области.

Невербальная коммуникация (язык тела, паралингвистика, кинесика) уже в центре внимания в течение некоторого времени в таких областях, как совершенствование навыков презентации, и даже в качестве эффективного инструмента для развития социальных навыков. Методисты подчеркивают тот факт, что относительно мало внимания, было уделено в преподавании иностранных языков невербальной коммуникации в качестве дополнения к разговорному языку, хотя последние тенденции в области нейролингвистического программирования относительно зеркального параллельного языка тела просочились и в текущие исследования, и практику [5].

Были предприняты попытки доказать, что невербальная коммуникация (язык тела, особенно мимика и жесты), зрительный контакт, проксемика и осанка, это вероятно, те элементы, о которых учащиеся не должны забывать в плане передачи смысла желаемого высказывания, избегая межкультурного недопонимания и устанавливая взаимоотношения с целевой культурой. В плане развития навыков общения невербальные ключи не следует недооценивать также при разработке и аудировании, при устной речи. Как грамматические структуры, невербальная коммуникация имеет форму, функции и смысл, которые могут варьироваться от языка к языку и от культуры к культуре [5].

Когда речь заходит о мотивации студентов для завершения своей работы, невербальное поведение является главным фактором в эффективности преподавателя. Исследования студентов со средней школы и колледжа обнаружили, что учащиеся на всех уровнях отреагировали более позитивно на преподавателей, которые использовали непосредственные невербальные сигналы: зрительный контакт, утверждающий кивок головой, наклон вперед и улыбку. Увеличение использования невербальных сигналов в поведении прямо пропорционально повышению мотивации студентов, насколько им нравятся занятия, их готовности следовать рекомендациям профессора.

На самом деле есть несколько аспектов в контексте аудитории, которые делают ее уникальной обстановкой, где традиционные правила, регулирующие общение, как вербальное, так и невербальное, не всегда применяются и, следовательно, требуют особых исследований. Исследователи Харрис и Розенталь [2005] также предлагают рассмотреть поочередность в общении, т.е. сигналы, которые управляют характером беседы и определяют, в какой последовательности коммуниканты вступают в беседу. Они выделяют четыре основные поочередности вступления в разговор:

- (а) ожидание на запрос,
- (б) отрицание запроса,
- (в) поддержание запроса и
- (г) уступление запросу.

Однако, это все не очевидно, что те же процессы и сигналы имеют место и в аудитории. Поочередность вступления в разговор, таким образом, отражает одну из особенностей строения коммуникативного контекста в поликультурной аудитории, что имеет важные последствия для исследователей невербальной коммуникации, а именно то, что она в основном состоит из крайне неравномерно распределенной структуры власти. Типичной является аудитория, где есть один преподаватель, как правило, старше, который обладает значительной властью над группой студентов. Таким образом, как считают Харрис и Розенталь, преподаватель стремится лидировать в большей части разговора, и поэтому, студенты особенно мотивированы, чтобы замечать малейшие изменения в невербальном поведении преподавателя, и вполне вероятно, что его/ее поведение в аудитории имеет большее влияние, чем при обычном разговоре.

Преподаватель контролирует течение разговора и должен эффективно использовать невербальное поведение, например, направляя свой взгляд и кивая в сторону одного конкретного студента, определяет, кто должен ответить на вопрос, или предупреждая посмотреть на студента, который своим шумным поведением мешает проведению лекции. Даже тогда, когда преподаватели не имеют намерения контролировать свое невербальное поведение, чтобы передать определенное сообщение, ситуационные требования аудитории создают гиперчувствительность среди студентов на поведение, вербальное и невербальное, преподавателей. Для студента, улыбка преподавателя в ответ на предложенный ответ может быть подтверждением его / ее чувств интеллектуальных достижений и таким образом влиять на самооценку студентов гораздо сильнее, чем, возможно, преподаватель может подозревать. К сожалению, по мнению Харрис и Розенталя [2005: 160], верно и обратное, холодный или враждебный взгляд (будь то намеренно или нет, в ответ на действия студента или их отсутствие) может вызвать у студента чувства стыда или отчаяния [2005: 160].

Наибольшее внимание в учебной литературе привлекают исследования связи между непосредственным невербальным поведением преподавателя и результатами успеваемости студента. С самого начала, подчеркивают Харрис и Розенталь, эффективность невербального поведения воспринималась как неразрывно связанная сположительными эмоциями и симпатиями к другому человеку [2005: 160] и, которая определяется как степень воспринимаемой физической или психологической близости между людьми или, как невербальные проявления сильного влияния или поведения, которые указывают на физическую или психологическую близость [2005: 160, 166].

Харрис и Розенталь выделяют следующие элементы эффективного поведения преподавателя в поликультурной аудитории (англ. *Immediacy Behavior Items*) [2005: 162]:

Таб. 3

	Элементы эффективного невербального поведения преподавателя
1.	Не сидит за столом в процессе преподавания.
2.	Жестикулирует при общении с аудиторией.
3.	Голос эмоционально окрашен при разговоре с аудиторией.
4.	Смотрит на студентов во время разговора.
5.	Улыбается аудитории как единому целому, а не отдельным студентам.

6.	<i>Положение тела расслаблено при разговоре с аудиторией.</i>
7.	<i>Уместно использует прикосновения в процессе обучения.</i>
8.	<i>Перемещается по аудитории в процессе преподавания.</i>
9.	<i>Не смотрит на доску или в свои записи при разговоре со студентами.</i>
10.	<i>Не стоит за трибуной или столом во время лекции или семинара.</i>

*Эффективное использование невербальных сигналов преподавателем напрямую связано со многими положительными результатами успеваемости студентов:*

*(а) позитивное отношение к курсу преподавателю,*

*(б) готовность к большему количеству лекций/семинаров с данным преподавателем, и*

*(в) студенты чувствуют, что они многому научились у этого преподавателя.*

*Конечно, любой преподаватель может сказать вам, что дружелюбная, восприимчивая аудитория помогает лучше проявлять экспрессивное поведение, что способствует быстрому обучению, тогда как недружелюбная аудитория может приглушить энтузиазм даже самых лучших учителей [2005: 164].*

*Исследования показывают, что учителя, которые показывают теплое, активное невербальное поведение оцениваются более позитивно студентами и такое поведение помогает усваивать большие объемы материала. Тем не менее, по крайней мере, несколько исследований показали лучшую выполняемость задач, связанных с отрицательным невербальным поведением преподавателя. Исследования жестов, указывают на определенно положительное влияние невербального поведения преподавателя на процесс обучения. Было бы также неразумно, пожалуй, недооценивать*

*исключительно сильную мотивирующую роль положительной оценки студента в содействии успеваемости. Студенты могут изначально работать упорнее с преподавателем, который является строгим и суровым, но отрицательное, слишком холодное поведение преподавателя может привести к утрате внутренней мотивации студентов [2005: 173].*

*Начиная с середины 1950-х годов, наблюдается рост публикаций посвященных феномену «эффектов межличностной ожидаемости» (англ. *interpersonal expectancy effects*). Этот термин относится к тому, считают Харрис и Розенталь, что ожидание одного человека от поведения другого может подтвердиться [2005: 174]. Последующие исследования показали, что, если учителям в начальной школе даются основания полагать, что некоторые дети в их классе будут показывать необычные успехи в интеллектуальной деятельности в течение учебного года, то, именно те дети (чьи имена были выбраны с помощью таблицы случайных чисел), на самом деле сделали большие успехи в учебе, чем у другие дети из контрольной группы [2005: 174]. Это так называемая четырех факторная «теория эффекта межличностной ожидаемости учителя» [2005: 175]. Она описывает четыре основных группы типов поведения учителя задействованных в этом процессе: 1. Климат. 2. Предоставление данных. 3. Вывод данных. 4. Обратная связь.*

*Первый фактор, климата, относится к теплому социоэмоциональному климату, который учителя, как правило, создают для учащихся, тепло, которое может быть передано устно и невербально.*

*Фактор предоставления данных относится к тенденции учителей, давать больше материала своим «особым» студентам.*

*Фактор вывода данных относится к тенденции учителей, давать их «особым» студентам больше возможностей для реагирования на вопросы преподавателя.*

Наконец, коэффициент обратной связи относится к тенденции учителей, давать более дифференцированную обратную связь их «особенным» студентам. Под дифференцированной обратной связью, Харрис и Розенталь имеют в виду, что эта обратная связь будет зависеть от правильности или неправильности ответа студента и от того, что содержится в обратной связи, как правило, непосредственно связанное с тем, что студент сказал [2005: 175].

Хотя все четыре фактора, как пишут Харрис и Розенталь, получили широкую поддержку по значимости в результате тестирования, величины эффекта климата и предоставления данных были особенно впечатляющими. Учителя, по всей видимости, предоставляют больше информации и более тепло, студентам на которых они имеют более благоприятные ожидания [2005: 176].

Эффективное использование невербальных сигналов способствует расширению диапазона методов обучения, добавляя дополнительные измерения языка [5]:

- сокращение ненужного объяснения преподавателем
- увеличение участия учащихся
- укрепление доверия
- улучшение навыков слушания
- снижение страха и молчания учащихся
- делает более понятными инструкции преподавателя
- повышение эффективности управления аудиторией
- улучшение атмосферы в аудитории
- повышение производительности заданий в парах и группах
- повышение самокоррекции и исправления ошибок у своих сверстников
- помогает избежать недоразумений и повышает межкультурную компетентность [4].

Преподаватели, однако, должны всегда помнить, что значение жестов и других невербальных сигналов нужно обучать так же, как иностранному языку, и, что ряд невербальных методов уже существуют в репертуаре учащихся, такие как использование цвета и графики. Учителя должны убедиться, что учащиеся понимают их коды, и научить их пользоваться ими самостоятельно. Большинство заданий можно выполнять в группах или в парах. Эти методы могут быть введены различными способами, начиная от фотографии, а также с помощью клипов, пантомимы, фильмов, рисунков и сценариев.

Исследователи предлагают следующие методы обучения невербальной коммуникации:

1. Студенты обсуждают смысл жестов и мимики (которые демонстрирует учитель, фотографии или рисунки из учебников, интернета). Это особенно эффективно в мультикультурной аудитории.
2. Студенты изображают мимически прилагательные которые описывают физические и эмоциональные чувства (боль, стыд, радость, досаду, счастье, гнев, воодушевление).
3. Студенты смотрят видеоклип без звука или анализируют фотографии и обсуждают язык тела, отношения, эмоции и чувства, а затем составляют диалог.
4. Студенты разыгрывают диалог, используя только жесты и мимику.
5. Студенты составляют диалог, основанный на пантомиме.
6. Студенты, в парах, по очереди слушают друг друга в течение 30 секунд, используя в ответ только невербальные реакции [5].

Целью этих методов является мотивация изучающих иностранный язык, принять участие в беседах и дискуссиях на заданные темы. Эти задачи позволяют студентам определять собственную позицию, поощряют межличностные связи, увеличивают владение учащимися невербальными сигналами и повышают осведомленность о языке тела. Группа студентов может говорить об этих заданиях после каждого упражнения или может провести вместе окончательное обсуждение всего блока заданий.

Есть несколько методов, используемых в изучении иностранного языка и коммуникации, которые помогают студентам понять многие подходы к изучению невербальной коммуникации. Можно, например, наблюдать сходство в поведении людей и животных, такие аспекты как, понятие территориальности (человеческие существа, а также животные устанавливают собственные территории). Еще можно наблюдать, как невербальная коммуникация происходит в группах. Также можно сфокусироваться на конкретных функциях невербальной коммуникации, чтобы определить, как они работают в определенных условиях, например, НК может быть использована для изучения различий в поведении при приветствиях между представителями одной или разных культур, возрастных групп и т.д. [6: 18].

Функциональный подход к невербальной коммуникации, в сочетании с обучением студентов, помогает на практике применить то, что они знают о функциях невербальной коммуникации. Студенты должны стараться работать со всеми в группе и с преподавателем на личном уровне, а также поддерживать непринужденную и дружелюбную атмосферу в аудитории. Такой подход, позволит студентам увидеть, как невербальная коммуникация функционирует при взаимодействии с другими лицами и позволит им использовать функциональный подход в отношении себя. Для разработки такой точки зрения, они должны сначала узнать более детально, что представляет собой невербальное общение, его подходы или каналы, и его функции [6: 18].

Невербальная коммуникация имеет несколько важных характеристик [1: 153]:

1. НК присутствует всегда, когда люди сталкиваются друг с другом и во многих ситуациях, когда они физически не присутствуют.
2. НК имеет большое значение в передаче информации другим людям, и большая часть этой информации не является чем-то, что другие намеренно хотят показать.
3. НК особенно полезна в представлении о том, как ваши собеседники чувствуют себя, их отношение к тебе и разговору, и т.д.
4. Невербальные сообщения являются гораздо более однозначными, чем вербальное общение.
5. Хотя большая часть невербальной коммуникации является универсальной, культура, а также некоторые другие факторы влияют на то, как мы выражаем себя и понимаем других.
6. Пол также играет определенную роль в том, как мы общаемся.

Невербальная коммуникация может сыграть ключевую роль в содействии установлению взаимопонимания со студентами. Она также играет важную роль в очередности высказываний собеседников во время разговора. В группе студентов, преподаватель часто с помощью зрительного контакта с человеком, указывает на того студента от которого он или она ждет ответа на поставленный вопрос. Тот, кто хочет вступить в разговор или вставить свою реплику будет смотреть в глаза человеку, который говорит, чтобы указать, что он хочет его прервать, а также тот, кто больше не хочет принимать участие в беседе, будет избегать зрительного контакта [9]. Если учитель подчеркивает важность НК и анализирует некоторые

невербальные сообщения, то у студентов есть шанс получить интересную информацию и провести занимательную беседу, как часть их опыта овладения иностранным языком.

Осанка и позиция тела может передать весь спектр отношений, напр. интерес или его отсутствие, степень уважения и подчинения, потому что собеседники часто используют позицию тела, чтобы акцентировать на том, что они говорят, двигаясь вперед в своем кресле или склоняясь в сторону своего собеседника, чтобы акцентировать важный момент в разговоре, или откидываться назад в кресле, отодвигаться назад, чтобы указать, что они закончили разговор [9].

Жест часто может заменить вербальную коммуникацию. Он может подчеркнуть наши сообщения, а также является частью пунктуации, как напр. кивок головой и движения рук, которые относятся к ударению, ритму и темпу предложений. Лекторы, которые активно используют жестикуляцию, часто опускают руки в конце предложения. Докладчики кивают головой, когда хотят подчеркнуть отдельные слова в предложении [9]. Многие студенты, особенно при прослушивании сообщений на иностранном языке, так сильно сосредоточены на слуховом восприятии и процессе понимания людей словами, «говорят, что страдают от когнитивной перегрузки». Слишком много устной информации на иностранном языке не восполняет нехватку невербальных сообщений [9].

Одним из самых полезных ресурсов для успешного обучения иностранному языку является видео и особенно видео без звука. Очень часто визуальные факторы в межкультурной коммуникации недооцениваются при преподавании иностранных языков.

Г. Пичей [9] предлагает целый ряд различных заданий для использования в поликультурной аудитории в зависимости от типа видеоматериала, например:

1. Показать клип до конца и попросить студентов подумать о взаимоотношениях людей на экране.

- а) Кто эмоционально наиболее близок с другими персонажами?
- б) Какие отношения между героями доминируют?
- в) Кто чувствует злость?
- г) О чем думает или что чувствует каждый персонаж?

Студенты могут предположить о чем думают герои или о чем они говорят.

2. Учитель может записать сценарий для клипов / она использует и может попросить, чтобы студенты попытались разыграть сцену с помощью сценария, прежде чем они его услышат. Просто дайте им посмотреть сперва и подумать о том, какой характер они должны сыграть, что, данный персонаж думает или чувствует. Это поможет студентам интерпретировать их язык тела и выразить его через свое прочтение сценария.

3. Проведите культурные сравнения, используя сцены из целевой культуры с аналогичными сценами на видео с их собственной культуры, например, встречи с друзьями в кафе или ресторане. Попросите студентов, искать различия в их межкультурной коммуникации и взаимодействии.

- а) Прикасаются ли они друг к другу, когда встречаются?
- б) Насколько близко они сидят друг к другу, когда разговаривают?
- в) Прикасаются ли они к своему собеседнику?
- г) Поддерживают ли они зрительный контакт?
- д) Открыто ли они демонстрируют свои эмоции?

4. Преподаватель может найти параллельные клипы, потом посмотреть клип целевой культурой и попросить студентов создать список различий.

5. Преподаватель может подготовить два «ложные» сценарии к видеоматериалам. Это могут быть небольшие вариации на тему аутентичного. Затем попросить студентов посмотреть клип без звука и решить, какой из сценариев является правильным [9]. Коррекция изучаемого иностранного языка должна проводиться только в случае серьезных недоразумений / ошибок, в противном случае учитель может мешать потоку речевой и мыслительной деятельности.

Невербальное общение играет ключевую роль, особенно на подсознательном уровне, в общении и осознании того, как оно может варьироваться от культуры к культуре, а также это может быть особенно важным в оказании помощи студентам развивать свои способности понимать язык в реальной окружающей среде [9].

Мнения учителей студентов о важности НК в изучении иностранного языка, отвечают тем, которые распространены в научном сообществе, а именно от желания ее изучать до полного отторжения. Тем не менее, усвоение невербальной коммуникации является легкой задачей, потому что точность и сложность вербального и невербального поведения трудно передать во время лекций и семинаров [3: 223].

Одной из важных целей расширения владения иностранным языком, должно быть обучение студентов свойствам вербальной и невербальной коммуникации изучаемого иностранного языка, его культуры, и ожидаемых контекстов и целей их использования. Кроме того, студенты должны противостоять межличностному воздействию невербальной коммуникации. Невербальное общение это не просто набор жестов, мимики и т.д., которые надо дифференцировать, чтобы получить сообщение, это не просто методы, необходимые для успеха в общественной или личной сфере, а это врожденная характеристика каждого человека, независимо от того, на каком языке он разговаривает. Будущие учителя должны знать невербальные знаковые системы для того, чтобы их понять и использовать невербальные элементы вместе с вербальными с большим эффектом, развивая полученные знания в своей педагогической работе.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Adler, R. B., Rodman, G. 2006. *Understanding Human Communication*. 9<sup>th</sup> ed. New York, Oxford: OUP.
2. Calero, H. 2005. *The Power of Nonverbal Communication. How You Act Is More Important Than What You Say*. 1<sup>st</sup> ed. Silver Lake Publishing: Los Angeles, CA Aberdeen, WA, 2005. 315 p. ISBN: 1-56343-824-0
3. Costanzo, M., Archer, D. 1991. *A Method for Teaching About Verbal and Nonverbal Communication*. *Teaching of Psychology*, vol. 18, No. 4, December 1991, P. 223-226. Available online at: <http://top.sagepub.com/content/18/4/223>
4. Darn, S. 2005. *Aspects of Nonverbal Communication*. In: *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, no. 2, February. Available online at: <http://iteslj.org/Articles/Darn-Nonverbal/>
5. Eryilmaz, D., Darn, S. 2005. *A Nonverbal Communication Lesson*. In: *CELTA Course, Izmir University of Economics, July*. Available online at: <http://sfl.ieu.edu.tr/docs/tdu/publications/A%20Nonverbal%20Communication%20Lesson%20%5BLesson%20Plan%20Version%5D%20%28Dilek%20Eryilmaz,%20Steve%20Darn%29.pdf>
6. Hickson, L. M. III, Stacks, W. D., Moore, N.-J. *Nonverbal Communication: Studies and Applications*. 4th Edition. Los Angeles: Roxbury Publishing Company P.O., 2004. 503 p. ISBN 1-891487-20-5.
7. Knapp, M. L., Hall, J.A. 2009. *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Wadsworth: Cengage Learning. 2009. ISBN-10: 0495568694

8. Kretschmer, E. 1925. *Physique and character. An investigation of the nature of constitution and of the theory of temperament.* Edinburgh: The Edinburgh Press, 1925.
9. Peachey, N. 2005. *Listening to Body Language.* In: *BBC British Council Teaching English.* June. Available online at: [www.teachingenglish.org.uk/articles/listening-body-language](http://www.teachingenglish.org.uk/articles/listening-body-language)
10. Stacks W. D., Hickson M., III, Deyo, J., & Walt, P. 2011. *Nonverbal Communication.* In R. L. Miller, E. Balcetis, S. R. Burns, D. B. Daniel, B. K. Saville, & W. D. Woody (Eds.), *Promoting student engagement.* 2011. Vol. 2. P. 230-236. Available online at: <http://teachpsych.org/ebooks/pse2011/index.php>
11. Крейдлин Г. Е. *Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык.* М.: Новое литературное обозрение, 2002. 592 с. ISBN: 5-86793-194-3
12. Селіванова, О. *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія.* Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с. ISBN 966-8791-00-2



*Сабитова Зинаида К.  
доктор филологических наук, профессор  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби  
г. Алматы, Казахстан*

*З.К. Сабитова*

### ***ВИРТУАЛЬНОЕ ЛИНГВО-КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК НОСИТЕЛЬ НОВОЙ, ИНТЕРФЕЙСНОЙ, КУЛЬТУРЫ***

*В эпоху глобальных коммуникаций Интернет как особое лингво-коммуникативное пространство обусловил появление новой формы функционирования языка, промежуточной между устной и письменной формами. По своей значимости и влиянию на развитие мировой цивилизации Интернет представляет собой символ эпохи информационного общества и культуры постмодерна [3]. Через понятие «чудо» объясняют рост популярности Интернета как особого коммуникативного пространства.*

*В романе «Одиночество в Сети» Я.Л. Вишнеvский пишет: «Интернет постепенно становился чем-то культовым. Особенно для молодого поколения. Назвать его просто сетью, как ничего не значащее переплетение кабелей в банке или учреждении, означало бы отнять у Интернета мистическое очарование чего-то, что объединяет вне зависимости от любых разделений...*

*Авторы использовали буквы «I», «C», «Q», поскольку, произнесенные последовательно, они дают аналог английской фразы «Iseekyou», что означает «Я ищу тебя». Люди, в чьих компьютерах установлена программа ICQ – и, разумеется, подключенные к Сети, – благодаря ей находили друг друга. У себя в компьютерах они создавали список друзей, которых искали, и ICQ давал им знать, подключены ли их друзья именно в этот момент к Интернету. Это было все равно как войти в зал, осмотреться и определить, кто из друзей там находится. Только залом был весь мир. Не имело никакого значения, что кто-то находится в Сиднее, кто-то в Дублине, а еще кто-то чуть ли не за углом – в Кракове или Гданьске. И это было самое культовое в Интернете. Отныне все оказывалось «за углом» (Я.Л. Вишнеvский).*

*Интернет-общение является особой, промежуточной между письменной и устной формой речью, т.е. «письмом, которое звучит, или речью, которая записана» (С. Thurlow) [4: 237]. Виртуальное общение, в отличие от других сфер коммуникации, осуществляется при помощи технических электронных средств, опосредовано ими,*

*служит удовлетворению специфических коммуникативных целей, напр., фатической (общение ради общения и т.д.), характеризуется определенным набором уникальных лексических и грамматических характеристик [4].*

*Общению в сети присущи уникальные черты, которыми не обладают устная и письменная формы речи: виртуальность, дистантность (разделенность в пространстве и времени), опосредованность (осуществляется с помощью технических средств) и др. Эти черты в совокупности создают парадоксальный характер речевого общения в сети.*

*Гипертекстуальность (нелинейность) виртуального общения проявляется в том, что после прочтения линейного текста, являющегося элементом гипертекста, текст ветвится: для дальнейшего чтения читателю предлагаются на выбор несколько возможных путей прочтения. При гипертекстовой коммуникации центральной фигурой является не автор, а получатель, который, будучи навигатором, выбирает маршрут чтения, прокладывает свой путь проникновения в содержание, управляет пониманием и интерпретацией содержания текста. Используя гипертекстовые связи, получатель выбирает нужную ему информацию и творит свой «текст».*

*Неслучайно Интернет-текст (особенно в форумах, чатах и др.) называют «паутинопотекстом»<sup>41</sup> [6], потому что каждый элемент отдельного сообщения, наполненный отрывками со сложной «драматургией», является потенциальным стимулом для реагирования и может породить другие тексты, связанные с первым не формально, а семантически [5: 552].*

*Дистантность в виртуальном общении позволяет коммуниканту в любой момент «присоединиться», «отсоединиться» от общения. К тому же этот признак обуславливает крайне «эксплицитный» тип речевого поведения, языковую свободу и раскованность.*

*Я.Л. Вишневецкий писал: «Интернет, он такой. Немножко напоминает исповедальню, а разговоры – нечто наподобие групповой исповеди. Иногда ты оказываешься исповедником, иногда – исповедующимся. Это результат расстояния и уверенности, что всегда можно вытащить штекер из гнезда.*

*Здесь ничего не отвлекает внимание. Ни запах, ни внешность, ни слишком маленькая грудь. В Сети свой образ создаешь словами. Собственными словами. Никогда не известно, сколько времени штекер будет в гнезде, и потому сразу переходишь к главному, задаешь по-настоящему существенные вопросы. Но даже задавая их, кажется, не ждешь полной искренности».*

---

<sup>41</sup> «Характерной чертой паутинопотекста является его фантомность. Он есть. Его можно прочитать, внести в память компьютера, растиражировать. Но нельзя поручиться, что завтра, через час или через минуту он все также будет находиться на том же месте в сети в неизменном виде. Изменения может внести и сам автор, и системный оператор (администратор), и хакер путем несанкционированного взлома, да и сам читатель в чате, где полотно разговора в реальном времени меняется каждую секунду. Возникает ощущение постоянно меняющегося, нестабильного, пульсирующего текста. Это – текст-сердце, которое гонит информацию по сосудам-ссылкам. Текст-мускул, который, постоянно пульсируя, в любой момент может развернуться в сторону пользователя и нанести удар: направить такой поток информации, с которым принимающий не сможет справиться, вообще, заблокировать компьютер от входа в сеть и т. п., не говоря уже о хакерских атаках и разного рода вирусах. Так что приходится всегда быть наготове и ожидать удара из-за угла, тем более, что враг невидим и непредсказуем, как и сам мир сети» [6].

*Отсутствие непосредственного контакта, анонимность в общении обуславливают то, что виртуальные собеседники могут быть обезличенными, диффузными, их знакомство может происходить в процессе общения. Кроме того, в сети происходит общение статусно равноправных коммуникантов (не зависимо от их реального статуса), которые могут свободно менять адресатов и добровольно выбирать их.*

*Интернет-пространство является средой исключительно «языкового существования». Роль языка в виртуальной среде велика: только в процессе речевого общения с другими может обозначить свое присутствие в сети, координировать совместные действия, выразить свое эмоциональное состояние.*

*Появился и новый компьютерный язык, основой для образования лексических единиц которого стал английский язык, напр., засейвить «сохранить» (от англ. save), делитнуть «удалить» (от англ. delete), коннектиться «соединиться» (от англ. connect), ресетнуть «перезагрузиться» (от англ. reset), приаттаченный, имейловский, вордовский, доковский, чатлане и др.*

*Возникновение новой формы общения имело следствием возникновение нового культурного пласта, который называют кликающей, или интерфейсной, культурой [8]. Говорят о появлении человека кликающего, языковой личности интерфейсной культуры – виртуальной языковой личности [4]. Коммуникативное пространство Интернета является своеобразным уникальным полигоном для построения виртуальной языковой личности, способам ее самопрезентации и творческой самореализации [2]. Оно предоставляет возможности для множественных личностных презентаций, экспериментов с собственной идентичностью и самопрезентацией как единственным способом существования личности в виртуальном пространстве, т.е. осуществить то, что в реальной жизни практически невозможно: можно сменить пол, возраст, страну и др.*

*В качестве стратегии и тактики самопрезентации пользователя, который создает некий образ, выступает ник (nickname) и является маской, скрывающей, мистифицирующей личность.*

*Текст в Интернете играет роль «маски», надеваемой на виртуальное «Я», считает Бренда Дане [4]. Само Интернет-общение напоминает карнавал, в котором «все позволено» и каждый участник может надеть любую понравившуюся маску.*

*Карнавал, в представлении М.М. Бахтина, – это тип восприятия, который делает человеческое мышление реальным и свободным, это мироощущение, освобождающее от страха и максимально приближающее мир к человеку и человека к человеку. Карнавалу противостоит односторонняя и хмурая официальная серьезность, порожденная страхом, стремящимся все абсолютизировать. Карнавальное же мироощущение освобождало от такой серьезности [1: 85].*

*Карнавализацию как форму виртуальности рассматривает Н.Г. Асмус. Под виртуальным карнавалом (маскарадом) она понимает «взаимодействие речевых масок виртуальных коммуникантов, которое выражается в создании игрового импровизационного стиля общения. Маскарадность, карнавализация заключается в особом способе восприятия виртуальной идентичности и речевом поведении собеседников» [1: 86]. Виртуальное сообщество предстает для пользователя дружелюбной символической средой, «населенной» различными масками.*

*Характерным признаком языка виртуального общения является непринужденность, ведь в Интернете общаются ради общения. Отсутствие инструментов принуждения снижает до минимума ответственность за свои проступки в сети, что стимулирует нарушение языковой нормы, способствует усилению девиантного коммуникативного поведения (напр., спам, флуд) [9: 27].*

*Отсутствие непосредственного контакта имело следствием обозначение эмоций, мимики специальными символами – эмотиконами, смайликами.*

*Виртуальное общение как лик, ипостась кликающей культуры вызвано глобализацией. Благодаря этой форме, не имеющей географических границ, «мир превратился в деревню» (Я.Л. Вишневский). В сетевом информационном обществе расстояния окончательно утрачивают значение, радикально меняются традиционные представления о двух важнейших категориях человеческой деятельности – времени и пространстве. Благодаря всемирной паутине любая тенденция, получившая развитие в одном регионе земного шара, быстро находит отклик в других регионах, удаленных на десятки тысяч километров.*

*Как член глобального информационного общества человек говорящий стал пользователем, виртуальным коммуникантом, человеком кликающим и представителем интерфейсной культуры.*

*Н.В. Романовский, размышляя о сегодняшнем уровне развития средств коммуникации, отмечает, что вся культура средств коммуникации была и есть интерфейсная культура [8: 17].*

*Виртуальный мир являет собой революцию в способах освоения культурных ценностей, передачи их между людьми и поколениями. Эту революцию можно сравнить с появлением письма или книгопечатания. Появление поколения, компьютерно грамотного, но не имеющего привычки читать, обладающего «клиповым» мышлением является следствием информатизации, компьютеризации всех сфер жизни человека. Интернет стал основным средством представления, отбора и поиска информации, поэтому говорят о приходе новой техники повседневного творчества и коммуникации.*

*Издатель онлайн-журнала «Feed» С. Джонсон пишет, что всемирная паутина вырастет до статуса «культуры», произойдет взаимопроникновение всех массовых средств коммуникации, что общество придет к тому, что станет дизайн интерфейса представлять как форму искусства следующего столетия. По его мнению, культура интерфейса, как все прежние культуры, представляет и интерпретирует многообразную «бесконечную» действительность и по мере прогресса виртуализации занимает центральное положение в интеллектуальной деятельности [8: 19, 22].*

*Сейчас интерфейсная культура находится на стадии формирования. В будущем ее носители будут входить в «когорту пентиумовцев», а число «дигитальных бомжей» будет минимальным. Большие надежды возлагаются на «компьютерных» подростков, приспособленных к гипертекстам виртуальности, к грядущему кибернетическому миру мультимедийной политики, экономики, личностей и отношений [1: 21].*

*Мышление в результате глобальных информационных процессов приобретает новые свойства как Net-мышление (сетевое мышление) (термин Е.Е. Прониной), которое «представляет собой иную парадигму по отношению к ранее преобладавшей форме рационалистического мышления» [7]. При этом его роль и влияние будут возрастать, вызывая изменения не только в общественном сознании, но и в структуре личности. Включение человека в систему массовой коммуникации интенсифицирует информационный обмен между людьми, изменяет способы восприятия и мышления.*

*Е.Е. Пронина выделяет четыре основных признака Net-мышления: а) гиперссылки, одновременно дающие возможность более глубокого проникновения в суть исследуемой проблемы и полного отхода от нее, утраты основной задачи в ходе движения по маргинальным текстам (условно говоря, «примечания» могут победить «основной текст»); б) ассорти-композиция, когда мысль кристаллизуется из хаотичного набора разнообразных данных и сведений, «выложенных» перед сознанием подобно товарам на прилавке; в) специфический темпоритм, когда все лишнее отсекается, лексика максимально субстантивирована, предложения лаконичны,*

эллиптичны, дискретны; г) особая стилистика интерактивности – публичной субъективности, обслуживающей потребность личности в самовыражении и самоутверждении посредством массовой коммуникации [6].

*Информационные технологии породили новый вид литературы – сетевую литературу (сетелитература, сетература), представляющую собой совокупность литературных произведений, основной средой существования которых является Интернет.*

*Для сетературы характерно смешение форм, жанров, стилей, что дает простор для движения мысли и чувств. Так, «Нижняя тундра» В. Пелевина издавалась в форме буклета, содержащего текст рассказа и вложенного диска с рок-музыкальной композицией группы «Ва-банкъ». Записи на диске компенсируют пелевинские «фигуры умолчания» и расширяют рамки восприятия и осмысления его рассказа. В сетевой литературе технические возможности соединения слова, звука и видеоизображения не ограничены, читатель получает более «объемное» впечатление от подобного «гипертрофированного» литературного произведения, воздействующего на все органы чувств.*

*Краеугольным камнем «сетературного» общения является игра, примеривание различных масок (от аватаров до вживания в другую личность), как на маскараде, когда сам выбор маски и манера ее носить помогают раскрыть сущность «носителя». В гипертексте читатель (автор, герой) выбирает не одну из ряда возможностей, а все сразу, он идет по своему, интуитивно или сознательно выбранному, пути, который всегда ведет за рамки, принятые в реальности [10].*

*Так, многомерностью, гипертекстуальностью виртуального пространства порожден компьютерный роман «Квест» Б. Акунина. Он построен на основе компьютерной игры квест: его можно не только читать, но в него можно и играть. Этот остросюжетный роман построен по законам и логике компьютерной игры, в духе «ходилок-бродилок-собиралок», в нем встречаются загадки и небольшие сюжетные развилки, и от выбора читателя зависит, погибнут персонажи или перейдут на следующий уровень. Автором использованы такие признаки квеста, как наличие проблемы (найти секретную лабораторию, в которой из мозгов великих людей производится «экстракт гениальности»), наличие альтернативных решений проблемы (вместе с героем разгадать одну из главных тайн человечества, в конце каждой главы необходимо задать единственно правильный вопрос), многоуровневый характер (переход от одного уровня (level) к другому, для чего нужно перевернуть книгу и прочитать подсказку-код – code), которые в совокупности создают увлекательный, полный интриг и приключений роман. В рецензиях на роман Б. Акунина пишется об оригинальной форме творческого самовыражения, которая когда-нибудь объединит литературу с интерактивным мультимедийным пространством.*

*Таким образом, виртуальное лингво-коммуникативное пространство со своими правилами, условиями, способами функционирования компонентов предопределяет и специфичность виртуальной языковой личности – представителя интерфейсной культуры.*

### *Список литературы*

1. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: Дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2005. – 265 с.
2. Белинская Е.П. Человек в информационном мире. – 2002 [электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://psynet.carfax.ru/texts/bel3.htm>

3. Гольшико А.В. Как обустроить электронную Россию // Вестник связи. – 2001. – № 6 [электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: [http://www.hse.ru/pressa/vest\\_sv/2002061.htm](http://www.hse.ru/pressa/vest_sv/2002061.htm).
4. Горошко Е.И. Лингвистика Интернета: Формирование дисциплинарной парадигмы // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – Вып. 5. – Орел: ОГИИК, ПФ «Картуш», 2007. – С. 223–237.
5. Какорина Е.В. СМИ и Интернет-коммуникация (Интернет-форум как новый коммуникативно-речевой жанр) // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX-XXI веков. – М.: Языки славянских культур, 2008. – С. 548–578.
6. Пронина Е.Е. «Живой текст»: четыре стилевых признака Net-мышления. // Вестник Московского университета. Серия Журналистика. – 2001. – № 6. – С. 74–80.
7. Пронина Е.Е. Категории медиапсихологии // Проблемы медиапсихологии. – М.: МГУ, 2001 [электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://evartist.narod.ru/text7/38.htm>
8. Романовский Н.В. Интерфейсы социологии и киберпространства // Социологические исследования. – 2000. – № 1. – С. 16-23.
9. Смирнов Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: Дис. ... канд. филол. наук. – Ярославль, 2004. – 223 с.
10. <http://gidepark.ru>



*Савчиц Наталья Евгеньевна, канд. филол. наук,  
ст. преподаватель кафедры русского языка  
Казахского национального аграрного университета,  
Алматы, Республика Казахстан*



*Турбаева Баян Зарлыковна, канд. пед. наук,  
ст. преподаватель кафедры русского языка  
Казахского национального аграрного университета,  
Алматы, Республика Казахстан*

*Н.Е. Савчиц, Б.З. Турбаева*

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КАЗАХСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ АГРАРНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Проблемы межкультурной коммуникации на современном этапе развития цивилизации стали необычайно актуальны. Широкие миграционные процессы, открытые границы, туризм, ресурсы Интернета и СМИ привели к столкновению и взаимодействию культур. Особенно остро встают проблемы межкультурного взаимодействия перед многонациональными государствами, так как возникают контакты между представителями разных культур не только на внешнем, интернациональном уровне, но и на внутреннем, межэтническом. Так, говоря о проблемах межкультурного взаимодействия в России, Л.Н. Ваулина отмечает: «историческое развитие России сформировало ее многонациональность и, соответственно, поликультурность. Культурное, этническое и религиозное многообразие влияло на воспитание представителей всех народов, населяющих нашу страну. Казалось бы, мы должны быть подготовлены к проживанию в межкультурном и межъязыковом обществе. Однако, культурное многообразие не всегда воспринимается как ценность, ведущая к взаимообогащению [1,43].*

*Для Казахстана, который также является полиэтническим государством, проблема установления межкультурного диалога, сохранения мира и межнационального согласия стоит на первом месте. В такой непростой ситуации перед наукой и образованием остро стоят сложные и благородные задачи: во-первых, исследовать корни, проявления, формы, виды, развитие культур народов, проживающих в*

Казахстане и их контактов и, во-вторых, научить людей мирно сосуществовать рядом друг с другом. В этом взаимодействии культур важно сохранить принцип «единство в многообразии». Как пишет С.Г. Тер-Минасова, «научно-технический прогресс и усилия разумной и миролюбивой части человечества открывают все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации» [2,18]. Поэтому необходимо полностью реализовать предоставленные временем возможности для налаживания межкультурного диалога. Совершенно особое значение имеет решение проблем межкультурной коммуникации в преподавании русского языка. В этом плане опыт межэтнической и языковой политики, осуществляемый Казахстаном, признан ценным в мировом сообществе. Статус русского языка четко определен в законе "О языках в Республике Казахстан", где подчеркивается, что русский язык наравне с государственным - казахским языком - может применяться в делопроизводстве, учетно-статистической, финансовой документации, вооруженных силах, правоохранительных органах, судопроизводстве. Русский язык в многонациональном обществе как язык межнационального общения продолжает выполнять свою консолидирующую роль. Также в 2007 году в Казахстане на государственном уровне принят культурный проект «Триединство языков». Это: казахский язык – государственный язык, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику, т.е. знание этих языков становится необходимым условием образованности в информационном (постиндустриальном) обществе. Следовательно, важнейшим условием, влияющим на успешное профессиональное продвижение современного специалиста, является хорошее знание русского языка.

В современных условиях основой языковой подготовки специалистов на неязыковых факультетах вузов Казахстана является формирование коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на русском языке в различных сферах и ситуациях, стремление и способность будущего специалиста обладать высокой лингвистической компетенцией в профессионально значимых речевых событиях разных типов.

Как известно, язык представляет собой социокультурное явление. Это означает, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [2,27]. И далее: «Речь уже идет, таким образом, о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива» [2, 28]. Таким образом, полноценный обмен устной и письменной информацией невозможен без знаний и умений в области культуры. Не осваивая русскую культуру, историю и литературу невозможно продуктивно пользоваться русским языком, не совершать крупных ошибок при общении с его носителями. Изучая русский язык через призму культуры русского народа, студенты казахских отделений познают его менталитет и культурно-исторические особенности. В итоге студент должен не только усвоить лексические, грамматические и синтаксические особенности русского языка, но и научиться адекватно ситуации реагировать на реплики носителей языка, уместно применять невербальные средства общения, использовать формулы речевого этикета и знать культурно-исторические особенности народа-носителя языка. В этом процессе познания рождается диалог культур, являющийся основой стабильности, взаимоуважения и терпимости народов друг к другу. Культурная чуткость учит

тому, что человек становится менее категоричным и более терпимым в человеческих взаимоотношениях.

Проблема состоит в том, что человек воспринимает другую культуру через призму своей культуры, в противопоставлении «свое-чужое». С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его еще и трудно распознать, так как это бессознательный процесс. В этой связи необходимо воспитывать в человеке такие качества, которые смогут обеспечить успешное межкультурное взаимодействие. К таковым можно отнести следующие:

1. Эмпатия – способность человека ставить себя на место другого, умение видеть ситуацию глазами партнеров по коммуникации и одновременно прогнозировать последствия своего действия по отношению к ним. Известный постулат «относись к другим людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе» основывается на предположении, что в одинаковых обстоятельствах всеми людьми переживаются схожие чувства и ощущения. Это позволяет им понять другую точку зрения, идеи и различные культурные явления.

2. «Ролевая дистанция» – способность принимать дистанцию по отношению к себе, к своей роли. Роль, привычная в монокультурной ситуации, не подходит в условиях межкультурной коммуникации. Для адекватного восприятия другого требуется принятие «ролевой дистанции» как предпосылки допущения иного видения мира.

3. Толерантное отношение к иным интересам, мнениям, потребностям, ожиданиям. Толерантность позволяет справиться с конфликтами, вызванными новизной и непривычностью ситуации, т.к. контакты между людьми с разным культурным и социальным опытом вызывают неуверенность, которая, в свою очередь, часто воспринимается как угроза и провоцирует отказ от общения или агрессию.

4. «Осознание собственной идентичности» – способность осознать тот факт, что собственное восприятие мира обусловлено социокультурными факторами и коллективным менталитетом и осуществляется через призму собственной картины мира.

5. Коммуникативная компетентность – знание норм и правил общения, высокий уровень речевого развития, позволяющий свободно передавать и воспринимать информацию, умение вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социокультурных и статусных характеристик, способность правильно оценивать собеседника как личность.

6. Конфликтологическую компетентность – способность человека в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. Одной из основных причин как моно-, так и межкультурных конфликтов и недоразумений является конфликтологическая неграмотность населения. Поэтому владение стратегиями разрешения конфликта должно быть ключевой компетенцией участников межкультурной коммуникации.

7. Межкультурная компетентность – способность к коммуникации в ситуациях пересечения различных культур; способность продуктивно взаимодействовать с представителями иной культуры (партнерство и содружество) [2, 48-49].

Следовательно, эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться. В этих условиях перед казахстанскими вузами стоит непростая задача развития у студентов способности к межкультурной коммуникации через формирование межкультурной компетенции посредством изучения языка.

*Процесс изучения дисциплины «Русский язык» в Казахском национальном аграрном университете (КазНАУ) имеет свои особенности, обусловленные тем, что большинство студентов приезжает на учебу из сельской местности, где в настоящее время практически нет русской языковой среды. Они мало знакомы с культурой, обычаями и традициями русского народа. Кроме того, слабое владение русским языком является негативным фактором, снижающим возможность активного и уверенного общения со своими сверстниками – представителями других этносов, также обучающихся в Казахском национальном аграрном университете.*

*В процессе изучения русского языка студенты усваивают материал, который демонстрирует его функционирование в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывает особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, культурой. Прежде всего, это происходит на аудиторных занятиях с помощью аутентичных материалов: литературных и музыкальных произведений, предметов реальной действительности и их иллюстративных изображений, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде. Однако для успешного формирования межкультурной компетенции недостаточно только на занятиях по русскому языку (к слову сказать, по кредитной системе это 3 контактных часа в неделю) презентовать культурологический материал. Решение этих задач видится в комплексном использовании различных форм работы с обучающимися во внеаудиторное время.*

*Как показывает опыт работы кафедры русского языка Казахского национального аграрного университета на казахском отделении, студенты с большим интересом собирают материал о культуре, истории, обычаях и традициях русского народа для самостоятельной работы. С большим интересом готовятся и участвуют в конференциях, викторинах, конкурсах и олимпиадах. В этой связи одной из эффективных форм осуществления методического принципа диалога культур стала ежегодно проводимая кафедрой русского языка интеллектуальная интерактивная викторина «Самый эрудированный студент». Данное мероприятие направлено на выявление среди студентов казахского отделения знатоков русского языка, популяризацию изучения русского языка и литературы, культуры русского народа.*

*Преподавателями кафедры русского языка проводится большая подготовительная работа, а именно: тщательный отбор материалов для составления заданий викторины; подготовка сценария проведения викторины; составление сборника материалов культуроведческого характера для подготовки студентов к участию в викторине; подготовка видео- и слайдового материалов для викторины и т.д. Викторина проводится с использованием мультимедийных средств и состоит из следующих компонентов: 1) «Современный глоссарий» (Общественно-политическая лексика русского языка); «Произносим правильно» (Русское произношение и ударение); «Угадай меня» (Фразеологизмы русского языка); «Своя игра» (Обычаи и культура русского народа, история и наука России).*

*Вопрос по обогащению словарного запаса современного студента сегодня очень актуален. В условиях научного прогресса в обиход входят все новые и новые слова, многие из которых трудны и непонятны студентам казахского отделения. Поэтому первостепенной задачей преподавателей русского языка является работа над обогащением и уточнением словарного запаса студентов: чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми как в устной, так и в письменной форме. Работа с новыми словами дает возможность пополнить активный словарный запас студентов, уточнить их знания о значении слова, научить употреблять слово в новом контексте, расширить их культурный кругозор. В этой связи задания к туру «Современный глоссарий» включают слова,*

которые студенты изучают на практических занятиях по русскому языку и составляют по ним глоссарий. Подача учебного материала в виде мультимедийной презентации помогает студентам быстрее сориентироваться и ответить правильно.

Как известно, орфоэпические нормы являются литературными произносительными нормами, так как они обслуживают литературный язык, т.е. язык, на котором говорят и пишут культурные люди. Литературный язык объединяет всех говорящих по-русски, он нужен для преодоления языковых различий между ними. Выработка правильного русского произношения у студентов неязыковых специальностей является одной из главных задач в преподавании русского языка. Овладение русским языком расширяет языковые способности студента и превращает его из монолингва в билингва.

Задания тура на тему «Произносим правильно» включают такие темы, как «Ударение в именах существительных», «Существительные в форме родительного падежа множественного числа», «Употребление пространственных предлогов», «Твердое и мягкое произношение слов». Они направлены на выработку правильного русского произношения у студентов-казахов, развитие навыков успешного речевого общения в различных социокультурных условиях, результатом которых должно стать двуязычие студентов.

Фразеологический состав русского языка также является ценным источником информации о национальной психологии, менталитете русского народа, так как во фразеологизмах непосредственно сосредоточены результаты культурной жизни нации в разные эпохи. В образной основе русских фразеологизмов обычно раскрываются не только особенности менталитета и жизни, но и духовные, нравственные идеалы русского народа. Знание национально-культурных особенностей фразеологизмов позволяют студентам неязыковых специальностей вузов лучше понять психологию и мировоззрение русских людей, способствует адекватному общению с носителями русского языка. Задания для тура «Угадай фразеологизм» студенты-первокурсники готовят самостоятельно в виде видеороликов, в которых они снимают своих товарищей, показывающих прямое, буквальное, значение фразеологизмов. Участники викторины определяют, что это за фразеологизм и что он означает. Такая творческая форма работы вызывает живой интерес у студентов к изучению русских фразеологизмов.

Как известно овладение другим языком предполагает не только знание грамматических правил, но знания культуры, обычаев и традиций народа – носителя этого языка, так как обучение русскому языку должно способствовать духовному обогащению обучающихся и расширению его культурного кругозора и формированию толерантного отношения к другим культурам. Такой подход реализует принципы диалога культур и помогает студентам в приобретении знаний в области литературы, живописи, архитектуры, науки русского народа. Чтобы удовлетворить познавательные интересы обучающихся в этих областях знаний используются дополнительные аутентичные материалы, несущие информацию о культуре русского народа.

Задания тура под названием «Своя игра» составляются по принципу одноименной телевизионной игры и включают вопросы по четырем разделам: «Обычаи и традиции русского народа», «Русская культура», «Наука России», «История России. Это способствует не только пополнению багажа знаний по русскому языку, но и формированию у студентов позитивной установки к носителям русского языка.

Таким, образом, проведение интеллектуальной викторины «Самый эрудированный студент» решает несколько очень важных методических задач: 1) способствует формированию у студентов казахского отделения осознанной мотивации к изучению

*предмета «Русский язык»; 2)дает им возможность систематизировать свои знания по практическому русскому языку;3) повышает языковую и общую культуру студентов;4) расширяет их фоновые знания о культуре и традициях русского народа, и, наконец, формирует межкультурную компетентность студентов казахского отделения.*

*Итак, как мы видим, прежде чем вступать в межкультурные отношения, важно осознать такое сложное явление, как культура и ее составляющие.*

#### *Список литературы*

- 1. Ваулина Л. Н. Актуальные вопросы межкультурного взаимодействия// Межкультурное взаимодействие: проблемы и перспективы: Материалы международной науч.-практ. конференции. – Кострома, 2006.*
- 2. Квалификации, необходимые для взаимодействия в мультикультурном обществе // Межкультурное взаимодействие: проблемы и перспективы: Материалы международной науч.-практ. конференции. – Кострома, 2006.*
- 3. Морозов А. А. Казахстан за годы независимости. – Алматы, 2005.*
- 4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.*
- 5. Толерантность и культура межнационального общения: Учебно-методическое пособие (для студентов высших учебных заведений). – Краснодар: Просвещение-Юг, 2009.*



*Саденова Айгул Ескермесовна,  
доктор филологических наук., доцент кафедры языковой и  
общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан.*

*Саденова А.Е.*

### **ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которое бы соответствовало обновленному содержанию и стандартам образования.*

*В вузе особое место занимают такие формы обучения, которое обеспечивают активное участие на занятиях каждого студента, повышают знания и индивидуальную ответственность обучающихся за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать с помощью педагогических технологий.*

*Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студента, обучение практическому овладению иностранным языком.*

*Задача состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество, активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам.*

*Изучение иностранного языка – эффективное средство социализации личности, интеллектуального развития студента, выработки новых стандартов разных форм деятельности, ориентированных на мировую практику. Знание иностранных языков необходимо для продолжения обучения и осуществления профессиональной деятельности в иноязычной среде. Овладение лингвистическими знаниями и умениями в области иностранных языков поможет специалисту быстро адаптироваться в иноязычной среде и успешно осуществлять свои профессиональные функции.*

*Получаемые в процессе изучения иностранного языка страноведческие знания расширяют общий кругозор, позволяют студенту лучше оценить существенность и социальную значимость своей будущей профессии.*

*В современных условиях налаживание и укрепление взаимоотношений, преодоление искусственных барьеров между народами невозможны без глубокого и всестороннего изучения и знания друг друга. Исходя из этого, можно сказать, что сегодня изучение языков – это веление времени.*

*В последние годы особенно большой интерес вызывает изучение иностранного языка, в том числе и у студенческой молодежи. И это вполне объяснимо. Расширяющиеся контакты страны с другими странами в различных областях открывают широкие возможности в практическом использовании иностранного языка. Они связаны, прежде всего с углублением взаимовыгодных торгово-экономических, культурных и научных связей. Немаловажную роль играет активное использование иностранного языка в научно исследовательской работе студентов, магистрантов и докторантов. Знание иностранного языка значительно расширяет источниковую базу исследований, так как появляется возможность знакомства со многими материалами и документами на языке оригинала.*

*Сложившейся ситуации особое значение приобретает формирование у студентов, изучающих иностранный язык, навыков и умений устной речи, а также овладение чтением, поскольку умение работать с литературой по специальности является базовым компонентом любой информационной и научной деятельности.*

*В связи с этим в новых условиях особую актуальность приобретает необходимость взвешенного, научного подхода к проблеме преподавания иностранного языка в студенческой аудитории. Прежде всего, требуется переосмысление целей и задач обучения, разработка методики создания программ, учебников и учебных пособий.*

*Восприятие иностранного языка в иноязычной аудитории наталкивается на целый ряд трудностей. Прежде всего, это совершенно иной понятийный аппарат, существенно отличающийся от других языков. Во-вторых заставляет максимально внимательно и осторожно относиться к тому, как произнесено то или иное слово, так как от этого зависит перевод и обозначение на письме.*

*Кроме указанных трудностей, необходимо овладеть совершенно другим способом выражения своих мыслей. Грамматический строй иностранного языка существенно отличается от привычного для других языков. Если переводчик с европейского языка может синхронно переводить речь говорящего по частям, то переводчик с восточного языка обязательно должен выслушать мысль до конца, так как все определения предшествуют определяемому слову.*

*Все эти трудности можно преодолеть только при наличии научно-обоснованной методики преподавания иностранного языка. На наш взгляд, на первый план должна выйти задача внедрения современной технологии обучения, обеспечивающей наиболее эффективные пути формирования языковой и коммуникативной компетенции обучающихся. Преподаватели практического иностранного языка ставят своей задачей обучить языку как средству общения, что означает развитие у студентов навыков во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме.*

*Творческий поиск предполагает переход старания в упорство, в увлеченность, в горячий интерес к делу. Это качество в себе можно развить, но предмет, которым человек может увлечься, всегда индивидуален, избирателен.*

*Работа над произношением иностранного языка, выработка навыков плавной, содержательной речи требует значительных усилий, как у студентов, так и у преподавателя. Как показывает практика, навыки монологической речи и разговора в режиме диалога формируются достаточно медленно. В качестве слабых сторон речи на иностранном языке можно назвать синтаксическую упрощенность, хаотичность выражения мыслей, непоследовательность в их изложении. В связи с этим на первый план выдвигается задача понимания текста и речи, а затем и выражения мыслей на иностранном языке. На иностранном языке все это базируется на детальном и всестороннем знании системы его служебных слов, которые в структуре*

*предложения является четкими ориентирами, помогающими правильно понять смысл предложения.*

*Общеизвестна ошибка многих студентов – переводить предложения, связывая слова только по смыслу. Однако добраться до смысла предложения можно только с учетом всех данных: структуры предложения в целом, типа сказуемого, наличия и расстановки служебных слов. Средством, побуждающим к этой деятельности, выступают речевые игры, поисковые задания. Многие упражнения по иностранному языку должны быть связаны у коммуникативными потребностями студентов, направлены на пробуждение интереса к познавательной деятельности.*

*В этих целях необходимо широко использовать следующие задания:*

*Пересказать или записать своими словами текст (ответить на вопросы, составить тезисы, аннотацию, реферат).*

*Проанализировать текст (его идею, вид текста, его композицию, грамматические конструкции, лексические особенности).*

*Прочитать или пересказать текст с выражением, с учетом интонации каждого предложения, ударении в каждом слове.*

*Трансформировать предложенный текст (высказать свое мнение, расширить, дополнить по своему усмотрению, продолжить его).*

*Такие формы заданий вызывают у студентов и улучшают результат.*

*Изучение иностранного языка должно быть комплексным, обеспечивающим охват всех элементов языка. Только в этом случае можно говорить о его эффективности. На начальном этапе необходимо глубокое и всестороннее изучение звукового состава, интонации иностранного языка, грамматики, иностранной письменности. В дальнейшем необходимо обеспечить приобретение навыков устной речи и чтения текстов. В целях закрепления лексико-грамматического материала и последовательного развития навыков устной речи нужно также уделить внимание работе с магнитофонными упражнениями.*

*Практическая и теоретическая подготовка по иностранному языку, полученная студентами на первом этапе обучения, составляет базу, на основе которой начинается специализация на втором этапе обучения. Специальная научно-теоретическая подготовка студентов на втором этапе обучения органически увязывается с их практической языковой подготовкой, с приглашением носителей данного языка. На данном этапе изучение терминов является составной частью общего процесса освоения иностранного языка. Знание терминологии будущей специальности на иностранном языке является профессионально значимым, от него в определенной степени зависит глубина и степень усвоения языка. При этом имеется в виду, что в дальнейшем в своей практической повседневной деятельности, изучающему иностранный язык придется столкнуться с необходимостью использовать термины в своей речи.*

*Во время обучения студенты приобщаются к научному стилю иностранной речи, постепенно овладевают специальной терминологией, навыками и письменной профессиональной речи. Это процесс не осуществляется в короткое время, а происходит в ходе длительного изучения и освоения иностранного языка. В начале проходит ознакомление с научным стилем иностранного языка. В этих целях для получения большей информации рекомендуется, кроме учебников и учебных пособий, статьи из научных журналов, разные виды словарей. Изучение терминов будущей специальности на иностранном языке осуществляется при работе над учебными текстами. Узнавание термина, вычленение его из структуры текста, определение его границ – главные цели этапа освоения терминов, которые обуславливают характер заданий и упражнений.*

*Студент, изучающий иностранный язык, должен уметь не только читать литературу на языке по своей специальности, но уметь передавать полученную информацию в письменной форме в виде перевода, реферата или аннотации, а также кратко, обобщенно излагать ее в устной форме. Как показывает практика, именно текст по специальности позволяет анализировать языковые явления и профессионально их осмысливать, выявлять общие и особенные признаки в значении и употреблении языковых единиц, отличать правильное употребление от неправильного, анализировать ошибки, систематизировать языковой материал. Важно, чтобы текст содержал материал для анализа языковых явлений, обучал стилистическим нормам с точки зрения истории и современного состояния иностранного языка. Для научного стиля иностранного языка характерна точность понятий, четкость формулировок, стройность изложения. Терминологическая лексика в иностранном языке это слова, выражающие специальные понятия. Эти слова призваны точно обозначать предметы, процессы и явления, имеющие отношение к той или иной части (области) научного знания, к конкретной отрасли науки.*

*На данном этапе студенты знакомятся с основными положениями общей теории перевода, необходимыми для овладения практикой перевода и лексическими проблемами перевода. В лексических проблемах перевода выделяются следующие темы: нахождение смыслового соответствия между многозначными словами иностранного и родного языков; перевод фразеологических единиц; перевод терминов и имен собственных, неологизмов и заимствованных слов. Увеличивается объем чтения иностранной периодики (газет и журналов), прослушивания магнитофонных записей, домашнего чтения. Особое внимание обращается на автоматизацию всех навыков, в том числе навыков ведения целенаправленной беседы в определенной ситуации на все лексико-семантические цели, навыков интуитивного понимания прочитанного текста и прослушанного сообщения, письменного перевода и реферирования.*

*Среди многочисленных форм и средств овладения иностранным языком в рамках вузовского образования определенное место отводится самостоятельной работе студентов. Она заключается в написании реферата по одной из предложенных тем с обязательным использованием как учебной, так и научной литературы по практическому курсу иностранного языка, чтении, переводе и лингвистическом анализе отрывков из письменных источников. Самостоятельная работа студентов осуществляется руководством преподавателя в виде индивидуальных и групповых консультаций и контролируется на специальных занятиях (защита рефератов, дискуссии по актуальным проблемам развития иностранного языка, литературы, театра и кино).*

*Условием успешности овладения иностранным языком является наличие обратной связи, т.е. посылаемой от студента к преподавателю информации о выполнении задач на каждом этапе обучения. При этом вопросы контроля должны быть тесно связаны с целью, содержанием и этапом обучения. Текущий контроль усвоения пройденного материала, подлежащего активизации, осуществляется в виде письменных и устных контрольных работ после отработки соответствующих грамматических и лексико-семантических тем. Формы такой проверки определяются преподавателем в зависимости от специфики аспекта, этапа обучения и его раздела. Контроль является той обратной связью, которая содержит информацию о степени усвоения материала, необходимости корректировок и изменений в изучении иностранного языка.*

*Таким образом, изучение иностранного языка предполагает достаточно высокий уровень мотивации личной деятельности студентов, осознание ими*

*необходимости изучения именно этого языка, а также четкое представление о тех сложностях, с которыми им придется столкнуться в процессе обучения.*

*Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих профессиональных, творческих, социокультурных стремлений. Процесс преподавания иностранных языков приобретает функциональную направленность и включает формирование иноязычных коммуникативных компетенций.*

*Список литературы:*

- 1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам (Текст): пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. –М.: АРКТИ, 2003.-192с.*
- 2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. Пособие / О.М. Казарцева, -М., 1998.*
- 3. Настольная книга преподавателя иностранного языка (Текст): справочное пособие / под ред. Е.А. Маслыко. –Минск: «Высшая школа», 2001. -315с.*



*Сапронова Ирина,  
старший преподаватель кафедры языковой  
и общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,  
г. Алматы, Казахстан*



*Курманова Таусия,  
старший преподаватель кафедры языковой  
и общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,  
г. Алматы, Казахстан*

*И. Сапронова, Т. Курманова*

### **ОБУЧЕНИЕ РКИ НА МАТЕРИАЛАХ ТЕКСТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА**

*В практике преподавания русского языка как иностранного ведущим принципом обучения признается принцип коммуникативности, а конечной целью языковой подготовки студентов является формирование компетентного владения русским языком. Первым шагом на этом пути является определение коммуникативно значимых сфер общения для студентов. Основные из них – это социально-бытовая, социально-культурная, учебно-профессиональная и общественно-политическая сферы. Формирование коммуникативной компетенции в повседневной-бытовой, социально-культурной и в учебно-профессиональной сферах общения происходит в основном на занятиях по русскому языку. В социально-экономической сфере эта деятельность реализуется в процессе изучения аспектных дисциплин, в частности языка СМИ и истории Казахстана.*

*Иностранные студенты, обучающиеся в вузах Казахстана, проявляют большой интерес к общественно-политической жизни нашей страны, а многие из них связывают свою будущую профессиональную деятельность с Казахстаном. Они*

*хотят знать новости экономики, читать газеты, (в том числе интернет-версии), смотреть телепрограммы, интересуются различными аспектами жизни современного общества, активно участвуют в общественной жизни, стараются стать полноправными членами социума. Они стремятся не только получать свежую информацию, но и понять и осмыслить важнейшие события, а также научиться общению в социальной и общественной сфере.*

*Ознакомление студентов-иностранцев с событиями, фактами различных сфер жизни общества помогает ориентироваться в той или иной ситуации общения, а также быстрее адаптироваться в новой языковой, социальной и культурной среде. Чаще всего на занятиях мы используем материалы российских и казахстанских газет. Тексты могут быть аутентичными или адаптированными. Материал должен быть ориентирован на аудиторию, на уровень языковой подготовки студентов. Интерес студентов к занятиям нужно поддерживать, предлагая для изучения актуальные статьи проблемного характера. Преподаватель постоянно должен быть в курсе происходящих событий, уметь правильно комментировать всё происходящее в мире, быть толерантным, терпимым к мнениям представителей разных культур.*

*Для того чтобы научить студентов подготовительного факультета владению русским языком в общественно-политической сфере, необходим комплексный и взаимосвязанный подход к обучению всем видам речевой деятельности на материалах текстов социально-экономического характера. Учебные тексты должны сопровождаться различными условно-коммуникативными и коммуникативными упражнениями, направленными на выработку и совершенствование фонетических, грамматических, лексических навыков, а также на развития умений чтения, говорения, письма и т.п.*

*Курс «Язык СМИ» ведется в рамках преподавания русского языка и других предметов: истории Казахстана, литературы, научного стиля речи (экономического профиля), языка делового общения и др. В последнее время аспектное обучение в рамках обучения второму языку получает всё большее распространение. Поэтому мы должны говорить о тесных межпредметных связях, которые позволяют активизировать процесс обучения языкам, освещая его со всех сторон, что в конечном итоге позволяет видеть языковые явления комплексно и взаимосвязанно.*

*На первый урок «Язык СМИ» студенты приходят с заранее сформированным убеждением, что читать газетные тексты чрезвычайно трудно и практически невозможно. Задача преподавателя – сломать эти стереотипы, сделать процесс обучения интересным и увлекательным. Первые занятия по языку СМИ начинаются с обучения чтению газетно-журнальных заголовков, определению темы сообщения; самостоятельному составлению минитекстов по заголовкам; расшифровке аббревиатур (ООН, ТС, РК, ВВП, ВТО) и сложносокращенных слов (Газпром, госсекретарь, зарплата, госдеп, сбербанк, генплан); составлению небольших рассказов по иллюстрациям, коллажам и фотографиям.*

*Рассмотрим некоторые направления работы с такими материалами на уроках РКИ курса «Язык СМИ» и аспектов. При обучении должны учитываться жанровые особенности построения различных текстов из СМИ. Основной единицей обучения РКИ является текст. Текст как особая единица языка и речи характеризуется следующими категориями: информативностью, содержательной и смысловой цельностью, связностью и композиционной завершенностью. На начальном этапе предлагаются к изучению небольшие адаптированные заметки с использованием наглядности, затем короткие интервью. В дальнейшем объём материалов увеличивается, на продвинутом этапе для изучения предлагаются статьи аналитического характера, интервью, очерки и репортажи проблемного характера, по которым можно проводить дискуссии, ролевые игры и «круглые столы».*

Обратим внимание на моменты, которые затрудняют понимание и изучение газетных текстов студентами-иностранцами. В настоящее время стандартность лексики и синтаксиса медиаматериалов утрачивает свои позиции, происходит смешение различных стилей, стандарт заменяется экспрессией. Газетные полосы переполнены разговорной лексикой, сленгом и даже жаргонизмами. Наблюдается явная стилевая неоднородность газетных материалов, происходит смешение различных жанров, элементы разговорного и художественного стиля проникают в публицистику. Пример использования сленга в заголовках статей: *За базары ответят; Торговля без базаров (АиФ); Не надо за бугор смотреть; Студент, готовь заначку (Время).*

Часто журналисты, стремясь к экспрессии речи, используют перефразированные прецедентные тексты, игру слов, отходя от стандартов. Такая языковая игра предполагает равенство играющих сторон: читатель и журналист находятся в равных условиях, принимают игру. Костомаров В. писал о тенденции использования игры слов, каламбура: журналисту, «настроенному на поиск экспрессии, во что бы то ни стало, непреодолимо хочется построить парадокс, игру слов» [2: 153]. Но иностранные учащиеся не всегда могут пользоваться двойным языковым кодом: в данном случае наблюдается отсутствие коммуникативного равенства адресанта и адресата. Поэтому лишь преподаватель решает, какой материал стоит отобрать для изучения, т.к. непонимание нарочитости, игры, иронии, смешения стилей или отступления от литературной нормы часто ведёт к тому, что инофоны теряют желание читать и изучать медиатексты на русском. Например, студенты совсем не понимают смысла заголовков: *Минздрав переводит стрелки; Хорошо сидим; Красиво выживать не запретишь.* Но в то же время быстро поняли игру слов в названии статьи *Или или?* и очень активно обсуждали проблемы реки Или. Название заметки *Чище едешь – дальше будешь* ассоциировалось у студентов с известной поговоркой, а затем (после прочтения текста) стал понятен окончательный смысл: в Алматы проверялся автотранспорт и проводилась акция «Чистый воздух».

Возможности медиатекста с точки зрения формирования языковой коммуникативной компетенции, развития и отработки лексических и грамматических навыков чрезвычайно велики. На занятиях преподаватель может варьировать изучение различных языковых явлений. В программу курсов включены лексические темы из области политики, экономики, философии, социологии, культуры, искусства и т.д.

Большое внимание уделяется работе с общественно-политической лексикой. Изучение лексики, семантизация слов происходит в контексте, что позволяет студентам легко понять значение по смыслу. Трудность для иностранных студентов представляет безэквивалентная лексика, которая требует подробного объяснения, например: *мажилис, аким, акимат, мажилисмен, маслихат, елбасы, бастык* и др. Новые слова семантизируются с помощью синонимов, антонимов или описательным способом; отдельной работы по снятию лексических трудностей требуют фразеологические и устойчивые словосочетания (*спрос и предложение; рынок труда; на душу населения; насущная проблема*); обращается внимание на оформление в русском языке интернациональных слов и терминов. Кстати, интернациональная лексика для китайских студентов представляет особую трудность, учащимся надо переводить интернационализмы на родной язык: *прогресс, экономика, кризис, социальный, президент, компьютер* и др. Рекомендуется постоянно проверять степень усвоения студентами наиболее активного слоя лексики, следить за постепенным ее накоплением.

Также ведётся работа по изучению словообразовательных процессов. Студенты-иностранцы получают возможность познакомиться с различными способами

образования слов и появления неологизмов и заимствований из других языков. Грамматические и синтаксические конструкции отбираются для изучения строго с функциональными целями: изучаются частотные грамматические явления, характерные для сферы функционирования научного, официально-делового и публицистического стилей.

Возможности медиатекста с точки зрения изучения особенностей синтаксиса также велики и многообразны. Материалы текстов социально-экономического характера служат основой для изучения грамматических структур и синтаксических конструкций, которые даются в моделях, являющихся постоянными структурными элементами текста. Знакомство с грамматическими категориями на уроках по языку СМИ и другим смежным предметам идёт через моделирование элементов действующей модели языка, разработанной профессором Нуришаиховой Ж., что значительно облегчает процесс усвоения и запоминания грамматического материала [3: 14-20].

Модели, используемые на уроках: ЧТО является ЧЕМ; ЧТО связано С ЧЕМ; ЧТО отличается ОТ ЧЕГО ЧЕМ; ЧТО составляет СКОЛЬКО; Что оказывает влияние НА ЧТО; ЧТО используется В КАЧЕСТВЕ ЧЕГО; КТО уделяет большое внимание ЧЕМУ; ЧТО оказалось КАКИМ и др.

Из грамматических явлений, частотных по употреблению, представляющих определённую трудность для обучаемых и активно изучающихся на наших занятиях, можно назвать нанизывание падежей, чаще всего Р.п. (рассматривается вопрос повышения зарплаты сотрудников дорожной полиции).

Большой интерес для иностранных учащихся представляет обратный порядок слов, который служит для выделения, выдвигения на первый план логически важных и актуальных элементов синтаксических конструкций (В Астану прибыла правительственная делегация Китая); а также изучение односоставных неопределенно-личных предложений, пассивных конструкций, кратких страдательных причастий прошедшего времени (назначен, были выполнены, построен, использован).

Следует отметить, что на материале текстов социально-экономического характера можно изучать вводные слова, словосочетания и предложения, которые служат для выражения:

1. источника сообщения (по словам ..., по сообщению ..., по мнению ..., по данным ..., по сведениям ...);
2. последовательности, связи мыслей, порядка мыслей (итак, следовательно, во-первых, во-вторых, в-третьих, наконец, кроме того, к примеру, например, таким образом, в частности, прежде всего);
3. большей или меньшей степени уверенности (бесспорно, безусловно, разумеется, действительно).

Обучая языку на материалах текстов социально-экономического характера, необходимо обратить внимание на текстоформирующие элементы, объединенные по характеру интенций, которые они обслуживают. Например, для акцентирования внимания на информации используются такие языковые средства, как в первую очередь, прежде всего, в особенности; для установления порядка следования аргументов – во-первых, во-вторых и т.д.; при сопоставлении различных аргументов – с одной стороны, с другой стороны, в отличие от, наряду с; по сравнению с...; если сравнить что? и что? или сравнить что? с чем? и др.; для приведения авторских пояснений и уточнений – иначе говоря, то есть, дело в том, что...; для выражения временной соотнесенности – прежде всего, в дальнейшем, в то же время, в заключение.

*При отборе учебного материала преподаватель должен учитывать способность студентов к восприятию национально-культурных реалий, интеллектуально-эмоциональных блоков, которыми являются прецедентные высказывания, используемые в медиаматериалах. Все эти прецедентные компоненты могут обыгрываться, перефразироваться авторами, которые часто используют игру слов, двусмысленность, переносное значение, соединение несовместимого. Это затрудняет адекватность понимания текстов студентами-иностранцами, для которых не всегда ясны дополнительные смыслы прецедентных текстов, общеизвестные в изучаемой речевой культуре (Путешествие по карманам; Зелень для столицы; Бедность – порок государства; Бедность не порок; На холмах Грузии).*

*При анализе повествовательных заголовков для понимания окончательного смысла публикации иностранцам обычно не требуется обращения к тексту статьи («прямое понимание»). Такие полноинформативные заголовки могут функционировать в качестве самостоятельных структурных единиц (Бизнесмены будут помогать детям-инвалидам; Мужчины зарабатывают больше, а женщины живут дольше). Заголовки, содержащие разделительный союз или, дают возможность выбора, выражения альтернативного мнения, что в конечном итоге ведет к активной коммуникации на занятиях. Работа с такими заголовками может проводиться в форме дискуссии, «круглого стола». Названия газетных текстов нередко состоят из неполных предложений. Для точного понимания смысла заголовка иностранным учащимся необходимо опираться на языковую догадку, что не всегда возможно, т.к. отсутствуют фоновые знания и знания необходимых языковых явлений. Близки к неполным предложениям и эллиптические конструкции, в них также опущен структурно необходимый член предложения – глагольное сказуемое. Для понимания смысла носители языка могут не обращаться к контексту, т.к. эллипсис допускает опущение так называемых «нулевых» членов (Безработным – палатки в парке; Архитектора – под суд; В командировку – за свой счёт). Для иностранцев такие конструкции довольно трудны для понимания, поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов восстанавливать недостающие элементы по контексту и по формальным грамматическим признакам. В эллипсисе всегда отсутствует глагольное сказуемое, поэтому можно делать подстановочные упражнения на глагольное управление. Такой вид работы представляет большой интерес для учащихся, т.к. развивает языковую догадку.*

*Недавно у нас в стране прошли выборы в органы власти города Алматы. В предвыборную программу одного из кандидатов был включен интересный, на наш взгляд, материал: слоган Сильным – работу, слабым – заботу! После его появления в прессе уже на следующий день мы активно работали на уроке: изучали эллиптическую структуру предложений, повторяли глагольное управление, дательный падеж в значении адресата, рассуждали о том, кого подразумевают под «сильными» и что значит «слабые» и т.д.*

*Интересная работа проводилась нами с китайскими иероглифами, выражающими смысл понятия кризис (вэйцзи), в котором первый иероглиф (вэй) обозначает опасность, второй (цзи) – благоприятную возможность, шанс [4]. И здесь для преподавателя открываются большие возможности по развитию навыков устной речи студентов-иностранцев – даётся задание рассказать о мировом экономическом кризисе с негативной и позитивной стороны, используя вводные конструкции: с одной стороны, с другой стороны.*

*На продвинутом этапе обучения должна целенаправленно вестись работа над устойчивыми глагольно-именными словосочетаниями, т.к. они представляют значительную трудность для иностранных учащихся. Такие словосочетания широко*

*представлены в языке СМИ: вести переговоры, уйти в отставку, совершить нападение, вносить вклад, получать прибыль, подводить итоги, нести ответственность и т.д.*

*Большое внимание необходимо уделить словосочетаниям, в составе которых имеются переходные глаголы и глаголы движения, как бесприставочные, так и приставочные, входящие в структуру словосочетания и имеющие переносное значение (вести переговоры, проводить политику, внести поправки, выходить в отставку, понести ущерб, нести ответственность и т.п.).*

*Десемантизация глаголов крайне затрудняет понимание общего значения словосочетания иностранными учащимися. Можно порекомендовать проводить работу по подстановке именной части словосочетания: вести переговоры, борьбу, подготовку, работу, собрание, дела; оказывать помощь, поддержку, влияние, содействие, сопротивление; брать интервью, кредит, инициативу и т.д.*

*Необходимо подчеркнуть, что медиатексты также служат для развития логического, критического и креативного мышления. Студенты-иностранцы, знакомясь с другой культурой посредством чтения газет или просмотра видеонюсжетов, учатся глобально мыслить, формировать своё мировоззрение. Также следует сказать о воспитательной роли обучения языку на базе текстов социально-экономического характера. Культура взаимоотношений, моральные ценности приобретают в настоящее время новое звучание: актуальные проблемы современности никого не оставляют равнодушным, поэтому чтение, изучение и анализ медиаматериалов должны быть тесно связаны с нравственным воспитанием учащихся, выработкой толерантного отношения к другим культурам.*

*Таким образом, работа преподавателя-русиста и предметника с материалами и текстами социально-экономического характера в рамках курса «Язык СМИ» и на уроках истории Казахстана способствует активизации коммуникативной направленности образовательного процесса. Большие потенциальные возможности газетных материалов предоставляют преподавателю широкое поле деятельности для развития всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции.*

#### *Литература:*

- 1. Иванов А. О. Безэквивалентная лексика: Учебное пособие. Изд-во С.-Петербургского ун-та: СПб, 2006.*
- 2. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности современной газетной публицистики. Изд-во МГУ: Москва, 1971.*
- 3. Нуришаихова Ж. А. Технология алгоритмизированной презентации грамматического материала // Авторские технологии в преподавании языков. Бастау: Алматы, 2010.*
- 4. Фокин Н. И. Кризис. Китайское толкование слова «кризис» // <http://dictionary-economics.ru/word>*



*Elena Sedova-Hotaling  
Associate Professor DLI*

### *The Role and Value of Technology in Teaching Colloquialisms*

*Correspondence concerning this article should be addressed to Elena Sedova-Hotaling,  
E-mail: [elena.sedovahotaling@us.army.mil](mailto:elena.sedovahotaling@us.army.mil)*

#### *Disclosure:*

*This presentation is a further development of two previous presentations by Elena Sedova-Hotaling & Soboleva, Valentina: “Russkij “Tusovochnyj””: To Teach or Not to Teach?” (Mid-Atlantic Conference, NY - March 2008) and “Barbarization of the Russian Language: Trends and Issues” (AATSEEL Conference, SF - December 2008).*

#### *Abstract*

*This article is a further development of two papers, previously presented by Sedova-Hotaling, E. and Soboleva, V. (2008, 2009). In it, the authors will discuss the benefits of using modern interaction technologies as part of content- and task-based teaching of non-normative Russian.*

*Our learners, born after 1980 and known as the “Millennials” or “Generation Google,” require new approaches in the second language teaching. Task and content-based instruction with a broad use of modern interaction technologies (i.e. social media, blogging and multimedia) will contribute to the efficient acquisition of the target language along with optimization of learning and outcomes.*

*The benefits of interaction technologies in language education are multifold. The most prominent of them is individualization of the learning process, an especially important feature for the “Millennials,” who, in Susan Reese’ words, are technologically savvy, confident, and achieving; who like to work independently but at the same time are team-oriented. (2010, p. 34)*

*This paradigm shift in learning style and channels of the last decade coincides with the dramatic changes that Russia has gone through since the collapse of the Soviet Union in just about every area of its identity from political and economic to social and cultural. Within less than two decades, the language has gone through such a liberalization process that some people call the current form of Russian a foreign language for its native speakers. Youth slang and borrowings are by far the most evident manifestation of this trend. We will consider them from the ILR perspective and will discuss the implications of teaching the Russian colloquialisms through the use of modern interaction technologies.*

*Keywords: digital learners, modern technologies, linguistic changes in Russian*

## *Introduction*

*The video, created by Michael Wesch in collaboration with 200 students at Kansas State University, piqued our interest and encouraged us to develop the topic further. <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>*

*The message in this video is clear - there is a growing disconnect between the education system and modern means of communication and learning. I would say stronger: the education system is falling far behind the modern means of communication and learning. Our students want the knowledge they acquire in a classroom to be relevant and applicable to their lives and future careers. They demand to have a choice in how, what and when to learn. As teachers, we ought to better understand today's learners and deliver on the promise of a real-world education.*

## *Today's Learners*

*Today's learners are rising adults, born since 1980, known as the Millennials, or Google Generation, or Net Geners. The main characteristics of the Millennials, in Susan Reese's words (2010, p. 34) are confidence and a drive for achievement. They prefer to work independently but at the same time are team-oriented. Referring to McBroom, Susan Reese says: "one of the best things about Millennials is that they are perfectly equipped to go out and find input on their own." (2010, p. 35) Individualization of the learning process is an important feature for the Millennials. They are also very technologically savvy. The Net Generation thinks, and processes information, differently from previous generations.*

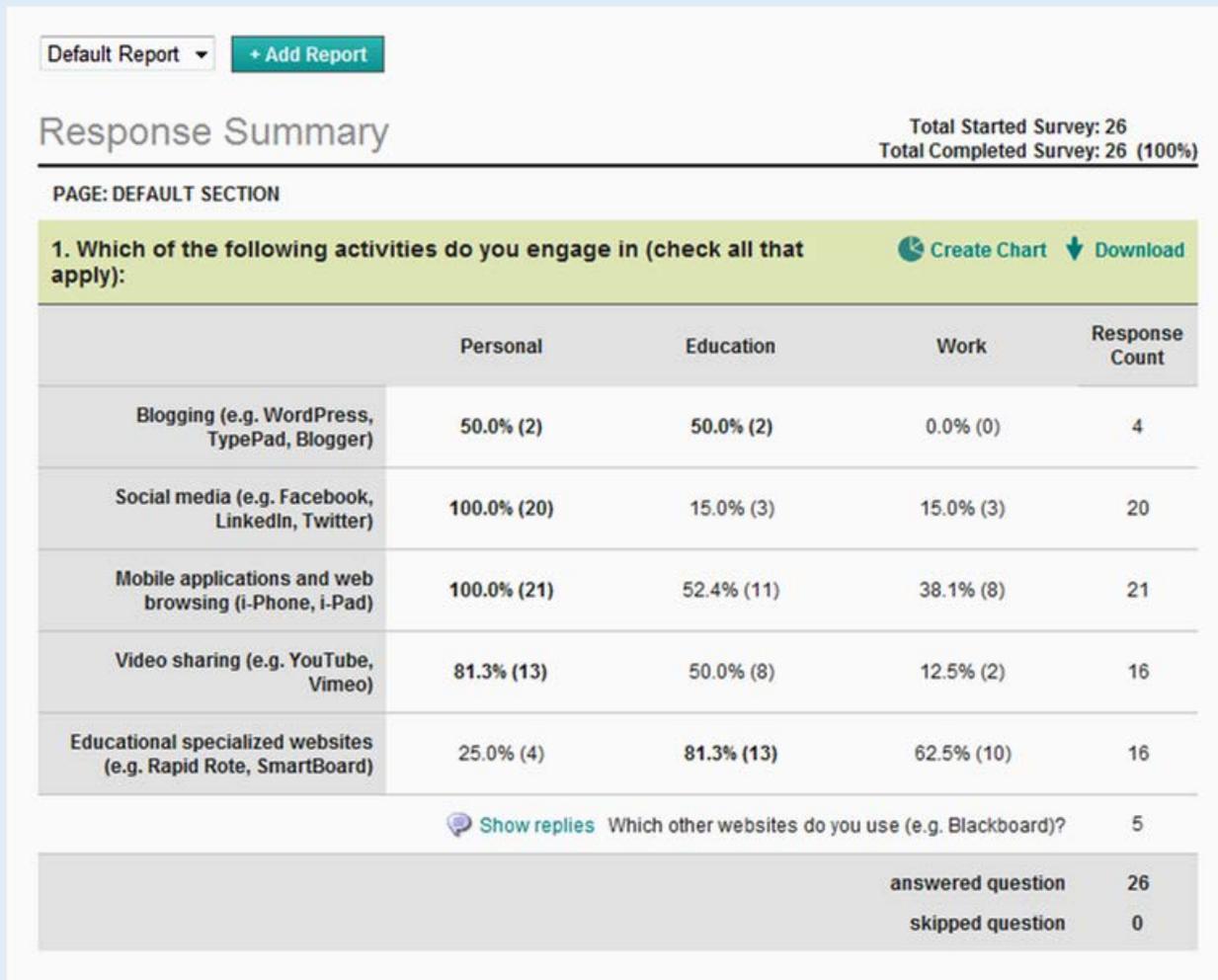
*Understanding the "Net Geners" (Tapscott, 1998, p. 122) will help educators replace the old teaching model with a new one. The existing system of education, "one-size-fits-all," was designed for the Industrial Age more than a century ago and has not been changed since. The black- or whiteboard is still the main instructional tool in the classroom in many places. Through the decades the mode of information delivery has been via teacher-centered, rather than student-centered instruction. As Tapscott emphasizes, it is time "to focus on the student," and "instead of lecturing, teachers should interact with students and help them discover the topic for themselves." (ibid.) John Hollon (2008) also has predicted in that "[o]nce this generation fully takes over, our (educators') workplaces will never be the same." (p.4)*

*Public reaction to the digital revolution of the last decades in terms of teaching style and channels of learning varies. Some educators are concerned that technology will minimize the role of the teacher; they believe that there is no alternative to face-to-face interaction. Others argue that interactive technology and multimedia are routine for the Digital Generation and that Generation Google requires new approaches to teaching.*

*To find out our students' opinion on the role of teacher and modern technologies in their learning, we conducted a short online survey that consisted only of 3 questions.*

*The survey was meant to delineate between students' use of modern technologies in their personal lives versus their potential use for educational purposes. The results of the survey confirm (unsurprisingly) that social media, user content generated networks and mobile applications are prevalent in the lives of the student body. More interestingly, the survey points out that language study beyond 'the basic' skills transcends the classroom into the informal channel, serving as evidence of the opportunity to use the tools that the students already use in their personal lives to promote informal study of non-normative language content. As seen from the third question of the survey, mass media for the time being remains the dominant channel for learning non-normative language, but it is important to bear in mind that the lines between 'personalized media' and mass media are getting blurred very quickly with the advent of cross-platform information sharing based on users' personal information (e.g. Facebook partnerships with external news providers such as CNN to deliver most relevant news to each user; users sharing articles directly or through recommendation engines). The*

results of the survey indicate that advanced technology can quite reasonably complement traditional methods, bringing a new layer of content delivery to foreign language learning.



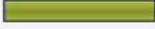
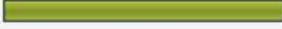
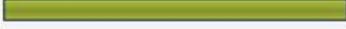
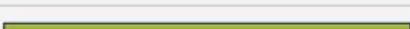
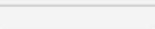
## 2. What is your PREFERRED method of learning?

[Create Chart](#) [Download](#)

	Teacher's instruction	Self-study	Informal daily interaction	Response Count
Language structure(i.e. grammar)	80.8% (21)	11.5% (3)	7.7% (2)	26
Normative lexicon	46.2% (12)	30.8% (8)	23.1% (6)	26
Non-normative vocabulary (i.e. slang, colloquialisms)	38.5% (10)	7.7% (2)	53.8% (14)	26
Other (please specify)				0
answered question				26
skipped question				0

## 3. What are the TOP 3 channels for learning non-normative lexicon?

[Create Chart](#) [Download](#)

		Response Percent	Response Count
Textbooks		26.9%	7
Instructor		50.0%	13
Fellow students		61.5%	16
Target language blogs and social media channels		61.5%	16
Mass media		73.1%	19
<a href="#">Show replies</a> Other (please specify)		26.9%	7
answered question			26
skipped question			0

### Modern Technologies and Language Learning

*The Internet provides numerous advantages for language learning; it is a very powerful tool for communication beyond the classroom environment. A very important feature of modern technologies, especially for language learning, is immediate access to authentic materials, including visual, audio and textual resources. Online learning provides flexibility for adding and updating authentic materials in a timely manner. Another value of modern technologies is that they allow teachers not only to keep students on-task but also to integrate context-, content- and resource-based learning. The combination of these is crucial for the assimilation of material and for the teaching process in general. Another advantage is the capacity for spontaneous student-student and student-teacher communication via online forum or chat. It's hard to underestimate the motivational factor of technology for the new generation of learners as well. Even those introverts, who are reluctant to participate in the formal classroom setting, become more confident and active in the safe haven of online interaction.*

*As mentioned earlier, individualization of the learning process is an especially important proposition for the Millennials. Technologies allow them to choose their own learning strategy. For example, for auditory learners, video clips might be distracting for the purpose of listening comprehension; they would prefer only an audio file. Meanwhile, for*

visual learners, listening comprehension would be enhanced by video. Students feel flexible to make their own choice when and where to learn, as well as at which pace. They can watch any authentic video clip, or listen to authentic conversations over and over again.

In short, the best value of modern technology and social networking, in particular, is that students can work independently, which perfectly matches the characteristics of the Net generation. At the same time social networking sites like Facebook, Twitter, etc. allow them to work collaboratively. Typically, native speakers eagerly join online groups and this collaboration enhances cultural awareness, which is especially important for advanced second language learners. In other words, modern interactive technologies create a student-centric, cross-cultural and collaborative learning environment. We know that the Internet and multimedia applications have brought people and cultures closer. Edwina Spodark (2010), a professor of French and chair of the Modern Languages Department at Hollins University in Virginia notes that “students today are very interested in trying to understand and appreciate other cultures – maybe more than even previous ones”. (p. 39)

#### *New Trends in the Russian Language*

In the context of learning Russian, the paradigm shift in teaching style and learning channels of the last decade coincides with the dramatic changes that Russia has gone through since the collapse of the Soviet Union in just about every area of its identity politically, economically, socially, and culturally. The most striking of these changes is the linguistic one, witnessed in the area of the Russian lexicon. The pace and magnitude of these lexicon changes have been astounding. Within less than two decades, the language has gone through such a liberalization process that some people call the current form of Russian a foreign language for its native speakers.

It is quite interesting that in discussing the issues of lexical changes in today’s Russian, several public figures and researchers have drawn a distinct parallel between the on-going changes in the languages of the 90-s and the post-revolution years. They note that both periods share such common features as “huge influx of new words (новояз), great expansion of foreign words, legalization of the obscene language not only among the teenagers but also in the literature, cinema, and mass media” (Basinsky P., 2007, p.1).

Youth slang is a unique and complex phenomenon. It is comprised of two types of words: some created from originally Russian stems, others from English words by adding Russian word-formative suffixes. For examples, the first type is illustrated by words like *оттяг* - rest, *тусовка* - socializing, *прикол* - joke/fun, *прокол* - failure, *шнуркивстакане* - the parents are in, *лох* - a fool, *за/косить* - to avoid army, *курять* - to drink alcohol (Shkarpenko, T. & Huebner, F., 2005); and the second type – by words like *олды* - parents, *даун* - stupid person, *баксы* - bucks, *мэйло* - e-mail (ibid.); *надринкаться* - to get sizzled (Ryazanova-Clarke L. & Wade, T., 1999); *янговый (молодой)* - young, *френдовый (принадлежащий другу)* – friend’s, *прайсовый (денежный)* – having money, *хитовый (популярный)* – top popular (Bukina, E.V., 2004).

Borrowing words from other languages (Russian term - *заимствования*) is also a well-known linguistic process that usually takes place when the borrowing language does not have certain concepts and takes them from another language. The massive process of borrowing English words in Russian reflects the radical societal changes in the country, bringing up a significant number of various types of terminology - technical, political, economic, etc.: e.g., *брифинг*, *рейтинг*, *консенсус*, *мониторинг*, *саммит*, *конверсия*, and so on. These words continue to function in Russian with the same meaning and in similar contexts as they do in English. The problem is, however, that besides the words that express new concepts for the Russian society, many other words, borrowed from English, have parallel equivalents in Russian. For example, *стагнация* means *застой*, *киллер* means *убийца*, *слоган* means *лозунг*, etc. (paradoxically enough, the word *лозунг* is originally a loan word also, but from German).

*Indeed, abundance of borrowed words in mass media creates considerable problems for understanding the text. For example: «Похоже, есть претензии у регулирующих органов к поведению первичных дилеров (дельцов)». (Финансовые Известия, 1997) “There seem to be complaints from the controlling bodies about the conduct of the initial dealers.” (Ryazanova - Clarke, et., 1999, p.155); «Сцены с веселящимися на цветном экране хорошо одетыми дядями и тетями, бесконечно жующими сладкий хлеб то липрезентационных (демонстрируемых) фуриетов (буфетов), то лифуриетных (буфетных) презентаций (демонстраций), вряд ли состыкуются в детских головках с кадрами страшных выпусков новостей [о войне в Чечне], ненадолго прерывающих хохот и несвязный треп ведущих.» (Литературная газета, 1996) “The scenes on the colour screen of well-dressed uncles and aunts enjoying themselves and endlessly chewing delicacies, either from presentational buffets or from buffet presentations, will hardly be linked in children’s little heads with terrifying scenes in new broadcasts [about the war in Chechnia], which for a short time interrupted the laughter and incoherent blethering of the television presenters” (Ryazanova - Clarke, et., 1999, p. 158)*

*The situation is heightened by youth slang created from English words, to the extent that some newspapers, such as “Аргументы и факты”, “Независимая газета,” etc., provided glossaries of youth language to help readers without a knowledge of English. For ex.: “Чем запомнилась поездка? Шопингом, конечно! Но шопингистки из нас ещё те.” – what made the trip memorable? Shopping, of course! But we are the kind of shoppers...” (Аргументы и факты 2009, # 34); “Вам тут... кэш снимать” – Here is the place to withdraw cash...”; “...с диваном в стиле хай-тек и реперской шапочке.. Маруся... изучала меню новенького... мобильного телефона” – “... with a high-tech-style sofa... Marusya studied the manual of her new cell phone.” (Робски, О., 2005).*

*There are two opposing public reactions to the language changes: some find them a degradation of the Russian language, while others accept the changes as natural processes. Critics’ opinions also vary: there are those who are irritated by the immense flow of “Americanisms” into the Russian language, and those who are especially concerned with the permeation of criminal jargon in the literary language. For example, Ernst Neizvestnyj comments on both phenomena this way: «Литературный язык сегодня – это иностранный язык. Нормальный же язык – это смесь заблатнённого языка (жаргона) с канцелярским клише.» (Шкапенко Т., Хюбнер Ф., 7) (“Literary language today is a foreign language. And the normal, every-day language is a mixture of criminal jargon with bureaucratic clichés.”)*

*Victor Sadovnichy, Rector of Moscow State University expressed his concern: «Пренебрежение к русскому языку, мат становятся нормой жизни. Иногда я не понимаю, о чем говорят два студента» “Аргументы и Факты” (2009, # 13). (“A lack of regard for the Russian language and swearing are becoming a norm in life. Sometimes, I cannot understand what two students are talking about.”)*

*Another critic of the deterioration of language in use, Vasilieva J. (2008) emphasizes the importance of protecting the Russian language. She, along with many others, unyieldingly stands for preservation of the literary normative style and against any deviation from the standard use of the Russian language.*

*In order to understand what has been causing such a dynamic influx of colloquialisms in the daily lexicon and mass media, more and more specialists have been studying this phenomenon from different perspectives. For example, Chokhonelidze (2007) believes that this is due to a new perception of the norm itself. He considers the expansion of colloquialisms in the language of today’s Russian mass media along a tripartite continuum: standard, sub-standard and non-standard, in which “standard” refers to the literary language (литературный язык), “sub-standard” to the colloquial (разговорный язык), and “non-*

standard” to slang (*норское*). He finds that the contemporary mass media language represents a mixture of the three, bending for sub-standard and non-standard.

From the sociolinguistic perspective, the ongoing changes in contemporary Russian reflect the processes in the social- and psycho-dynamics, as well as in the development of social ideas and morals. Thus, the colloquial non-codified language has become a serious rival of the standard language, and even though it cannot replace the latter completely, many elements of it will take root and persist. The radical transformation of the Russian language during the last two decades as well as the passionate and controversial reaction of the public indicate that these changes are far-reaching and fundamental. They reflect major societal shifts in Russia, the most crucial of which is the liberalization of the totalitarian stagnant society.

Even though a strong criticism of the new trends in the Russian language is widespread, more lenient reactions exist as well. For example, academician V. G. Kostomarov believes that an intrusion of foreign words into the “mighty” Russian language makes it more flexible and attuned to the contemporary reality: «Могучий от природы русский язык от вторжения иностранных слов становится лишь более гибким и соответствующим современной действительности» (1999, p. 81). (“The naturally mighty Russian language becomes even more flexible and adept to the modern reality from the invasion of foreign words.”)

In this respect, Shkapenko and Huebner refer to the famous words of Pushkin about the Russian language, who defined it as receptive of foreign words, adoptive and compatible, capable of taking in a great deal, yet being able to preserve itself: «Русский язык не сходит с языка, не чужим словам, не перемчишь и обшитель, способен принять многое, сохранив себя» (2005, p. 81).

Some scholars admit that although the colloquial language cannot replace the standard language, there is a reason to believe that many colloquial words will, at one point, become the norm. This prediction is proving true as demonstrated by the language reforms in Russia, announced on September 1, 2009.

#### *Non-Normative Russian Language: To Teach or Not to Teach?*

In light of the remarkable ongoing developments in the Russian lexicon, we tend to side with those who accept the changes, viewing them as natural processes that take place in the course of language evolution. The scope and magnitude of these changes are so evidential that it makes sense to accept them as a matter of fact. In our era, mass media is an extremely powerful means of communication. Therefore, the trend of the Russian mass media embracing and utilizing various types of jargon and borrowings cannot be ignored or discredited. We believe that in the field of teaching Russian as a foreign language, this type of new vocabulary should also be taken into consideration. Often a foreigner with a high level of language knowledge finds himself “lost in translation” in the country of the target language. Learners of Russian need to be familiar with the most frequently used colloquialisms in everyday conversations; they need to understand the passionate polemics of Russians in the press and on the TV, worded in a highly figurative language.

There are several dictionaries on Russian slang. Can they help a foreigner in real-world situations? To a certain extent they may. Will he feel comfortable and confident participating in a conversation with native speakers who routinely use colloquialisms? Unlikely. How do educators help students become more active and confident participants in the country of the target language, and make their speaking skills more natural and less bookish? As the adage goes, language is transmitted through culture and vice versa. Modern interactive technologies, collaboration tools and social media can help bridge the gap and aid our students to better understand native speakers.

*Let's look at a specific example. The DTRA advanced intensive course prepares professional linguists. We expand their existing vocabulary with almost 2,000 lexical units during an academic year of 47 weeks. Although students learn the abundance of phraseological units, proverbs and sayings, and are competent in understanding the socio-cultural issues of the target language country, they ask instructors time and again to introduce them to more colloquialisms and idioms, especially to the youth slang.*

#### *Online Blog for Teaching Russian Non-Normative Phraseology*

*To experiment with online channels, one of the authors created a Phraseology blog, which embeds short audio and video files of the authentic materials. Colloquial expressions are chosen randomly from works of modern authors and mass media. In addition, it was created a study group on Facebook as a companion to the blog and a place where students can maintain a threaded discussion among themselves, with the teacher and external native speakers. The teacher is available for guidance, monitoring, discussion and feedback. The interactive technologies allow teachers to create, update and expand the tasks that can be adjusted for different learning styles - something that is much harder to achieve in a traditional classroom.*

*A teacher can create meaningful tasks, add materials and constantly update the site. Students can comment and ask questions. Moreover, technology facilitates developing of high order thinking skills (HOTS), leading learners to generate ideas, synthesize information, analyze authentic materials and express their opinion. Students can listen, read and watch authentic materials as often as needed and continuously partake in a conversation with native speakers, not limited in time or space of a classroom. The participation of the latter is particularly useful in the context of applying the newly acquired vocabulary. Such an open social media channel like Facebook provides this opportunity whereas the "walled garden" platforms like Blackboard do not. The purpose of this experiment is to help our net-savvy students to familiarize themselves with and recognize the new vocabulary layer, which has not been included in the curriculum.*

#### *Conclusion*

*We would like to underline that this experiment is a conceptual example of new approaches to teaching our digital learners. We want to demonstrate the concept of "conversion" - how students' personal use you can be converted for education use in a non-obtrusive way as well as how mass media can be converted for non-traditional educational practices by using 'personalized mass media', i.e. news delivered to students based on their (or others') preferences (for example, through Facebook). This conceptual approach can be used to compliment insufficiently presented colloquial language in tight curricula. It can be employed in different ways, within variety of topics and tasks that can be adjusted to the level of learners and to the goals of specific programs. The Appendix contains some screenshots of the video task clips, the Phraseology Blog and the Study Group on Facebook. You can also access these at:*

*<http://phraseology.elenahotaling.com>.*

*Use of the Internet and multimedia channels is advantageous for both: teachers and students. For teachers, it allows them not only to keep students on-task but also to integrate context-, content- and resource-based learning; moreover, it provides flexibility for adding and updating authentic materials. For learners, the benefits are obviously broader in scope. A variety of online applications, readily available and in use today, connect students and engage them in the learning process; collaboration channels of their choice inspire them. Moreover, interactive technologies aid our students to better understand native speakers and lead to greater socio-cultural awareness of the target language country. To sum up, modern interactive technologies, collaboration tools and social media can help bridge the gap between the growing disconnect between today's education system and modern means of communication and learning.*

## Appendix

### Video materials:

<http://phraseology.elenahotaling.com/2010/11/14/video-task-pop-musich>

<http://phraseology.elenahotaling.com/2010/11/14/video-task-schoolwork>

**Phraseology 1**  
elenahotaling 0 videos

**Pre-task**  
Watch a video clip and write down the youth slang expressions you can recognize from the following conversation between two Russian guys. You can watch it over and over again.



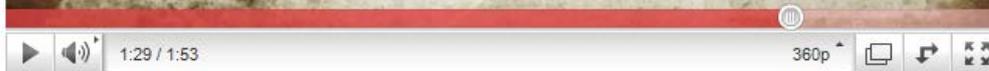
0:02 / 1:53 360p



### **Task**

Make up your own conversation, record it and upload to our Facebook Study Group.

Describe your favorite singer, justify why he or she is the best in your mind. Persuade other members of the study group to go and listen to this singer. Try using the youth slang in your conversation.



### **Post-Task**

Let's discuss with the group what cultural similarities and differences you noticed from the video clips?

- Clothing
- Manner of speaking
- Facial expressions
- Behavior



# РУССКИЙ ТУСОВОЧНЫЙ.

The interactive way to learn Russian youth slang

stay updated via rss 

**ФРАЗЕОЛОГИЯ**

• Темы

- Crime and Law
  - Заказать – заказное убийство
  - Кидать – кинуть, кидала
  - Крышевать, крыша
  - Лох – лохонуться, лохотрон
  - Мочить – замочить, мочиловка
  - Разборки, разбираться
- Emotions
  - Отпад! Ништак! Классно! Круто!
  - Тащиться
- Entertainment
  - Базар – базарить, базарный
  - Крутой
  - Прикалываться – прикол, прикольный

## ➔ Video Task: Pop Music

Posted: November 14, 2010 by Elena in Youth Jargon

**Pre-task**  
 Watch the video clip and write down the youth slang expressions you can recognize from the following conversation between two Russian guys. You can watch it as often as you need.

**Task**  
 Make up your own conversation, record it and upload to our Facebook Study Group. Describe your favorite singer, justify why he or she is the best in your mind. Persuade other members of the study group to go and listen to this singer. Try using the youth slang in your conversation.



# РУССКИЙ ТУСОВОЧНЫЙ.

The interactive way to learn Russian youth slang

stay updated via rss 

**ФРАЗЕОЛОГИЯ**

• Темы

- Crime and Law
  - Заказать – заказное убийство
  - Кидать – кинуть, кидала
  - Крышевать, крыша
  - Лох – лохонуться, лохотрон
  - Мочить – замочить, мочиловка
  - Разборки, разбираться

## ➔ Лох – лохонуться, лохотрон

By Elena

	<p><b>Translation:</b> a country bumpkin, hick</p> <p><b>Meaning:</b> a victim of various kinds of deception, "a new fool"/ to become a victim of a cheat</p> <p><b>Синоним:</b> дурак, простак, наивный человек</p>	
<b>ПРИМЕРЫ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Он не знает, как заработать бабки – настоящий лох.</li> <li>• He doesn't know how to get money, he is a real hick.</li> <li>• Любая уличная игра – это лохотрон.</li> </ul>	

*Study Group on Facebook:*

*<http://www.facebook.com/group.php?gid=157222124309190> (this group is only open to registered members, selected and approved by the instructor)*

The screenshot shows a Facebook group page for "RUSSIAN YOUTH SLANG". The page layout includes a top navigation bar with the Facebook logo and a search bar. Below this, the group name "RUSSIAN YOUTH SLANG" is displayed with tabs for "Wall", "Info", "Discussions", "Photos", "Video", and "Events". A text input field for posting is visible, with a "Share" button and "Options" link. The main content area features several posts by "Elena Hotaling". The first post includes a video player for "Video Task: Schoolwork [HD]" with a length of 1:43. The second post includes a video player for "Video Task: Pop Music [HD]" with a length of 1:52. The third post is titled "Schoolwork" and includes a "Participate" button. The left sidebar contains a "Message All Members" button, "Edit Group Settings", "Edit Members", "Invite People to Join", and "Create Group Event". Below these are sections for "Information" (Category: Student Groups - Study Groups, Description: RUSSIAN NON-NORMATIVE STUDY GROUP, Privacy Type: Closed: Limited public content), "Admins" (Elena Hotaling), "Members" (6 members), and "Video" (2 videos).

facebook

**RUSSIAN YOUTH SLANG**

Wall Info **Discussions** Photos Video Events

[+ Start New Topic](#)

Displaying all 3 topics.

<b>Schoolwork</b> 1 post. Created 44 minutes ago <a href="#">Delete Topic</a>	Latest post by Elena Hotaling Posted 44 minutes ago
<b>Pop music</b> 1 post. Created 46 minutes ago <a href="#">Delete Topic</a>	Latest post by Elena Hotaling Posted 46 minutes ago
<b>Место встречи изменить нельзя.</b> 1 post. Created on October 10 at 9:04pm <a href="#">Delete Topic</a>	Latest post by Elena Hotaling Posted on October 10 at 9:04pm

facebook

**Schoolwork**  
[Back to RUSSIAN YOUTH SLANG](#)

Discussion Board **Topic View** [Start New Topic](#)

**Topic: Schoolwork** [Delete Topic](#) | [Reply to Topic](#)

Displaying the only post.

**Elena Hotaling**

Pre-task:  
 Watch the video clip posted on the Phraseology blog and write down the youth slang expressions you can recognize from the following conversation between two Russian guys: <http://phraseology.elenahotaling.com/2010/11/14/video-task-schoolwork/>

Task:  
 Make up your own conversation, record it and upload to our Facebook Study Group. Discuss with your mate the courses you take, your hardship with your homework, the teacher methods, etc. Try using the youth slang you are learning today in your conversation.

Post-task:  
 Let's discuss with the group what cultural similarities and differences you noticed from the video clips?

- Clothing
- Manner of speaking
- Facial expressions
- Behavior

46 minutes ago · [Delete Post](#)

Reply

[Post reply](#)

## Reference

- Hollon, J. (2008). In Spodark. Structuring a language course to respond to millennial generation workplace characteristics. *The Language Educator*. (4), p. 34-39
- Reese, S. (August, 2010). "Teaching Languages to the Millennial Generation". *The Language Educator*.(4), p. 34-39
- Ryazanova-Clarke, L. & Wade, T. (1999) *The Russian language today*. Routledge.
- Spodark, E. (August, 2010). *Structuring a Language Course to Respond to Millennial Generation Workplace Characteristics*. *The Language Educator*, (4), p. 34-39.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital. The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Wesch, M. (Sept., 2010). Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>
- Басинский, Павел. ( 22 августа, 2007). Вам русским языком говорят. *Российская газета* # 4446. On-line.
- Букина Е. В. (2004\_07) Молодёжный сленг в современной культуре. Retrieved from [http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2004\\_07](http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2004_07)
- Васильева, Юлия. (2008) Чисто по-нашему. *Русское Интернет Телевидение*. On-line.
- Костомаров, В.Г. (1999). *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. СПб: Златоуст. [Kostomarov, V. G. (1999). *Language Taste of the Epoch*. St. Petersburg: Zlatoust / In Russian].
- Неизвестный, Эрнст (2005). *Знамя* № 90: 2 // Шкапенко Т. и Хюбнер Ф. (2005). РобскиО. (2005). *Casual*. Moscow, ROCMEN.
- Садовничий, В. (17 марта 2009) Их нужно заразить правильным отношением к учёбе и труду. *Аргументы и Факты*.
- Чохонелидзе, Н. (06 June 2007). *Экспансия разговорности в сферах средств массовой информации*. Retrieved from <http://www.surbor.ru/select.php?idf=12115>.
- Шкапенко Т., Хюбнер Ф. (2005). *Русский «Тусовочный» Как Иностраный*. *Янтарный Сказ*.  
*Литературная газета*, 7 февраля 1996  
*Финансовые Известия*. 27 марта 1997



*Сичинава Нелли Гариевна,  
доктор филологии, ассистент-профессор  
департамента славистики,  
Государственный университет Акакия Церетели,  
Кутаиси, Грузия*

*Н. Сичинава*

### **СРАВНЕНИЯ В ПОВЕСТИ К. Г. ПАУСТОВСКОГО «ЗОЛОТАЯ РОЗА»**

*К. Г. Паустовский – замечательный мастер слова, глубокий знаток русского литературного языка, добившийся классической точности и простоты в художественном изображении действительности, в выборе изобразительных средств. Непреходящее значение его творчества для национальной культуры неоднократно отмечали как писатели, так и лингвисты. Отвечая на вопрос, почему так любят К. Г. Паустовского, В. А. Каверин писал, что причина этой любви в том, что Паустовскому «самому дьявольски интересно писать, и этот заразительный интерес, сверкающий в каждой строке, передается читателю...». «Превосходным стилистом» назвал К. Г. Паустовского Р. А. Будагов [1:312].*

*Прекрасное знание и тонкое чувство родного языка позволили К. Г. Паустовскому передать в своих произведениях все «волшебство русской речи». Благодаря матерскому использованию лексического богатства русского языка, тонкому отбору и умелому употреблению тропов (метафоры, эпитетов, сравнений и т. д.) К. Г. Паустовский с необыкновенной силой воздействует на умы и сердца своих читателей, доставляет им эстетическое наслаждение простотой и выразительностью художественного слова.*

*Внимательно анализируя использование тропов в «Золотой розе», можно заметить, что сравнения – наиболее часто употребляемое писателем художественное средство. Предпочтение, отдаваемое К. Г. Паустовским сравнениям, нельзя объяснить случайностью или тем, что сравнение является простейшим видом тропа. О выразительных возможностях этого художественного средства К. Г. Паустовский писал: «Сравнение вносит иногда удивительную ясность в самые сложные вещи» [2: 460]. Иными словами, обилие сравнений в тексте «Золотой розы» можно объяснить стремлением автора быть понятым своим читателем, заразить из своим видением мира, открыть ему удивительные ощущения, усилить живописную силу повествования.*

*К. Г. Паустовский использует чрезвычайно разнообразные способы оформления категории сравнения.*

*1) Сравнения, выраженные лексически. Например:*

*«Капля блестит и похожа на жемчуг» («Язык и природа»). «Сверкающие на солнце капли этого дождя похожи на крупные слезы» (там же). «Каждый рассказ и каждое стихотворение Бунина подобны магниту, который притягивает отовсюду все*

частицы, нужные для этого рассказ» («Иван Бунин»). «"Гелиотроп" напоминал начищенный кирпичом до блеска бокастый дымящийся самовар, болтающийся на невысоких волнах мелкого моря» («Изучение географических карт»).

2) Сравнения, выраженные формой творительного падежа имени:

«Разнотравье – это сплетение сотен разнообразных и веселых цветов, раскинувшихся сплошными озерами по поймам рек» («Михаил Пришвин»).

3) Сравнения, выраженные формой сравнительной степени прилагательного, наречия.

«Ярче влажных лепестков были ее (Сюзанны) губы, и от ночных слез блестели ресницы» («Драгоценная пыль»).

4) Сравнения, выраженные сравнительным оборотом:

«Голос совести и вера в будущее не позволяют подлинному писателю прожить на земле, как пустоцвет, и не передать людям с полной щедростью всего огромного разнообразия мыслей и чувств, наполняющих его самого» («Надпись на валуне»).

5) Сравнения, выраженные придаточными сравнительными в составе сложноподчиненных предложений:

«Многие русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому как драгоценные камни излучают таинственный блеск» («Родник в мелколесье»). «Чем больше я читаю Бунина, тем яснее становится, что Бунин почти неисчерпаем» («Иван Бунин»).

6) Сравнения, выраженные сравнительным оборотом, который образует именную часть составного сказуемого или по смыслу тесно связан со сказуемым (обычно в этих случаях сказуемое не имеет законченного смысла без сравнительного оборота):

«Вдохновение входит в нас как сияющее утро, только что сбросившее туманы тихой ночи, забрызганное росой, с зарослями влажной травы» («Молния»).

7) Сравнения, оформленные как отдельное предложение. Такие сравнения начинаются словом так и по смыслу тесно связаны с предыдущим. В «Золотой розе» необыкновенно ярким сравнением завершаются развернутые рассуждения К. Г. Паустовского о связи между писательскими планам и поступками литературных героев:

«И вот уже в повествовании, начавшемся со случайности, возникают мысли, возникает сложная судьба людей. И писатель уже не в силах справиться со своим волнением. Он, как Диккенс, плачет над страницами своей рукописи, стонет от боли, как Флоер, или хохочет, как Гоголь.

Так в горах от ничтожного звука, от выстрела из охотничьего ружья начинает сыпаться по крутому склону блестящей полоской снег. Вскоре он превращается в широкую снежную реку, несущуюся вниз, и через несколько минут в долину срывается лавина, сотрясая грохотом ущелье и наполняя воздух искристой пылью» («Бунт героев»).

8) Сравнения, выраженные придаточным сравнительным, оформленным как самостоятельное предложение (парцелированные конструкции). Синтаксическое расчленение высказывания используется автором для выражения экспрессии и служит средством усиления, актуализации микротемы:

«При созерцании прекрасного возникает тревога, которая предшествует нашему внутреннему очищению. Будто вся свежесть дождей, ветров, дыхания цветущей земли, полуночного неба и слез, пролитых любовью, проникает в наше благодарное сердце и навсегда завладевает им» («Искусство видеть мир»).

Сравнения в повести «Золотая роза» выполняют различные стилистические функции, основными из которых являются: функция создания образности, функция эмоциональной и экспрессивной оценки. Эти функции реализуются в «Золотой розе» различными структурными типами сравнений: как простыми, так и развернутыми.

Простые сравнения указывают на один какой-либо признак в сопоставляемых предметах, например: «Синий солнечный дым подымался к небу со стороны моря, как широкий занавес, и за этим занавесом мощно и мужественно, в три тона, протрубил теплоход» («Чехов»).

Развернутые сравнения указывают на несколько общих признаков в сопоставляемых предметах. Они помогают автору усилить экспрессию словесных образов, выразить все, что он хочет сказать читателю. Например: «Я думал обо всех этих местах с такой саднящей болью, как будто я потерял их навсегда, как будто больше никогда в жизни их не увижу» («В кузове грузовой машины»).

Индивидуальность писателя особенно ярко проявилась в области семантики компаративов. При анализе лексической репрезентации основания сравнения выявляется, что в качестве предмета сравнения чаще всего выступают человек, природа и творчество. Когда в качестве объекта художественного изображения выступает человек, внимание автора сосредоточено на следующих аспектах проявления человеческой сущности:

1) эмоции и чувства, например:

«Он чувствовал от этого даже некоторую неловкость, как будто был виноват, что живет в тепле и занимается явно бессмысленным делом, водит пером по бумаге» («Как будто пустяки»).

2) внешность человека:

«Старуха была вся в черном стеклярусе и сверкала, как цирковая змея» («Драгоценная пыль»). «Руки и ноги болтались у него, как у игрушечного человечка на веревочке» («Ночной дилижанс»).

3) речевая деятельность:

«Около летнего кино сидело на земле множество мальчишек. Они, видимо, чего-то дожидались и трещали, как воробьи» («Ливенские грозы»).

4) физические действия:

«Она облилась холодной водой и медленно и осторожно, как неевсомые и душистые драгоценности, начала надевать на себя тончайшие чулки и маленькие блестящие туфли и наконец прекрасное платье» («Ги де Мопассан»).

5) интеллектуальные, физические и психические возможности и способности:

«Тогда наш внутренний мир настроен тонко и верно, как некий волшебный инструмент, и отзывается на все, даже самые скрытые, самые незаметные звуки жизни» («Молния»).

«Но я не мог этого сделать и только бессвязно пел, как одержимый, и удивлялся красоте неба на востоке, где проступала очень слабая, очень нежная синева» («Ливенские грозы»).

Если предмет сравнения относится к природе, в качестве основания сравнения выступают внешний вид реалий, их цвет, форма, размер и т. д. Например:

«А после дождей небо над Киевом светилось, как купол из лунного камня» («Цветы из стружек»).

«Домик стоял на берегу Варвациева канала, в маленьком саду, где горами цвела настурция» («Изучение географических карт»).

«Но вот на бревенчатые стены ложатся квадраты оранжевого света, и бревна загораются, как слоистый янтарь» («Язык и природа»).

*«Увядает земля, но еще впереди «бабье лето» с его последним ярким, но уже холодным, как блеск слюды, сиянием солнца...» («Словари»).*

*Сравнения, относящиеся к сфере художественного творчества, занимают значительное место в повести «Золотая роза». И это неслучайно, потому что основная идея повести заключается в желании автора рассказать о своем понимании писательства, поделиться своим опытом и своими впечатлениями от прочитанных книг. В сравнениях, относящихся к сфере художественного творчества, проявились особенности восприятия К. Г. Паустовским действительности, отразилась система его эстетических и этических ценностей. Объектами сравнения выступают концепты: вдохновение, замысел, проза, поэзия, слово. Например:*

*«Замысел, так же, как молния, возникает в сознании человека, насыщенном мыслями, чувствами и заметками памяти» («Молния»).*

*«Вдохновение входит в нас как сияющее летнее утро, только что сбросившее туманы тихой ночи, забрызганное росой, с зарослями влажной листвы» («Молния»).*

*«Чем прозрачнее проза, тем совершеннее ее красота и тем сильнее она отзывается в человеческом сердце» («Словари»).*

*«Самые стертые, до конца «выговоренные» нами слова, начисто потерявшие для нас свои образные качества, живущие только как словесная скорлупа, в поэзии начинают сверкать, звенеть, благоухать!» («Искусство видеть мир»).*

*К. Г. Паустовский мастерски использует широкие ассоциативные возможности сравнений при характеристике творчества выдающихся писателей, таких, как Виктор Гюго, М. Пришвин, А. Грин, Э. Багрицкий и др., и достигает высочайшей образности за счет смысловой емкости компаративов. Например:*

*о творчестве Виктора Гюго: «Музыка его книг была такой же могучей, как гром океанских прибоев. Он ворвался в классический и скучноватый век, как ураган, как вихрь, что несет потоки дождя, листья, тучи, лепестки цветов, пороховой дым и сорванные со шляп кокарды» («Виктор Гюго»);*

*о творчестве М. Пришвина: «сказанное им нужно выписывать для себя в заветные тетрадки, перечитывать, открывая все новые ценности в каждой строке, уходя в его книги, как мы уходим по едва заметным тропинкам в дремучий лес с его разговором ключей и благоуханием трав, – погружаясь в разнообразные мысли и состояния, свойственные этому чистому разумом и сердцем человеку» («Михаил Пришвин»);*

*о рассказах А. Грина: «Они опьяняли, как душистый воздух, что сбивает нас с ног после чада душных городов» («Александр Грин»);*

*о поэзии Э. Багрицкого: «крепкая, как запах чабреца, загорелая, как приморская девчонка, веселая, как свежий ветер левант над родным Черноморьем» («Эдуард Багрицкий»);*

*о мертвой и бесцветной прозе: «Такие повести и романы хочется разбить, как наглухо заклеенное окно в душной и пыльной комнате, чтобы со звоном полетели осколки и сразу же хлынул снаружи ветер, шум дождя, крики детей, гудки паровозов, блеск мокрых мостовых – ворвалась бы вся жизнь с ее беспорядочной на первый взгляд и прекрасной пестротой света, красок и шумов» («Искусство видеть мир»).*

*Как показал проведенный анализ, в тексте «Золотой розы» наиболее часто реализуются следующие оппозиции между сравниваемыми предметами или явлениями и объектами, с которыми они сравниваются: Человек – Человек (сказочник, подобный Андерсену; писатель, как Гоголь; я, как поводырь), Человек – Артефакт (голос, как дорожный колокольчик), Человек – Натурфакт (девочка, как утка; клочок волос, похожий на хохол птицы; Бальзак, как боров), Артефакт – Натурфакт (изумрудами горели маяки; черные челны похожи на лебединые шеи),*

*Абстракт – Натурфакт (романтика, подобно плотной атмосфере; увлечение, как стойкий запах сирени в садах; творческий процесс похож на весну в природе), Натурфакт – Человек (рощи, как толпы девушек-красавиц; ветер, как девичьи косы; капли дождя похожи на крупные слезы; тюлени, как купальщики), Натурфакт – Артефакт (лес, как громадный собор; ряска, как ярко-зеленый ковер; мох, как изумрудный бархат), Натурфакт – Натурфакт (молнии, как вырванные с корнем ветвистые золотые деревья; воздух, как родниковая вода) и др.*

*В «Золотой розе» сравнения могут встречаться в сочетании с другими стилистическими приемами, такими как метафора, эпитет и олицетворение. Сочетание сравнения с другими художественными средствами создает еще больший стилистический эффект и делает образы ярче и выразительнее.*

*«Ключ поэзии и прозы бьет чистой ледяной водой, в ней изредка позванивают льдинки» («Как будто пустыки»).*

*«От солнечного света многие сказки сжимаются и прячутся, как улитки в свою скорлупу» («Животворящее начало»).*

*«Настоящая литература – как липовый цвет» («Словари»).*

*«Ветер пронесился за стеной, шумел в мокрых голых кустах, и лампа потрескивала, как бы разговаривая от скуки сама с собой» («Зарубки на сердце»).*

*Широкое использование сравнений в повести «Золотая роза» обогащает произведение, передает особенности художественного мышления К. Г. Паустовского и его творческой индивидуальности.*

**Список литературы:**

1. Будагов Р. А. К. Паустовский о стиле и стиль К. Паустовского // Будагов Р. А. Человек и его язык. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1976.
2. Паустовский Константин. Золотая роза: повести. – Кишинев: Лит. артистикэ, 1987.



*Смирнова Юлия Георгиевна,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры русского и казахского языков  
Алматинского университета энергетики и связи  
Алматы, Республика Казахстан*

*Ю.Г. Смирнова*

***О НЕКОТОРЫХ НЮАНСАХ ЯЗЫКОВОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ В  
КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ В  
ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА***

*Всегда ли этническая принадлежность соответствует языку конкретной личности? Всегда ли для казаха родной язык – казахский, для русского родной язык – русский, для немца – немецкий и т.д.? Многие исследователи, в частности Л.А. Кудрявцева, обращают внимание на то, что языковая самоидентификация граждан может не совпадать с этнической и культурной идентичностью, более того – может изменяться в зависимости от социального, политического и идеологического контекста [5: 11].*

*Как выяснить детали лингвистической биографии личности со всеми подробностями, отражающими эволюцию в выборе языка, языковые предпочтения и способности?*

*Полагаем, что в контексте осуществляемой в настоящее время языковой политики и идеологии в Казахстане в процессе выяснения самоидентификации его граждан ответы на прямые и косвенные вопросы о родном языке (заметим, что термин родной язык слишком расплывчат) будут заметно отличаться. В связи с этим считаем нужным обратить внимание на полезный материал анкеты (приводится с сокращениями), разработанной Е.А. Земской в связи с изучением роли определенного языка в жизни человека:*

***АНКЕТА***

- 1. Имя, фамилия (\* указать желательно, но не обязательно).*
- 2. Год рождения/возраст.*
- 3. Место рождения.*
- 4. Какой язык считаете основным в настоящее время?*
- 5. На каком языке думаете?*
- 6. На каком языке считаете?*
- 7. Какой язык был первым – начали говорить с детства?*
- 8. Родной язык родителей: 1. Мать. 2. Отец.*
- 9. Профессия/род занятий родителей: 1. Мать. 2. Отец.*
- <...>. 11. Место жительства в наст. время.*

12. Промежуточные страны (если не сразу приехал в данную страну).

13. Образование, где оно получено, на каком языке.

14. Профессия/род занятий.

<...>

15. Состав семьи в наст. время; на каком языке говорят:

15.1 Муж 15.2 Жена 15.3 Дети.

16. На каком языке говорят обычно дома?

16.1 Все члены семьи на одном?

16.2 Разные члены семьи используют разные языки – какие именно?

17. Знание других языков.

<...>

17.2 В наст. время (желательно указать: понимаю, могу объясниться ...).

18. На каком языке предпочитаете:

18.1 Читать. 18.2 Писать.

19. На каких языках можете говорить (желательно расположить эти языки от основного к наиболее слабому).

а) Место записи (страна, город ...; ситуация, например, дома, в университете ...)

б) Дата записи.

в) Кто вел запись?

г) Участники беседы (если их несколько) [З: 118].

Кроме того, Е.А. Земская вносит определенную ясность в дефиниции: так, под термином первый язык подразумевается «*тот язык, на котором ребенок начинает говорить; как правило, это бывает язык матери, но не обязательно. Обычно на этом языке ребенок учится считать и продолжает считать в течение всей жизни*» [З: 119], под термином материнский язык подразумевается язык, который «*может отличаться от отцовского, ибо <...> нередко языки матери и отца не совпадают, и ребенок с каждым из родителей говорит на его языке*» [З: 119], домашний язык – «*тот язык, на котором говорят дома. Нередко <...> имеется не один домашний язык, а два или более*» [З: 119], основной язык – «*главный или основной язык (= лучший язык). По каким критериям его выделять? Принято считать, что на нем человек думает. Но многоязычные люди нередко думают на разных языках в зависимости от темы, ситуации, собеседника и даже местонахождения. Так, одна эмигрантка второго поколения первой волны, живущая в США, рассказывала мне: «Я замечаю, что я начинаю думать по-французски уже в самолете, когда лечу во Францию». Таким образом, этот критерий не годится. Не годится и критерий – «человек считает на этом языке», так как опрос показывает, что считают обыкновенно на первом языке или на языке, на котором человек научился считать. Очевидно, важен иной критерий: этот язык используется в устной и письменной формах и во всей широте функциональных и стилистических регистров, то есть не только как устный домашний язык» [З: 119], родной язык – «*понятие «родной язык» часто совпадает с понятием «материнский язык», но тогда термин «родной язык» играет роль ненужного и не вполне точного дублета. <...> позицию основного, или, как его иногда называют, доминирующего языка, помогают получить семь факторов: 1) цель и причины эмиграции, 2) образование говорящего, 3) язык родителей, 4) язык страны длительного проживания или страны, в которой прошло детство, 5) язык, на котором проходило школьное и/или университетское обучение, 6) профессия, связанная с использованием данного языка, 7) личность говорящего*» [З: 119]. Таким образом, некоторые термины, – русский как родной, как неродной, как иностранный – принятые до недавнего времени в методическом обиходе преимущественно советской*

эпохи, постепенно уходят в небытие. Более того, дополним, что выражение родной язык не вполне корректно по нескольким причинам. Во-первых, допустим, что родной язык – это первый и единственный язык в жизни человека. Всегда ли первым языком может быть только один язык? Их может быть несколько, например, язык матери, язык отца, язык няни. Здесь мы солидарны с точкой зрения Земской, более того, считаем, что этническая принадлежность человека может не совпасть с языком его этноса. Во-вторых, важен вопрос идентификации. Языковая идентификация может быть внутренней (самооценка) или внешней (оценка окружения). Внутренняя и внешняя идентификации могут не совпадать. В-третьих, логично допустить, что родной язык – это тот язык, который человек лучше всего понимает, умеет говорить на нем, читать и писать. В-четвертых, родным можно считать тот язык, которым личность чаще всего пользуется – то есть важен функциональный аспект. Анализ всех этих факторов позволит выявить доминирующий язык личности.

Добавим, что были бы полезными в анкете, приведенной выше, пункты не только о языке общения в семье и дома, но и о языке общения с коллегами по работе или учебе, о языке общения на улицах, в магазинах и в других общественных местах; неплохо было бы выяснить предпочтения в выборе языка в отношении радио и телевидения (новости и общественно-политические передачи), российского (на языке оригинала) и дублированного (не только на русском) зарубежного кино. Кроме того, не помешал бы в анкете вопрос и об этическом отношении к языку, например, такой: «Является ли русский язык, по Вашему мнению, несомненной культурной, исторической, духовной и человеческой ценностью?» Этот вопрос показал бы толерантность vs. нетерпимость личности к русскому языку и культуре.

Пункты анкеты позволяют прояснить особенности языкового портрета личности. Полагаем также, что весьма полезным было бы использование для выяснения самоидентификации личности Досье из Европейского языкового портфеля. Заметим, что с 2010 года в Республике Казахстан введен Государственный общеобязательный стандарт образования «Языки триединства (казахский, русский и иностранный языки)» (далее – ГОСО «Языки триединства») [2]. В нем реализованы основополагающие черты вышеупомянутого European Language Portfolio. Добавим, что над Европейским языковым портфелем работали эксперты стран Совета Европы в 1971 г., работа была завершена в 2001 г. (подробнее об истории внедрения этого инновационного учебного средства см. в работе Рольфа Шерера) [7]. В рамках этого документа отразилось стремление гармонизировать систему высшего образования в Европе, была создана единая шкала критериев владения языками и реализована новая образовательная технология самооценки учащихся в процессе изучения любого языка.

Шестиуровневая система владения языком, предусмотренная Европейским языковым портфелем, является общеевропейским стандартом.

Европейский языковой портфель состоит из трёх частей:

1 Языковой паспорт,

2 Языковая биография его пользователя

3 Досье.

Записи можно делать на любом из языков, которыми владеет пользователь.

В первой части в краткой форме должны быть отражены коммуникативные и межкультурные компетенции. Речь идёт обо всех изучаемых языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах.

Во второй части содержатся дескрипторы, т.е. параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и учителем) уровень владения языком.

*В третьей части обучающийся собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языками. Это могут быть дипломы, сертификаты, свидетельства, интересные работы – всё то, что подтверждает достижения в изучении языков.*

*Овладение одним, двумя или даже тремя языками на уровне их носителей в рамках Европейского языкового портфеля не является целью. Скорее более важным является развитие такого лингвистического арсенала личности, где есть место всем лингвистическим умениям.*

*Досье Европейского языкового портфеля, на наш взгляд, отличный инструмент для прорисовки портрета конкретной языковой личности. В Досье студент дает информацию по каждому изучаемому языку по следующим пунктам (далее с дополнениями автора):*

*1 Опишите ваш опыт межкультурного общения (встречи со страной, культурой, носителями языка). Расскажите о вашем опыте пребывания за границей: где и как долго вы бывали за границей и что вы там делали (туризм, школьный обмен и т.д.).*

*2 Опишите практическое использование языка в различных ситуациях (работа, учеба, школа, свободное время с друзьями и знакомыми).*

*3 Опишите другие источники (с указанием языка), которые внесли значительный вклад в развитие ваших знаний об обществе и культуре (живопись, музыка, литература, история, средства массовой информации и т.д.).*

*4 Опишите важные фрагменты заданий и проекты, выполненные на иностранных языках (в том числе международные).*

*5 Расскажите, располагаете ли вы конкретными материалами, свидетельствующими о вашем участии в проектах международного сотрудничества (свидетельства об окончании курсов, дипломы, награды и т.д.).*

*6 Напишите, какие предметы (например, история, география, биология) вы изучали на родном или иностранном языках.*

*7 Расскажите, на каких языках общаются в вашей семье (ваш(и) родной(ые) язык(и), родной(ые) язык(и) родителей, ближайших родственников (дедушки, бабушки и др.)) [4: 8-11].*

*Примечательно, что тесты ныне действующей Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL) [5] комплементарны Европейскому языковому портфелю, также точно соответствуют European Language Portfolio тесты от специалистов Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина [6].*

*Тем не менее в реализуемой концепции ГОСО есть ряд несоответствий. Начнем с того, что в ГОСО присутствуют основополагающие черты Европейского языкового портфеля, и изучение уровней C1-C2 предполагается только в языковом вузе. В ряде неязыковых вузов республики на сегодняшний день больше грантов выделяется на отделение с казахским языком обучения. По этой причине многие абитуриенты, являющиеся этническими казахами и окончившие школы с русским языком обучения (и имеющие в своем арсенале уровень C1 или C2 по русскому языку), беспрепятственно подают свои документы на специальности с казахским языком обучения. Таким образом, в студенческой группе могут оказаться студенты уровня A1 или A2 (например, казахи-репатрианты) и студенты уровня C1 или C2 (городские казахи, окончившие школу с русским языком обучения). А аудиторная работа по русскому языку согласно ГОСО «Языки триединства» должна строиться в соответствии с уровнем B1 на 1 курсе и B2 на 2 и 3 курсах.*

*Кроме того, есть еще одно противоречие: так, студенты слабо владеющие русским языком, должны осваивать уровни A1 или A2 по индивидуальному графику, в то время*

как аудиторная работа ориентирована на уровни В1-В2! Очевидно, что усвоение уровней может происходить исключительно последовательно (сначала изучили А1, потом А2, В1 и В2), а не в параллельном режиме: утром на занятии вместе с группой по уровню В1, а после обеда в индивидуальном порядке – уровень А1.

Выявлен еще один момент несоответствия: так, Т.М. Балыхина отводит на успешное освоение уровня В1 440-460 часов (в то время как на освоение этого уровня в настоящее время в вузах Казахстана предлагается по усредненным показателям – всего 45 аудиторных часов), а на уровень В2 – 380 часов (общее владение) и 340 (язык специальности) – на фоне 45 аудиторных, предусмотренных учебным планом, часов. Кроме того, часы для самостоятельной работы студентов с преподавателями не компенсируют недостающее время на освоение уровня.

Итак, современная постановка вопроса о языковой идентификации личности тесно соотносится с уровнем владения языком и с выбором дальнейшей методики обучения ему. Реализацию концепции Европейского языкового портфеля в рамках действующего ГОСО осложняет гетерогенный состав студенческой аудитории. Этот фактор предполагает реализацию индивидуального подхода преподавателя к обучению студентов, который, на наш взгляд, отнюдь не решает проблемы. Более того, очевидна необходимость внедрения так называемого нулевого цикла обучения русскому языку для студентов, поступивших в неязыковой вуз с уровнями А1-А2. Нулевой цикл пропедевтического, корректировочного характера позволил бы сбалансировать уровневую систему обучения, которая, по нашему убеждению, только в таком варианте стала бы эффективной.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Балыхина Т.М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL) – М., 2007. – 56 с.
2. ГОСО РК «Языки триединства (казахский, русский и иностранный языки)». 6.08.85-2010. – Астана, 2010. – 41 с.
3. Е.А.Земская. Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования. Русский язык в научном освещении. – 2001. № 1. – С. 114-131.
4. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. – М.-СПб., 2001. – 64 с.
5. Кудрявцева Л.А. О языковой самоидентификации граждан Украины и государственной языковой политике. Русистика. – 2011. Вып. 11. – С.11-15.
6. [http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/obrazcy\\_testov/14-1-0-75](http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/obrazcy_testov/14-1-0-75) [Дата обращения 28.07.2012]
7. Sharer R. A European Language Portfolio. From piloting to implementation (2001 – 2004). Consolidated report - Final version. – Strasbourg, 2006. – 76 с.



*Soujaeff Natalia,  
Doctor in linguistics,  
Temporary attache of science and teaching,  
National Institute of Languages and  
Oriental Civilisations (INALCO)  
Paris (France)*

*N. Soujaeff*

## ***TO THE PROBLEM OF THE WRITTEN SPEECH TRAINING (WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)***

### ***I. Problem statement***

*Learning a foreign language assumes formation and automatization of a speech perception skill (audition), a skill of oral speech (choice of words, formation of necessary grammatical forms, making sentences, sound registration of speech), a skill of fast, correct and expressive reading and, at last, a skill of fast, calligraphical and competent writing.*

*From our experience of teaching Russian in French higher education institutions, mastering written speech appears the most difficult for students. There are several reasons for this and among them are: poor vocabulary, insufficiency of abilities in the field of text structuring (composition organization, making a plan, material selection), incompleteness of application of the available grammatical, spelling, punctuation knowledge, undesirable influence of the native language, poor creative activity, absence of logic thinking etc.*

*The types of written works used in teaching foreign students, as well as the stages and methods of working with them are considered in the present article. Special attention is paid to the analysis of typical mistakes and how to avoid them.*

### ***II. Distinctive features of written speech***

*Preceding conversation on problems of the written speech training of foreign students, we will designate its specific properties. So, unlike oral speech, being characterized as unprepared and fast, written speech is prepared and considered. This circumstance defines distinctions of grammatical character. Oral speech is distinguished, as a rule, by rather simple syntax: here the subordinate clauses, isolated and introductory constructions are seldom used. On the contrary, addresses, interjections, particles are often used, lexical and syntactic repetitions are frequent.*

*It is not the same with written speech. Being prepared, it is more syntactically difficult. It is characterized by the use of multinomial complex and compound sentences, participial and verbal adverb phrases. Also written speech essentially differs from oral by the lack of nonverbal means: mimicry, gestures, intonation, logic pauses and so forth.*

*At last, in the process of learning a foreign language oral speech, as a rule, precedes the written. When teaching Russian as foreign, both types of speech - written and oral - are a subject of special attention.*

### **III. Types of written works and their stages in teaching**

*In the context of teaching Russian as foreign training of written speech occurs in parallel to the development of oral speech and enrichment of vocabulary. Long-term teaching experience at different levels convinced us that training of written speech should be built in the accurate system which basic principles are regularity and frequency of carrying out written works, gradual increasing of their difficulty, a variety of offered subjects and kinds of activity. Success of result (proficiency level in writing) is also defined by personal motivation of the student, his desire to learn to write competently. The written speech mastering proceeds in some stages:*

#### **III.1. Preparatory stage**

*Students memorize printing and written, capital and lower case options of letters, recognize them when reading and write themselves, seize connections of letters in writing. At this stage the simplest types of written exercises, somehow are offered: coping from the model, transformation of the printing text in written, reproduction of words from paper by heart etc.*

#### **III.2. Initial stage**

*The initial stage of written speech mastering assumes having certain knowledge of grammar, spelling and vocabulary enough for expression.*

*Types of written works become more various: making a summary, dictations (acoustical - reproduction of heard, visual - reproduction of the seen text, free - idea reproduction in own words), narrations (written retelling of the read episode in a detailed or short form), compositions (collective compositions made and edited by all class or a group of students are used especially widely at this stage).*

*Written creativity is accompanied by training to make a plan; it is some kind of short program of following parts of future text. Training in plan-making begins with collective plan-making of the ready story or article in a class. Subsequently it passes to an independent kind of activity. Students learn to make a simple plan, using questions, narrative sentences and quotes as points of the plan.*

*Special attention at this stage is also paid to learning of composition creation of the first compositions, in other words, to an arrangement and interrelation of parts according to a plan of the writer. Work begins with the easiest text types - narrative - where usual composition is built according to the scheme: beginning of the event - its development - end of the event. At a final step the scheme becomes complicated and looks as follows: an outset - action development - the culmination - an outcome.*

*Work on plan-making and composition creation is supplemented with training to select the material for written works, allocating the main thing and rejecting the minor.*

### *III.3. Intermediate stage*

*The intermediate stage of the written speech mastering corresponds approximately to the third year of the language training. By this time students accumulate a certain experience of writing works, seize the simplest techniques of plan-making, composition creation, material selection. Vocabulary has been enriched by this time; knowledge on grammar starts to be systematized. Students read the original (not adapted) works more often, start studying the press language. Due to all these, the written speech training passes to a qualitatively new level.*

*Work on writing narrations is going on (it is not ignored at all!). Connected with reproduction of «another» texts, narrations play a special role in formation of «own» speech abilities, they are some kind of «a bridge» to own texts creation. There are detailed, selective, compressed narrations as well as narrations with a creative task [4: 13]. Each type of narrations takes a special place in the general system of work on written speech. For example, in the process of writing a detailed narration an ability to give the main idea of the offered text is generally improved, using ready language means. At a selective narration an ability to collect and systematize the material is formed, finding «own» language means for connection of the selected material. Working over the compressed narration, students learn to distinguish the gist, seize ways of the generalized transmission of the contents. At last, narrations with a creative task assume not only reproduction of the ready text, but also teach making independent composition, select and use language means, prepare for own text creation.*

*At the intermediate stage of the written speech mastering students start to create own compositions. A lot is already known about types of tests. So, compositions of a narrative genre are supplemented with compositions-descriptions and compositions-reasonings.*

*Working with descriptions students learn to compare different subjects and the phenomena on paper, give their impressions of the described. Some subjects of compositions-descriptions are: «Describe your room», «Describe the house of your dream», «Describe the personages: their appearance, character, emotions» (for example, on the bases of Mikhail Vrubel's picture «Salieri pours poison into a glass to Mozart»). Compositions-reasonings learn to build a chain of conclusions on the given subject where the subsequent follow from previous judgments (deductive model: thesis - thesis development (its proof or a denial) - conclusion; inductive model: statement of the facts, their analysis and synthesis - conclusion). Examples of compositions-reasonings are: «The Caucasian captive» by Sergey Bodrov - is it a film about war or love?», «Why does Elena Dolgopyat, the author of the story «Two plots in a melodrama genre», say that «it is early to celebrate a monster's victory»? It is also necessary to notice that «pure» narrations, descriptions and reasonings in the practice of the written speech training start to be combined quickly enough, in other words, compositions of students include elements of all three text types.*

*Among other types of the written works practised at this stage, it is necessary to mention dictations, from types of business correspondence - testimonials, autobiographies, announcements, requests and memos. Students are ready to prepare small written works - reviews.*

### *III.4. Final stage*

*Certainly, when we speak about a «final» stage, we use this definition not in a full sense, after all, as they say, «there aren't limits to perfection». It is some kind of a full stop which we put as teachers, bringing students to a certain line behind which everyone chooses his further way.*

*At the final stage compositions become a dominating type of written works. And it is obvious: to the fourth - fifth year of learning a language students possess sufficient grammatical,*

*lexical, methodological «luggage» for expressing own thoughts, experience and judgments. They have enough abilities in the field of work on a subject and composition, material-collection and systematization, making a plan, determining the ideological concept, language means selection. The composition, continuing to remain educational exercise of coherent speech development, becomes as well creative work, means of self-expression and education.*

*As practice shows, compositions created by students at this stage, differ a lot in themes, in text types (a narration, a description, a reasoning), in degree of independence and in genres (reference, a portrait, reminiscence, a free theme) [3: 195]. Teachers pay special attention to improvement of student's works and individual style, mistakes-commenting. It is necessary to mention self-editing and mutual editing of student's works from practised kinds of activity.*

*As for other types of written works, they are distinguished by an essential variety: interview, note (publicistic style), story (fiction style), business letter, letter of attorney (official style), summary, review, report (scientific style). All of them are characterized by a higher level of execution and a creative approach. To check the reached level students come back to writing dictations with pleasure. Narrations are practised as well from time to time.*

#### **IV. Correction of written works**

*Correction of written works or correcting is a final, logically necessary stage of work both for the student, and for the teacher. For the student it is important as an indicator of personal achievements or some shortcomings and a motive for further improvement. For the teacher is an indicator of how well students understand the material, an indicator of evolution of abilities and students' knowledge, analysis of available shortcomings for the purpose of their elimination in the future[1].*

##### **IV.1. Forms of checking**

*Among forms of the written work checking practised in higher schools, there are traditional and non-traditional. From the traditional we will mention check with mistakes correction (this type is especially recommended at the preparatory and initial stage of written speech development), check with mistakes correction and an assessment (such form of control is preferable on intermediate and the final stage), check with mistakes correction (with an assessment or without) with the following writing «my mistakes corrected» (this type of check can be useful at all stages). From non-traditional forms of checking, which are unfortunately more rare practised in teaching Russian as foreign, it is necessary to note self-examination under the direction of the teacher, mutual testing of works by students themselves with the subsequent control of the teacher.*

##### **IV.2. Types of mistakes, their reasons and the ways to avoid them**

*The mistakes made in written works by students, learning Russian as foreign, can be classified as follows [2: 3-27]:*

*Spelling mistakes (violation of the rules of morphemes writing, writing in one word or separate, hyphenated writing, wrong division of words, mistakes in the use of capital letters etc.). The reason of these mistakes is weak knowledge of the Russian rules, inability to analyze them. Elimination assumes commenting on the mistakes made, their understanding for the purpose of further self-examination.*

*Punctuation mistakes (wrong choice of punctuation marks, their omission or putting unnecessary marks). The reason of punctuation mistakes is student's weak orientation in*

*syntactic structure and syntactic links in the sentence. The main way of their overcoming is the syntactic analysis of sentences.*

*Grammatical mistakes are subdivided on syntactic and morphological. Syntactic mistakes, perhaps, most frequently made, can be connected with sequence violation, syntactic coherence ignorance, syntactic repetitions and monotony of syntactic constructions. Among them there is also incorrect word order in the sentence, wrong choice of the conjunctions in compound sentences, mixture of direct and indirect speech etc. As for morphological mistakes, they include violation of building grammatical forms (wrong formation of case forms, singular or plural form, a form of conjugation of a verb etc.). The reasons of grammatical mistakes are various: bad knowledge of rules and inability to use them, inaptitude to synthesize and analyze available information. Elimination of grammatical mistakes is possible only by constant repetition of grammar rules in different ways.*

*Composition mistakes (inability to build the text and follow the plan; violation of sequence of parts, their shift, absence of connection between them; unnecessary repetitions, omissions in the contents). Composition mistakes are a consequence of a defect in the field of methodology. Therefore, the main way of their overcoming is systematization of knowledge in the field of text building, correcting of the written with the help of the teacher.*

*Logic mistakes (omission of the essential facts leading to violation of the text coherence; unreasonable conclusions contradicting something told earlier; expression of two mutually exclusive points of view; connection of different level concepts). The reason of logic mistakes is carelessness, inability to express the thought, desire «just to write». Such mistakes are better for correcting individually on the basis of the semantic analysis of the written.*

*Contents mistakes (text ignorance, misunderstanding of cause-effect relationships, not mentioning of separate elements of the text etc.). This type of mistakes arises owing to inattentive reading, misunderstanding of language, a lack of an analytical approach. It is possible to avoid them rereading, appealing to lexicographic sources, examining what is not clear.*

*Stylistic mistakes (use of words and combinations which are not corresponding to the stylistic characteristic of the text, inappropriate inclusion of archaic words etc.). Stylistic mistakes which are rather common, arise because of bad or insufficient knowledge of stylistic registers and resources of the Russian language. Practical exercises, an explanation of nuances of used words, work on vocabulary enrichment help to avoid these mistakes.*

*Word-formation mistakes (adding an excess suffix or loss of a necessary suffix, postfix omitting, distortion of morphological structure of a word etc.). The analogy in word-formation with other words, an interference of the native language, ignorance of mechanisms of Russian word-formation can be the reason of word-formation mistakes. To avoid these mistakes one can do practical exercises allowing students to carry out the structurally-morphological analysis themselves.*

*Calligraphical mistakes (wrong letters-writing). These mistakes corrected at initial stages of learning to write are, unfortunately, further ignored and for this reason they are frequently fixed incorrectly. Teacher's special attention, appealing to copybooks, self-checking can help to avoid such mistakes.*

*Graphic mistakes (omissions of letters, their replacements, shift). This type of mistakes is quite often a consequence of carelessness and haste. Insufficient knowledge of graphics and spelling rules can be the other reason. Self-checking, working with lexicographic sources, correction of mistakes with commenting helps to fight against such mistakes.*

## V. Conclusion

*Summing up, we will note once again that written speech mastering is a difficult work which takes much time. Its successful result is possible only in cooperation: competent work from the teacher and a personal contribution from the student.*

#### LITERATURE

1. *Astolfi Jean-Pierre. L'erreur, un outil pour enseigner. – Paris: ESF éditeur, 1997. – 128 p.*
2. *Грачёва Ж.В., Кольцова Л.М., Сидорова Е.В. Типы ошибок в письменных работах учащихся и нормы оценок: учебно-методическое пособие. – Воронеж: Издательство ВГУ, 2005. – 51 с.*
3. *Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988. - 240 с.*
4. *Морозова И.Д. Виды изложений и методика их проведения: пособие для учителя. . – М.: Просвещение, 1984. - 127 с.*



*Сыздыкова Гульнар К.,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русской филологии  
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева  
г. Астана, Казахстан*

*Г.К. Сыздыкова*

### **НОМИНАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ОБОБЩЕННО-ЛИЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ**

*В последние годы все большее внимание лингвистов привлекает исследование семантики синтаксических единиц. Природа значения предложения и его составов, логико-семантические типы предложений, семантические типы субъектов, предикатов, взаимодействие формальной и семантической структур предложения впервые стали предметом специального исследования в книге Н.Д. Арутюновой [4].*

*Распространенной в настоящее время является номинативная (денотативная) концепция семантики предложения, которая наиболее последовательно развивается в трудах Н.Д. Арутюновой, В.А. Белошапковой, В.В. Богданова, В.Г. Гака, Е.В. Гулыги, С.Д. Кацнельсона, Т.А. Колосовой, М.А. Кормилицыной, Е.В. Падучевой, И.П. Сусова, Т.В. Шмелевой и др.*

*В соответствии с номинативной концепцией предложения при выявлении его формально-семантической структуры учитываются не только грамматические свойства, но и способ представления информации об отражаемом в предложении событии.*

*Семантический синтаксис представляет предложение как наименование ситуации, события, некоего положения дел в действительности. В семантической структуре предложения находит отражение некоторая ситуация и типы отношений к ней, т.е. некие онтологически существующие отношения между предметами или предметом и его свойством и осмысленные как таковые человеком. Таким образом, предложение представляет собой «языковое воплощение некоего положения дел в действительности, ситуации» [4: 9].*

*Спорным остается вопрос о референте предложения. «Если классический синтаксис искал модель предложения в логической структуре мышления, то семантический синтаксис обращается с этой целью к номинативной (знаковой) стороне речи, ее отношению к внеязыковым ситуациям, которые в ней обозначаются..., больше интересуется логикой референции, т.е. разными типами отношения актуализованного наименования к его денотату» [3: 43-44].*

*В разных системах под референтом предложения понимается мир, факт (Л. Витгенштейн, К. Льюис, Б. Рассел, Ч. Филлмор), «процессная ситуация» (М.Я. Блох), событие, ситуация, «положение дел» (Н.Д. Арутюнова, В.Д. Гак, С.Д. Кацнельсон, Т.А.*

Колосова, О.И. Москальская, Е.В. Падучева, И.П. Распопов, И.Б. Шатуновский, Т.В. Шмелева и др.), истинностное значение (Г. Фреге, А. Черч, Л. Линский и др.).

Предложение как целостное наименование события или ситуации (как пропозитивный знак) способно, в отличие от слова и словосочетания (номинативных знаков), описывать действительность [2: 65; 4: 73-77; 8: 78; 14: 141, 143; 26: 24-33] и др.

Предложение, рассматриваемое в аспекте семантического синтаксиса, оценивается в его отношении к пропозиции, которая представляет собой логико-философскую категорию. Н.Д. Арутюнова определяет пропозицию как «семантическую структуру, объединяющую денотативное и сигнификативное значения, из которых последнему принадлежит центральная позиция» [4: 53].

Обращенность предложения как языкового знака к объективному миру и к мышлению предполагает выделение в его содержательной стороне денотативного и сигнификативного аспектов. Ю.Д. Апресян различает у предложения денотативное значение (определяемое как внеязыковая ситуация) и сигнификативное значение (определяемое как способ представления ситуации мыслящим субъектом) и поясняет эти различия на примере предложений *Петр – отец Ивана* и *Иван – сын Петра* [1: 5-6]. Такие предложения, по его мнению, имеют один денотат, но разные сигнификативные значения.

Определение события, ситуации как денотата предложения, а способа представления ситуации говорящим (пропозиции [4: 21-38], «интеллектуальной модели события» [19], «мыслительного содержания предложения» [14] как сигнификата позволяет избежать терминологической синонимии и поможет интерпретировать малоизученные аспекты семантической организации предложения [29: 44].

В большинстве работ по семантическому синтаксису под ситуацией понимается «экстралингвистический референт предложения, отрезок реальной действительности, частное событие, факт, о котором сообщается в конкретном высказывании» [4: 7]. Иными словами, предложение представляет собой «языковое воплощение некоего положения дел в действительности, ситуации» [4: 8].

В.Б. Касевич определяет денотативную ситуацию как участок, «кусочек» внеязыковой действительности, описываемый отдельным высказыванием, а сигнификативную ситуацию – как «содержание высказывания, которое выделяет некоторый единичный «кадр» описываемой реальности, семантическое соответствие денотативной ситуации» [1: 57].

Реальные ситуации, представляющие собой денотат предложения, получают различное языковое выражение. При этом в предложении не всегда обязательно воплощаются все релевантные аспекты ситуации, предложение включает только конкретный «кусочек» ситуации. Говорящий, описывая ситуацию, выбирает «одну конкретную точку зрения на это событие (конкретную перспективу)» [25: 518], им определяется структура пропозиции и ракурс подачи ситуации [7: 290-291].

Среди факторов, обуславливающих выбор того или иного способа языкового выражения объективного «положения дел» (или репрезентации различных пропозиций), называются, например, различное распределение ролей между актантами (*Он поранил руку о стекло – Он поранил руку стеклом*); изменение конфигурации актантов, определяющейся выбором исходного элемента ситуации (*Завод выплавляет чугун – Чугун выплавляется заводом*) [18: 36-37; 19: 65-66; 15: 44; 8: 82-83]; развертывание формы выражения предиката [8: 290-291] и др.

В языке ситуация может быть репрезентирована различными средствами: предложением, событийным именем, инфинитивом, причастным и деепричастным оборотами. Т.А. Колосова называет предложение эксплицитным знаком ситуации,

поскольку оно наиболее полно отражает ситуацию, другие же знаки ситуации (событийные имена, словосочетания, обороты) – имплицитными [15: 14].

Обратимся к номинативному (семантическому, денотативному) аспекту предложений с обобщенно-личным значением, т.е. к аспекту, в котором проявляется отношение предложения к тому, что им обозначается – к ситуациям, событиям внеязыковой действительности.

Приведем примеры предложений с обобщенно-личным значением, в которых все ситуации выражены эксплицитно: (1) простые предложения, являющиеся номинацией одной ситуации действительности: *Не все сосны в лесу корабельные; Конец – (всему) делу венец; Бумага все терпит; Выше меры (через силу) и конь не скачет; Гора родила мышь (Огромные усилия (или обещания) дали ничтожные результаты)* [10: 88]; *Нашла коса на камень; Шила в мешке не утаишь; Лес по дереву не плачет (не тужит)* и др. (2) сложные предложения, обозначающие несколько ситуаций и различные отношения между ними: *Все перемелется, мука будет; Собака лает, ветер носит; Вор ворует, <a> мир горюет; Что посеешь, то и пожнешь; Что написано пером, того не вырубишь топором; Не место красит человека, а человек место; Много (все) будешь знать, скоро состаришься (состареешься); Не рой другому яму (ямы), сам в нее попадешь* и др.

В приведенных предложениях отмечается одно-однозначное соответствие между планом содержания и планом выражения: простое (монопредикативное) предложение является знаком одной ситуации – монопропозитивным, сложное (полипредикативное) предложение является знаком нескольких ситуаций, т.е. полипропозитивным.

Номинация события не обязательно имеет форму предикативной единицы, т.е. предложения. Предложение, простое по структуре, может быть семантически сложным, т.е. содержать не одну пропозицию, а несколько. Например, в пословице *Не видав нужды и дела не узнаешь* обнаруживается две пропозиции: основная – в грамматической основе (*дела не узнаешь*), второстепенная – в деепричастном обороте (*не видав нужды*).

Для обозначения таких предложений в современной лингвистике используется термин «полипропозитивные предложения», которые содержат информацию о нескольких событиях и включают в свой состав две и более пропозиции.

Сравним предложения *Идет дождь* и *После дождя снова стало жарко и все опять ушли в лес*. В первом предложении отражен только факт дождя, тогда как во втором, помимо этого факта, имеются сведения о жаре, об уходе в лес каких-то лиц, о временной соотнесенности этих фактов. Первое предложение монопропозитивно, а второе полипропозитивно: оно включает пять пропозиций – три событийных и две логические [29].

Существование структурно простых, семантически полипропозитивных предложений заставляет рассматривать синтаксические средства репрезентации пропозиции. В этой связи справедливо утверждение Н.Д. Арутюновой о том, что «присутствие в простом предложении пропозитивных имен делает его семантически сложным» [4: 101].

Как утверждает В.С. Ли, для собственно семантического анализа важно установить не только и не столько способы выражения пропозиции, сколько средства, которые сигнализируют о пропозитивной (событийной) семантике компонентов высказывания [17: 123].

Таким образом, для семантического синтаксиса актуальным становится вопрос о способах и средствах языковой репрезентации пропозиции. Описание семантики предложения в принципе невозможно без обращения к способам выражения

*пропозиции в предложении. Возникает проблема соотношения пропозитивности и предикативности [17; 27].*

*Прежде чем проанализировать способы выражения пропозиции в монопропозитивных и полипропозитивных простых предложениях, обратимся к рассмотрению основного, главного свойства предложения – предикативности, без которого не существует ни одно предложение.*

*Сущность категории предикативности составляет «общее грамматическое значение отнесенности основного содержания предложения к действительности», которое «выражается в синтаксических категориях модальности, времени и лица» [9, 1: 80].*

*В решении вопроса о предикативности в лингвистике наметилось два направления.*

*Первое, идущее от А.А. Шахматова, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, признает, что «предикативность не всегда выражается в предикативной связи между частями или членами предложения» и что она может быть «присуща всему предложению в целом и не вызывать его расчленения (напр.: Молчать! Жара! Светает) [9, 1: 86-87].*

*Другие исследователи видят выражение предикативности прежде всего в отношениях между подлежащим и сказуемым. «Грамматическое значение предложения можно видеть не просто в отнесенности сообщения в временном плане, а в отнесенности (отношении) предикативного признака к его носителю в том или ином временном плане [11: 94].*

*Предикативность как основное свойство предложения и означает предикативное отношение между двумя главными членами предложения: носителем предикативного признака и предикативным признаком (или в структуре суждения между субъектом и предикатом), выражающаяся в языковых категориях модальности, времени и лица. Такая интерпретация предикативности и предикативного отношения наиболее плодотворно разрабатывается в исследованиях Н.Д. Арутюновой [4], Г.А. Золотовой [12].*

*Вслед за А.А. Потемной, предикативность стала рассматриваться как один из видов атрибутивной связи (в широком понимании) (Т.П. Ломтев, Н.Д. Арутюнова, Е.А. Седельников и др.). Это объясняется тем, что значение признаков (и предикативных, пропозитивных) слов является обобщенным и отвлеченным, ибо признаки мы отвлекаем от бесконечно разнообразных в пространстве и времени предметов. «Пропозитивные значения, – пишет Н.Д. Арутюнова, – абстрактны в том смысле, что они относятся не к самой субстанции, а к ее свойствам» [4: 78].*

*А.А. Потемня видел различие между определением и сказуемым в том, что «определение и приложение означают признаки, уже данные в определяемом прежде, чем возникает действие; атрибут в сказуемом есть признак, возникающий вместе с действием или посредством действия» [20: 122].*

*Категория предикативности выявляется в противопоставлении конструкциям, в которых предмету приписывается не признак-действие (ср.: Мальчик читает; Была зима) и не признак посредством действия (ср.: Иванов был студентом; Он вернулся здоровым), напр.: новый костюм, окно в мир [22: 103-104].*

*Предикативность как основное свойство предложения и означает предикативное отношение между двумя главными членами предложения: носителем предикативного признака и предикативным признаком (или в структуре суждения между субъектом и предикатом), выражающаяся в языковых категориях модальности, времени и лица. Такая интерпретация предикативности и предикативного отношения наиболее плодотворно разрабатывается в исследованиях Н.Д. Арутюновой и Г.А. Золотовой.*

*Мысль, заключенная в предложении, выражает связи и отношения между*

предметами и явлениями реальной действительности, эмоциональное и модальное отношение человека к наблюдаемому событию. Качественное своеобразие «содержательной» стороны предложения создают и внутриязыковые факторы: лексико-грамматический состав предложения, интонация, экспрессивно-эмоциональные моменты.

Таким образом, главным конституирующим признаком предложения является предикативность как соотнесенность предложения с действительностью. Приняв во внимание то, что для возникновения предикативных отношений в предложении, а, следовательно, и для возникновения самого предложения нужны не подлежащее и сказуемое, а предикативность, можно говорить об обязательном наличии субъекта и предиката предложения.

Свое выражение предикативность находит в грамматической (предикативной) основе, ибо глагол является основным выразителем категорий модальности и времени. В полипропозитивных предложениях присутствует, помимо основной, дополнительная (второстепенная) предикативность. Главное отличие неэлементарных, полипропозитивных, предложений от монопропозитивных заключается в том, что дополнительная предикативность обладает скрытой предложенческой функцией и может быть развернута в самостоятельное предложение.

Свертка предикативного выражения, приводящая «к частичному имплицированию их предикатов, происходит вследствие понижения этих предикативных выражений в синтаксической иерархии. Такой перевод связан либо с заменой двухместного или трехместного предиката предлогом, либо с редукцией глагольно-предложного сочетания до одного предлога» (напр., Правду не переспоришь) [6: 106-108].

В полипропозитивных простых предложениях синтаксисты видят асимметрию их семантической структуры и формального, синтаксического, строения. Стремление к экономии языковых средств, к сокращению усилий при коммуникации – черта, характерная для любого языка, важнейшая тенденция в развитии и функционировании языка. По мнению Е.Д. Поливанова, этот принцип языковой компрессии является важнейшим фактором языковой эволюции.

Уместно привести слова А.А. Уфимцевой: «Одним из уникальных свойств человеческого языка как системы знаков является то, что более емкий по объему и многомерный по структурной организации план содержания не одно-однозначного соответствия более простому по форме и меньшему по числу единиц плану выражения. Это давно известное в языке явление «непараллельности звучания и значения» находит в лингвистике различное наименование и разную интерпретацию: явление полисемии и омонимии, синкретизма, разделения языковых сущностей на знаки и незнакомы и т.п.» [24: 166].

Асимметрия между планом содержания и планом выражения находит выражение в предложении как знаке ситуации, в особенности, в предложениях, формально простых (монопредикативных), но являющихся знаком более чем одной ситуации, т.е. семантически сложных, полипропозитивных. О полипропозитивном простом предложении говорят как о результате конденсации (Т.Б. Алисова, Т.А. Колосова), свертывания (О.И. Москальская), компрессии (А.Д. Швейцер), взаимодействия моделей (Г.А. Золотова), стяжения (Н.Ю. Шведова) и др. О простых предложениях – результате названного процесса, семантико-синтаксических дериватах – говорят как об имплицитных, неэлементарных, полипропозитивных, семантически осложненных.

В неэлементарных предложениях обнаруживается второстепенный предикативный узел, который представлен в «свернутом» виде и обладает скрытой предложенческой функцией. Связь между компонентами свернутой пропозиции в науке называют

скрытая предикативность [23: 5], латентная предикативность [19: 103], дополнительная предикативность [21: 20], имплицитная предикативность («Имплицитная предикативность позволяет видеть в них «бывшие» или «будущие» предикативные построения») [13: 198] и др.

Второстепенную предикативность А.Ф. Прияткина определяет как синтаксическое значение, являющееся предикативным, но не образующее самостоятельного, независимого предложения. Дополнительная предикативность несамостоятельна в предложении: она обязательно предполагает основную предикативность и существует на ее фоне [21: 20].

Отношения между главным и второстепенным предикативными узлами имеют субординативный характер. Далее данная зависимость возникает в предложениях осложненной структуры, т.е. в таких, где имеется два субъекта и два предиката – две ситуации. Они в предложении образуют два узла – центральный, который обеспечивает структурное единство всего предложения, связывая все структурные элементы в единое целое, и второстепенный, который несет дополнительную информацию и обладает потенциальной предложенческой функцией.

Средства выражения дополнительной предикативности относятся к вторичным, так как они не способны актуализировать содержание пропозиции, выступать в качестве самостоятельной коммуникативной единицы, к тому же они включаются в состав монопредикативной единицы, подчиняясь основной пропозиции, «способствуя формированию сложного смысла, но не изменяя структурного типа предложения – его предикативной основы» [28: 133].

Названные синтаксические дериваты в предложении реализуют предикативные категории времени, модальности и лица относительно глагола-предиката и на этом основании могут квалифицироваться как предикативные единицы, но не самостоятельные, не равные коммуникативной единице, а функционирующие лишь в составе полипредикативного предложения [13: 55].

«Системное положение этих элементов предложения на периферии синтаксического поля, вторичность их по отношению к организующим компонентам модели отражает сложность их устройства: они как бы вбирают и сохраняют какие-то особенности исходных компонентов, вместе с тем что-то утрачивая и перераспределяя» [13: 199].

### Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. – М.: Наука, 1967. – 251 с.
2. Арутюнова Н.Д. О номинативном аспекте предложения // *Вопр. языкознания*. – 1971. – № 6. – С. 63-73
3. Арутюнова Н.Д. О номинативной и коммуникативной моделях предложения // *Известия АН СССР. Сер. литер. и яз.* – 1972. – Т.31, № 1. – С. 41-49
4. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы). – Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
5. Благодичнинова Т.И. Замена вторых косвенных падежей в современном русском языке (структурно-семантический анализ предложений с объектным предикатом): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1989. – 20 с.
6. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. – Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 204 с.
7. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.

8. Гак В.Г. К проблеме синтаксической семантики (синтаксическая интерпретация «глубинных» и «поверхностных» структур) // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М.: Наука, 1969. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998. – 528 с.
9. Грамматика русского языка. Т.1. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 719 с.
10. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. Изд. 6-е, стереотипное. – М.: Рус. яз., 1998. – 544 с. 46, 88]
11. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 2001. – 368 с.
12. Золотова Г.А. Очерки функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
13. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998. – 528 с.
14. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972. – 216 с. 109, 141, 143;
15. Колосова Т.А. Русские сложные предложения асимметричной структуры. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1980. – 164 с.
16. Кормилицына М.А. Семантически осложненное (полипропозитивное) простое предложение в устной речи – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 152 с
17. Ли В.С. Семантический анализ полипропозитивных предложений // семантика языковых единиц: Материалы междунар. конф. – М., 1998. – С. 123-124.
18. Ломтев Т.П. Предложение и его грамматические категории. – М., 1972. – 199 с. 62, 36-37;
19. Ломтев Т.П. Структура предложения в современном русском языке. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 198 с.
20. Потемкина А.А. Из записок по русской грамматике. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т.1-2. – 536 с.
21. Прияткина А.Ф. Осложненное простое предложение. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1983. – 176 с.
22. Седельников Е.А. Эволюция структуры и грамматических предложений в русском языке (по памятникам XI - XVIII вв.): Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1977. – 365 с.
23. Сиротина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. – М.: УРСС, 2002. – 144 с.
24. Уфимцева А.А. Знаковая природа языка // Общее языкознание. – М., 1970. – 208 с.
25. Филлмор Ч. Дело о надежде открывается вновь // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – Вып. 10. – С. 486-530
26. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереперентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 436 с.
27. Шмелева Т.В. Предложение и ситуация в синтаксической концепции Т.П. Ломтева // Филол. науки. – 1983. – № 3. – С. 42-48.
28. Шмелева Т.В. Пропозиция и ее репрезентации в предложении // Вопросы русского языкознания: Проблемы теории и истории русского языка. – М., 1980. – С. 131-137. 155, 133
29. Шмелева Т.В. Семантический синтаксис: Текст лекций. – Красноярск, 1988. – 54 с.



*Торохтий Людмила,  
доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки  
факультета довузовского образования,  
Казахский Национальный университет им. аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан.*



*Есбулатова Раушан,  
к.ф.н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной  
подготовки  
факультета довузовского образования,  
Казахский Национальный университет им. аль-Фараби,  
Алматы, Казахстан.*

*Л. Торохтий, Р. Есбулатова*

## **РЕШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В РАБОТЕ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ**

*В данной статье рассматриваются вопросы об особенностях работы с учебным текстом с целью развития коммуникативных навыков и умений в иностранной аудитории при обучении русскому языку как иностранному.*

*The questions of work with texts for development of communicative skills in foreign audience are discussing.*

*В лингвистической и методической литературе понятие «текст» употребляется неоднозначно. Мы рассматриваем текст в практике преподавания русского языка как иностранного.*

*Текст демонстрирует употребление изучаемых морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их естественном окружении, тексты, предназначенные для обучения русскому как иностранному, выступают в качестве образца монологической и диалогической речи, служат основой для построения собственного высказывания, являются примером функционального стиля. В этом понимании текст выступает как средство обучения русскому языку как иностранному. В зависимости от целей и этапа обучения на первый план выступает какая-либо одна функция текста. Поэтому основным принципом отбора текстов и работы с ними можно считать принцип целесообразности, согласно которому в учебный процесс включаются те тексты, которые в наибольшей степени отвечают целям и задачам обучения [1:185].*

*Текст в учебном процессе при обучении русскому языку как иностранному может выполнять различные функции. Одна из них – текст как средство развития коммуникативных навыков при обучении русскому языку иностранных студентов.*

*Текст является одним из практических способов обучения коммуникации на изучаемом языке [2:215].*

*Важное место в учебном процессе занимают учебные тексты. При этом тексты, предназначенные для обучения языку, принципиально отличаются от других учебных текстов. При этом используются как тексты изначально не предназначенные, но отбираемые по определенным критериям для учебных целей, так и тексты специально составленные. Они показывают, как функционирует слово, фраза. Чем элементарнее знание языка, тем проще должны быть тексты. Хорошо, если в учебных текстах есть то, что есть в реальных: жанр, композиция, юмор и т.д. С помощью учебного текста отрабатываются нужные речевые модели. Студенты видят, как эти модели функционируют в общении. По мере овладения иностранными студентами русским языком учебные тексты усложняются, вводятся оригинальные, аутентичные тексты, которые, попадая в аудиторию, становятся учебными.*

*При отборе дополнительных текстов следует учитывать, что любой из них не только вводит определенный грамматический, лексический и культурологический материал, но и является основой для развития коммуникативных навыков и умений. Поэтому текст должен быть сюжетным, то есть удобным для изложения в соответствии с ярко выраженной сюжетной линией, удобным для изложения его в другой форме, должен быть проблемным. Проблемность текста позволяет организовать беседу по теме, затронутой в тексте.*

*Используя различные методы в преподавании русского языка в иностранной аудитории (в данном случае таким методом является текст), нужно учитывать некоторые моменты.*

*Говоря о методах обучения применительно к урокам русского языка как иностранного необходимо учитывать условия обучения, его цели и задачи. На выбор метода обучения влияют и возрастные особенности учащихся, уровень их развития и т.д. [3:196].*

*В соответствии с основной целью обучения русскому языку как иностранному – обучение коммуникации на русском языке – теоретический материал представляется основой для формирования речевых навыков и умений. В дополнении к нему практический материал (предложения, тексты, диалоги, монологи) – это пример для применения полученных навыков и закрепление их в специально подобранных примерах.*

*При сообщении языковых фактов учащимся существенным критерием выбора метода является учет таких моментов, как интерес учащихся к объясняемому материалу, сознательное его усвоение, активизация мыслительной деятельности.*

*Целесообразно использование моделей в процессе обучения, т.к. модель (предложение, текст, словосочетание) дает возможность дифференцированно представить все существенные структурные и семантические особенности изучаемого явления, но при этом учащиеся имеют дело не с абстрактной языковой категорией, а с определенной языковой единицей, сообществом этих единиц.*

*В методической литературе выделяют несколько уровней понимания иноязычного текста: уровень понимания отдельных слов, уровень понимания словосочетаний, отдельных предложений текста, уровень понимания общего содержания текста и его деталей и т.д. Причем уровни понимания не являются последовательными ступенями понимания, закономерно переходящими одна в другую и характеризующими степень владения языком. При любой степени владения языком может иметь место один из уровней понимания. Все зависит от того, в каком взаимоотношении находятся между собой системы «текст» и «читающее лицо» [4:165].*

*При усвоении языкового материала можно обращаться к такому приему, как самостоятельная работа иностранных учащихся с текстом, в результате которой они могут самостоятельно анализировать и усваивать аналогичные языковые явления.*

*Но при этом необходимо учитывать и то обстоятельство, что учащиеся владеют грамматической системой родного языка и естественно переносят знания родного языка при самостоятельной работе с текстом.*

*Прежде всего, текст служит отличным источником для обогащения речи учащихся. Из текста извлекаются неизвестные слова, требующие «расшифровки» лексического значения. Такой лексикой может быть диалектная, устаревшая, иноязычные выражения с прямым или дополнительными значением. В начале при помощи преподавателя, а после самостоятельно, работая над отдельными текстами, учащиеся будут находить и расшифровывать значения незнакомой лексики, выписывать эти слова в составе придуманных словосочетаний, предложений, составлять с определенным количеством подобных слов собственные высказывания. Благодаря таким упражнениям лексика, усвоенная из новых текстов, будет прочнее и глубже запоминаться учащимися, будет пополняться сразу 3 вида словарей: активный, пассивный и потенциальный. Затем, в зависимости от лексической ценности и употребляемости, новые слова закрепляются в каком-либо одном виде словарного запаса учащегося [5:92].*

*Для детектирования неизвестных или сложных слов, осмысления полученной информации, вычисления грамматических и морфологических, лексических особенностей текст прочитывается в начале преподавателем, а потом иностранными студентами несколько раз, но не вслух, а про себя. Это способствует активизации сразу двух органов восприятия: слуховых и зрительных. Чтение играет важную роль в речевой деятельности учащихся, ибо, воспринимая текст зрительно, либо проговаривая его вслух, учащийся сначала при помощи преподавателя, а затем самостоятельно воспринимает интонационные, артикуляционные особенности русского языка. В процессе восприятия текста иностранные учащиеся закрепляют полученные умения и навыки адекватного восприятия полученной информации, учатся ставить вопросы относительно содержания, делать и формулировать выводы, критически и объективно оценивать полученную информацию и использовать ее в соответствующей ситуации, отличать главное от несущественного в процессе восприятия информации [6:78].*

*Коммуникативной задачей чтения и анализа текста является выработка и закрепление у иностранных учащихся познавательных, ценностно-ориентационных навыков. Этому способствуют различные типы упражнений: подготовительные, формирующие механизм порождения или распознавания, и речевые, обеспечивающие практические навыки в конкретном виде и форме коммуникации.*

*Как показывает опыт, для наилучшего восприятия текста, влияющего на коммуникативные навыки и умения иностранных учащихся, эффективны следующие виды работ:*

*– составление вопросов к тексту, чтобы задать их друг другу с целью получить осмысленный развернутый ответ*

*– постановка вопросов по тексту товарищем или преподавателем с целью получить в ответ четко и лично выстроенное мнение учащихся по поводу содержания вопроса.*

*Следовательно, текст – является благодатным речевым материалом, используемым для развития речевой деятельности. Именно речевой материал в силу своей целенаправленности и интуитивной обусловленности отражает тематику устной и письменной форм коммуникации. Единица языка становится коммуникативной*

*лишь в речевом материале. Поэтому от качества речевого материала во многом зависит усвоение языка и его проявлений [7:292].*

*Цели, преследуемые при работе с текстом, чтение и анализ текста, заключаются в преодолении акцента и приближении произношения иностранных учащихся максимально к произношению носителей изучаемого языка; расширение грамматического и лексического уровня. В результате чего происходит снятие произносительных трудностей, сопоставление фонетического строя системы современного русского языка с родным.*

*При работе с текстом происходит отработка и закрепление нового лексического материала, грамматических особенностей слов и словосочетаний.*

*Помимо всего прочего текст выступает и как пример культуры речевого, мыслительного и национального поведения носителей языка. Благодаря работе с текстами (художественными, политическими, историческими) иностранные учащиеся знакомятся с культурой речевого этикета, речевыми единицами, принятыми в обществе, культурой мышления носителей языка, в результате чего происходит решение коммуникативных задач. Культурой языка как упорядоченной системой лексических, грамматических средств выражения мысли. Культурой речи как способом формулирования высказывания при общении, умением подчинить текст главной мысли, которая отражает замысел высказывания, умением изменить композиционную структуру порождаемого текста [8:135].*

*Без сомнения, работа над текстом направлена на развитие правильной, грамотной речи иностранных учащихся, что является содержательной и мотивационной базой для высказываний, выражающей отношение обучаемого к мыслям, содержащимся в тексте, а также способствует развитию правильного умения общаться с собеседником.*

*Текст, воспринимаемый на слух или зрительно, может в результате дополнительных упражнений трансформироваться в разговорный текст. Задача этого вида работы – служить стимулом, образцом высказывания, содержательной базой, условием для совершенствования речевых навыков.*

*Трансформированный в разговорный, текст должен быть коммуникативно-натуральным интересным, эмоциональным, адресным; связным, цельным, логически выстроенным, информативным; обеспечивающим совершенствование навыков через объем, повторяемость и комбинирование речевого материала. Такой текст – основа процесса совершенствования речевых навыков.*

*Разговорный текст разграничивается на монологические и диалогические высказывания. Обучающиеся должны четко знать, каким параметрам должны соответствовать воспроизводимые ими высказывания.*

*Обучаясь на основе разговорного текста монологическому высказыванию, учащийся должен помнить, что его высказывание должно быть целенаправленно, ситуативно-обусловлено, индивидуально, мыслительно-коммуникативно, логично, целостно, информативно, последовательно.*

*При диалогическом высказывании учащийся должен осознанно и четко определить свою речевую задачу, спланировать ход беседы; спонтанно перестроить свою беседу, подстраиваясь под того, с кем ведется беседа; должен суметь захватить и перехватить инициативу в диалогическом высказывании, адекватно ситуации среагировать на реплику собеседника.*

*При работе с текстом используется ряд других упражнений, направленных на развитие связной правильной русской речи.*

*Одним из таких упражнений является пересказ прочитанного текста. Работа может быть организована «по цепочке» и в индивидуально-выборочном порядке.*

*Такую работу желательно проводить при закрытых учебниках, что дисциплинирует и концентрирует мышление учащихся, развивает навыки воссоздающего воображения и логико-смысловую память.*

*Немаловажную роль играет и анализ текста. Важно обеспечить учащимся выбор индивидуальных средств языковой выразительности с точки зрения лексического, семантического анализа использованных в тексте образных средств, очень полезно научить иностранных учащихся разбираться в сугубо-авторских выразительных оборотах и в обычных художественных средствах, используемых для подчеркивания или усиления определенных качеств и свойств предметов, лиц. Также производится и анализ грамматических структур, стилистических особенностей текста.*

*Полезно проводить работу, направленную на сравнение готового письменного или разговорного текста и устного произвольного высказывания без подготовки.*

*Во время эксперимента внимание учащихся обращается на характерные черты, свойственные устной, заранее не подготовленной речи: прерывистость, повторы, интонационная нерасчлененность. Затем студентам нужно предложить облечь содержащиеся в отрывке мысли в форму более сложных предложений.*

*Благодаря использованию текста в системе обучения правильной разговорной русской речи, у иностранных учащихся вырабатываются необходимые умения и навыки, позволяющие грамотно, логично и осознанно строить грамматические конструкции, члены которых правильно связаны между собой. Также развивается и обогащается лексический словарь учащегося, его мышление и чувство изучаемого языка.*

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М., 1988.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
3. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранным языкам в педагогическом вузе. – М., 1989.
4. Ботвенко М.А. Коммуникативная лингводидактика: Учеб. пособие. – М., 2005.
5. Венедиктова Н.К. Доступность текстов как условие их понимания. Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. Под редакцией А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. – М., 1977.
6. Глухов Б.А. Обучение чтению. Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов. Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1988.
7. Капитонова Т.И. Москвин Л.В. Шукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М., 2008.
8. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Методика. – М., 2009.



*Турикова Е.А.,  
аспирант, Московского государственного областного  
университета, Москва*

*Е.Турикова*

## ***ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ КАЧЕСТВЕННО СОСТАВЛЕННОГО ТЕСТА***

*Современные реформы в системе высшего образования России своей основной целью ставят необходимость научить будущего специалиста думать логично, четко формулировать свои мысли и применять накопленные знания. Как говорилось ранее, на первое место сегодня выдвигается задача получить качественное современное образование. Основная сложность, возникающая при решении данной задачи, заключается в необходимости проверить полученные знания будущих специалистов объективным и надежным способом, оценить их достижения и выявить недостатки.*

*Существуют различные методы проверки усвоенного материала учащимися. Одним из самых эффективных способов по мнению многих ученых и методистов, является – тестовый контроль. Рассматривая тестирование как качественный инструмент измерения, возникает ряд проблем и определенных задач в процессе разработки тестовых заданий. Основная проблема подготовки и проведения системы тестов для контроля формирования продуктивной иностранной речи состоит в том, чтобы создать качественный инструмент измерения, способный объективно, исключая субъективизм и предвзятость со стороны тестирующего, проверить и оценить уровень полученных знаний в той или иной области.*

*Основной целью учебной деятельности является формирование умений и навыков на основе полученных знаний в предметной области. Целью самого тестирования является контроль сформированности умений и навыков. Тестирование должно осуществлять проверку и оценку главных и наиболее значимых результатов, достигнутых в ходе изучения определенной области содержания той или иной дисциплины.*

*При планировании работы по созданию тестов, преподавателю, в первую очередь, необходимо определить основные задачи предстоящего тестирования – будет ли это контроль уровня сформированных знаний, либо обычное обучение и самоконтроль. При составлении тестовых заданий необходимо определить основную цель их*

создания, разработать план и спецификацию определенных тестов. Игнорирование этих важных сторон может привести к ухудшению качества контроля, т.е. к снижению его надежности и валидности, неполному охвату содержания изучаемой дисциплины, неоправданному смещению распределения заданий в сторону преобладания слишком легких или очень трудных, внесению заданий малозначимых или бесполезных с точки зрения контроля и др. [4].

Подготовка тестов должна проводиться осмысленно и тщательно, а результаты их применения на практике должны отражать качество и предоставлять реальную картину умений и навыков испытуемых. В связи с этим, на первый план выходит необходимость создать такую систему тестов, которая способна четко проверить уровень сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов.

Из этого следует, что к разработке тестов составителям следует относиться серьезно и ответственно. Для того чтобы тест правильно и объективно оценивал знания испытуемых, он должен быть составлен корректно и качественно. Качественно составленный тест должен эффективно и в полной мере точно, вне зависимости от условий и обстоятельств, предоставить диагностику знаний испытуемого. Основными показателями качественно составленного теста являются эффективность, валидность и надежность.

Рассмотрим эти понятия в отдельности.

Эффективность теста (от лат. effectus - исполнение, действие), представляет собой сравнительный критерий, позволяющий сравнить результаты контроля. Впервые понятие «эффективность теста» ввел В.С. Аванесов. «Эффективным можно назвать тест, который лучше, чем другие тесты, измеряет знания студентов интересующего уровня подготовленности, с меньшим числом заданий, качественнее, быстрее, дешевле, и все это – по возможности, одновременно. С понятием "эффективность" сопряжено и близкое к нему по содержанию понятие "оптимальность". Последнее трактуется как наилучшее из возможных вариантов, с точки зрения удовлетворения нескольким критериям, взятым поочередно или вместе» [1].

Однако, возникает и вопрос о том, при каких условиях тест можно считать эффективным методом контроля. При изучении различной методической литературы можно сказать, что тест является технологичным и автоматизированным средством контроля. Кроме того тестовый метод очень экономичен, не требует больших затрат человеческого труда и времени.

Эффективность теста зависит от числа заданий и уровня подготовленности студентов. В идеале необходимо предоставить студентам равное по сложности количество заданий и одинаковое время на выполнение. Но вместе с тем легко понять бесполезность данного требования, в связи с тем, что в учебной группе могут оказаться студенты с разным уровнем знаний. В этом случае, если предоставить группе разработанный тест с относительно легкими заданиями, опираясь на возможности более слабых студентов, то количество правильных ответов у сильной половины группы будет максимальным. Отсюда происходит практическая бесполезность проводимых тестов. То же самое произойдет и в случае, если дать выполнять слабым студентам трудные задания, опираясь на более компетентную половину группы. При этом количество правильных ответов будет минимальным. И в том и в другом случае уровень трудности теста не будет соответствовать уровню подготовленности студентов, и в данном случае результаты теста нельзя будет считать точными и объективными.

Из этого утверждения можно предположить, что тест будет являться эффективным, если его задания соответствуют по трудности уровню

подготовленности испытуемых. Хотя необходимо помнить, что в группе могут оказаться студенты с разной степенью подготовленности, поэтому необходимо разработать тесты разной сложности. Это утверждение соответствует принципу индивидуального подхода в обучении.

Как отмечалось выше, основными критериями качества теста и характеристиками его эффективности считаются валидность (validity) и надежность (reliability). Многие исследователи рассматривали и подвергали анализу данные понятия в своих работах (R.L. Thorndike (1951), A. Davis (1968), P. Linert (1969), R. Lado (1961), L.F. Bachman (1990), С.И. Воскерчмян (1963), Л.В. Банкевич (1965), И.А. Цатурова (1970), А. Анастаси (1982), И.А. Рапопорт (1986), И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Коммер (1987), П.П. Блонский (1928), М.С. Бернштейн (1930) и др.). Валидность показывает, насколько тест хорошо измеряет то, что должен проверить, а надежность, в свою очередь, определяет стабильность и устойчивость результатов теста.

«Валидность показывает, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Иными словами, эта характеристика теста показывает большую или меньшую степень пригодности теста для его использования с определенной целью» [6].

«Понятие “валидность” означает меру пригодности тестовых результатов для определенной цели. Валидность зависит от качества заданий, их числа, от степени полноты и глубины охвата содержания учебной дисциплины (по темам) в заданиях теста. Кроме того, от баланса и распределения заданий по трудности, от метода отбора заданий в тест из общего банка заданий, от интерпретации тестовых результатов, от организации сбора данных, от подбора выборочной совокупности испытуемых и другого» [1].

По мнению Т.М. Балыхиной валидность зависит от:

- качества заданий;
- их числа;
- степени полноты и глубины охвата содержания учебной дисциплины (по аспектам, по темам) в заданиях теста;
- баланса распределения заданий по трудности;
- метода отбора заданий в тест из общего банка заданий;
- интерпретации тестовых результатов и др.[3]

Чаще всего различают содержательную, конструктивную, критериальную, внешнюю и функциональную валидность.

Содержательная валидность определяет на сколько точно и всеобъемлюще тест охватывает содержательную область учебного материала, для проверки которого он был сконструирован и насколько полно в нем заложен объем учебного плана, программы и содержание учебников.

Конструктивная валидность показывает степень обоснованности того, что тест измеряет тот или иной теоретический конструкт или свойство [2]. Она отражает, «насколько объект тестирования и характер заданий учитывают психолингвистическую модель усвоения языкового материала или заданную модель коммуникативной компетенции; насколько обоснованно утверждение, что данный тест измеряет типичное свойство, состояние, умение, отражаемое в данной конструкции (концепции)» [3].

Критериальная валидность дает представление о том, насколько полученные результаты теста точно отражают реальные знания и состояние компетенции испытуемых.

Внешняя валидность свидетельствует о «приспособленности» теста к испытуемым, где необходимо учитывать уровень обученности, возраст, национальные особенности и др.

*Функциональная валидность показывает степень соответствия теста тому уровню усвоения, аспекта языка, виду речевой деятельности, для которой он создан.*

*Надежность теста является важным количественным показателем, определяющим объективность и точность педагогического измерения. В первую очередь это стабильность и устойчивость результатов тестирования, т.к. надежный тест должен всегда предоставлять постоянные результаты при повторных проведениях.*

*Надежность теста не должна зависеть ни от времени, ни от условий его проведения. «Надежность определяется постоянством, с которым тест выполняет свою функцию измерительного инструмента» [6].*

*«Надежность теста характеризует точность теста как измерительного инструмента, устойчивость его к действию помех (состояния испытуемых, их отношения к процедуре тестирования и т.п.)» [5].*

*Показатель надежности теста способен дать представление о том насколько точно можно полагаться на полученные результаты, полученные по итогам теста. Надежность является определяющим критерием качества любого тестирования и является неотъемлемой частью при его разработке.*

*Однако тест не может стать надежным, не будучи валидным. На показатель надежности теста влияют определенные факторы:*

- 1) недостаточное количество заданий или величина теста (чем длиннее тест и чем больше в нем заданий, тем надежнее он будет, ведь в этом случае он способен охватить больший объем проверяемого материала);*
- 2) разнородность, непонятность и двусмысленность заданий (в этом случае, один и тот же тест, выполненный разными испытуемыми, может иметь неодинаковый результат);*
- 3) случайное угадывание правильных вариантов ответа;*
- 4) неточно составленная инструкция к тесту;*
- 5) недостаточное количество времени при проведении теста;*
- 6) трудность заданий (необходимо составлять тест с равномерным распределением заданий по сложности, избегая большого разрыва между очень легкими и чрезвычайно сложными);*
- 7) общее состояние самих испытуемых (невнимательность, усталость, плохое самочувствие) и др.*

*Надежность теста может быть измерена на основе математико-статистического анализа результатов выполнения теста. Существует несколько способов определения этого показателя: метод параллельных форм (испытуемому предоставляется аналогичный вариант уже использованного теста, позволяющий измерить правильный отбор заданий); метод Кьюдера-Ричардсона, вычисляющийся по специальной формуле; ретестовый метод (повторное выполнение одного и того же теста с целью сравнить результаты тестируемого достигнутые в разное время); метод субъективных оценок (в этом случае происходит сопоставление полученного результата тестирования с оценками независимых экспертов) и др.*

*Таким образом, следует отметить, что процесс подготовки педагогических тестов представляет собой сложный и многоэтапный процесс. Составители тестов должны иметь точно определенную цель создания тестовых заданий, уметь разработать план и спецификацию теста. Однако, необходимо помнить, что тестовое контрольное испытание в первую очередь должно качественно и реально отражать уровень сформированности коммуникативной компетенции испытуемых. А для этого следует помнить и иметь четкое представление о таких критериях качества, как эффективность, валидность и надежность. Соблюдая и применяя на практике эти понятия, исследователями может быть составлен надежный измерительный инструмент имеющихся знаний учащихся.*

*Список использованной литературы:*

1. *Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М. 1998*
2. *Анастази А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика. Кн. 1, 1982, 320 с; Кн. 2, 296с.*
3. *Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 240 с. – С.33-34*
4. *Кабанова Т.А., Новиков В.А. Тестирование в современном образовании. М.: Высш. шк., 2010. – 381 с.*
5. *Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2000. 296 с.*
6. *Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителей. Таллин, 1987. С. 157.*

WWW.Congress2012



*Уразаева Куралай,  
д.ф.н., профессор кафедры русской филологии  
Евразийского национального университета им.  
Л.Н. Гумилёва,  
Астана, Казахстан*

*К. Уразаева*

***ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ.  
СПЕЦИАЛЬНЫЙ КУРС  
«СОВРЕМЕННЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС»  
В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

*Дисциплина «Современный литературный процесс» является элективной, входит в перечень курсов, изучаемых по выбору, и читается у студентов выпускного курса. Актуальность данной дисциплины и её роль в системе филологического образования обусловлена изучением основных закономерностей современного литературного процесса, новых форм функционирования художественной литературы в России, таких как литературная критика, литературные премии, ярмарки, художественная литература в сети Интернет и т.д.*

*Данный курс расширяет знания студентов о русской литературе XX века и рубежа XX-XXI веков. Кроме того, овладев к данному периоду понятиями литературного процесса, умением рассматривать произведения русской художественной литературы в единстве содержания и формы, владея навыками научного литературоведческого анализа произведений различных жанров, студенты оказываются готовыми к оцениванию новаторского характера произведений современного автора, восприятию сложных понятий постмодернизма, выявлению его ключевых концептов, в том числе в аспекте связи с русской литературой авангарда начала XX века, литературой футуризма.*

*В настоящей работе описание принципов построения данного курса и его роли в системе филологического образования представлено на материале силлабуса (программы курса), апробированного в учебном процессе у студентов специальности «050118 – Русский язык и литература».*

*Место дисциплины «Современный литературный процесс» в системе филологического образования в структурном отношении определяется связями с пререквизитами – дисциплинами, предшествующими изучению данного предмета (это «История русской литературы», «История зарубежной литературы»), и постреквизитами – дисциплинами, которые включаются в рабочий учебный план*

*специальности после изучения данного предмета (это «Теория литературы» и защита дипломной работы).*

*Целью изучения учебной дисциплины является формирование у студентов понимания основных закономерностей и особенностей литературного процесса последних десятилетий XX века в России, знакомство с наиболее значительными произведениями современной русской литературы. Программой курса предусмотрено также понимание тенденций литературного процесса в эпоху постмодернизма.*

*Содержание учебной дисциплины определяется знаниями, умениями и навыками, которыми студент должен овладеть в результате изучения курса. Так, он должен иметь представление об основных закономерностях и этапах современного литературного процесса, новых формах функционирования художественной литературы в России; знать и уметь использовать основные понятия и термины, категории поэтики, применять методику анализа литературного произведения, приёмы анализа стихотворного текста; иметь навыки анализа содержания и формы литературного произведения, художественного образа, философской концепции произведения в аспекте мировоззрения художника, его стиля, стихотворного текста. По мере работы с учебными и различными справочными пособиями студентам рекомендуется составление индивидуальных словарей литературоведческих терминов и понятий, с которыми они работают в процессе изучения курса. Кроме того, в начале курса, помимо программы курса с описанием тем лекций, практических занятий, списка учебной, методической, научной литературы, контрольно-измерительных материалов (требований к экзаменам и экзаменационного материала), студентам предлагается глоссарий, содержащий перечень и толкование значений основных терминов и понятий курса.*

*Библиографическая обеспеченность дисциплины позволяет решить задачи организации учебного процесса, его методической обеспеченности и контроля знаний студентов. Благодаря научной, учебной, критической литературе появляется возможность структурирования материала учебного процесса по модулям и варьирования базовых частей модулей.*

*Из учебной литературы рекомендуются современные издания, авторами которых являются О. Богданова [1], Н. Лейдерман и М. Липовецкий [5], И. Скоропанова [14], Г.Л. Нефагина [8], И.К. Сушила [16]. Задачи знакомства с текстами решают отчасти хрестоматии [11], отчасти – разделы учебника И. Скоропановой. Важную роль играют монографии и работы обобщающего плана И.П. Ильина [2], Г.К. Костикова [3], М. Липовецкого [6], И.С. Скоропановой [13], М. Эпштейна [17], Л.В. Сафроновой [12]. Следует отметить монографию отечественного исследователя, профессора Казахского национального педагогического университета им. Абая Л.В. Сафроновой для казахстанских студентов в формировании мотивации к научно-исследовательской работе и воспитании профессионального интереса к отечественной науке и методике. При изучении современного литературного процесса не менее значима роль критической литературы, в частности, статей А. Немзера [7], И.Б. Роднянской [10], сборников статей и интервью [9], [15].*

*План изучения учебной дисциплины структурируется содержанием лекционного курса и тематическим планом практических занятий. Объём изучаемого курса составляет 3 кредита, что эквивалентно 45 часам аудиторной (30 часов лекций и 15 семинарских занятий) и 135 часам внеаудиторной работы, в исчислении традиционной системы обучения.*

*Лекционный курс традиционно открывается вводной темой, в процессе её изучения внимание акцентируется на выявлении сущности понятия «литературный процесс». Укрепление теоретических знаний, знакомство с методологической базой курса обеспечивается введением в задачи изучаемого курса и обзором концепций*

*современного литературного процесса. Проблемные вопросы концентрируются вокруг выявления закономерностей и особенностей литературного процесса последних десятилетий XX века.*

*Понимание хронологии современного литературного процесса и формирование представления о периодизации как научной проблеме и критериях смены литературных эпох предвращается темой «Перестройка» и литература». Важно установить результаты и пути влияния общественно-политических и экономических перемен, начавшихся в 1985 году и названных перестройкой, на литературное развитие. Демократизация, гласность, плюрализм как новые нормы общественной и культурной жизни, переоценка ценностей в литературе, активизация деятельности литературных журналов, возвращённая и задержанная литература, место литературы русского зарубежья в современном литературном процессе – эти вопросы, позволяющие очертить основные тенденции литературного развития и их тесную «сращённость» с социальными явлениями, призваны способствовать пониманию наступления нового этапа.*

*Лекция «Драматургия периода перестройки 1986—1991 гг.» ставит целью выявление факторов обновления драматургии в условиях кризиса театра и театральной реформы. Литературной иллюстрацией обновления предстают революционно-публицистическая драма М. Шатрова, драматургия Л. Петрушевской, В. Славкина, А. Арро, А. Галина, инсценировки литературной классики. Внимание уделяется сущности и причинам театральной реформы, кризиса театра на Таганке и раздела МХАТа.*

*Тема «Принципы периодизации. Содержание литературного процесса 1986—1996 гг. Первый период. 1986-1987 гг.» предусматривает знакомство с критериями дифференцирования этапов изучаемого периода, причинами и особенностями возвращения литературного наследия в национальное культурное пространство, формированием общественного сознания, новой культурной среды. «Новое назначение» А. Бека, «Дети Арбата» А. Рыбакова, «Белые одежды» М. Дудинцева, «Зубр» Д. Гранина; «Кануны», «Год великого перелома» В. Белова, «Ночевала тучка золотая» А. Приставкина составляют текстовый стержень первого периода.*

*Тема «Второй период. 1987—1989 гг.» посвящена трём основным тенденциям литературного процесса: литературе первой волны эмиграции, возвращённой литературе, мемуарам о сталинской эпохе. В центре изучения также литература первой волны эмиграции, представленная произведениями И. Бунина, В. Набокова, Н. Берберовой, М. Алданова, И. Одоевцевой. Литературный корпус возвращённой литературы составляют «Собачье сердце», «Роковые яйца» М. Булгакова, «Реквием» А. Ахматовой, «Чевенгур», «Котлован», «Ювенильное море» А. Платонова, «Мы» Е. Замятина, «Повесть непогашённой луны», «Красное дерево» Б. Пильняка, «Доктор Живаго» Б. Пастернака, «Жизнь и судьба», «Всё течёт» В. Гроссмана. Публикация мемуаров о сталинской эпохе воскрешает имена Е. Гинзбург, К. Симонова, Н. Мандельштам, Л. Чуковской. Третий период — 1989—1991 гг. изучается как последний период литературы перестройки и гласности. Особое внимание уделено роли творчества А. Солженицына для литературного процесса России, осмыслению им судьбы России в XX веке.*

*Тема «Литература русской эмиграции третьей волны» построена в аспекте единства с литературой России. Основание для такого подхода даёт творчество В. Некрасова, В. Аксёнова, В. Войновича, В. Максимова, С. Довлатова, Ф. Горенштейна, Саши Соколова.*

*Целью изучения темы «Постмодернизм в современном литературном процессе» является обобщение историко-культурных факторов возникновения и становления постмодернизма в современном литературном процесс. Постмодернизм становится*

объектом изучения как в контексте периодов его развития, отношения к предшествующему и современному этапам, так и родо-видового переосмысления жанровой природы художественного текста.

Первая волна русского постмодернизма изучается с позиций её своеобразия на материале произведений «Пушкинский Дом» А. Битова и «Москва – Петушки» В. Ерофеева. Другая характерная особенность первой волны – это явления чистого искусства и диссидентства. Факторы развития диссидентства как феномена общественного и художественного сознания, история возникновения тамиздата и самиздата в СССР, творческая биография А. Терца и Ю. Даниэля становятся почвой для интерпретации нового этапа Пушкинианы и деконструкции имени Пушкина как знака постмодернизма на материале «Прозулок с Пушкиным» Терца.

Полнота изучения первой волны постмодернизма обеспечивается трактовкой поэмы «Москва – Петушки» В. Ерофеева как явления «другой» русской культуры. Анализ постмодернистской поэтики, приёмы игровой поэтики, карнавал, евангелические мотивы обнаруживают глубокую преемственность русского постмодернизма с предшествующим ходом литературного развития, а также апокалиптическое откровение текста постмодернизма как направление деконструкции Библии.

Своеобразие второй волны русского постмодернизма раскрывается в аспекте модернистского понимания свободы в прозе Евгения Попова, рассказах Вик. Ерофеева, «Палисандрии» Саши Соколова. Другой подход к изучению второй волны постмодернизма связан с пониманием новой художественной реальности в постмодернистской поэтике Михаила Берга.

Третья волна русского постмодернизма отличается от первых двух этапов вниманием к мифологии соцреализма как объекту и инструменту игровой поэтики. Идеология как инструмент управления человеческим сознанием, культурфилософия и психоаналитическая проблематика характеризуют прозу Владимира Сорокина, Виктора Пелевина, Дмитрия Галковского. Ещё одна особенность третьей волны русского постмодернизма обусловлена двойным письмом Александра Жолковского. Постмодернистская игра с политическими имиджами, её отношение к мифологии советской истории, тема Сталина в литературе постмодернизма также фиксируют наступление третьей волны русского постмодернизма.

Выявлению тенденций и своеобразия постмодернизма подчинен родо-видовой подход. Постмодернизм в прозе изучается в аспекте следующих направлений: автор и герой в постмодернистской прозе, выявление авторских повествовательных стратегий, типология постмодернистских героев, коммуникативные стратегии постмодернистского текста. Самостоятельное направление в прозе постмодернизма представляет творчество Л. Петрушевской, Т. Толстой, В. Нарбиковой, Т. Щербаковой, Н. Толстой, В. Токаревой, Н. Садур.

Постмодернизм в поэзии изучается сквозь призму московского концептуализма, творчества Д. Пригова как теоретика этого направления. Поэзия Л. Рубинштейна, Т. Кибирова, поэзия небарокко И. Жданова, Е. Шварц, А. Ерёмко, А. Парщикова отражают богатство поэзии русского постмодернизма.

Объектами изучения постмодернизма в современной русской драматургии являются «Рогатка» Н. Коляды, «Чудная баба» Н. Садур, «Вальпургиева ночь или шаги командора» В. Ерофеева. Синхронно с драматургией изучаются произведения других литературных родов. Так, проза и драматургия Л. Петрушевской обнаруживают единство в изображении повседневного быта и небытия как конструкторов художественного мира.

Современная действительность приобретает особые формы выражения в прозе «новой волны», именуемой жёсткой прозой, «чернухой». Это произведения

*«Смирненное кладбище», «Стройбат» С. Каледина, «Свой круг» Л. Петрушевской, «Одлян или Воздух свободы» Л. Габышева.*

*Новизна подхода в осмыслении реальности обусловила движение от неонатурализма к неосентиментализму.*

*Обзорные темы сопровождаются монографическими. Это драматургия Н. Коляды, её особенности: сюрреалистический абсурд, мортальный код и реминисценции.*

*Современный литературный процесс не исчерпывается явлением постмодернизма, неонатурализмом, неосентиментализмом. Особое направление представляет реализм и постреализм. Своеобразие такого литературного движения выражается в широком присутствии анекдота, абсурда и эпичности как тенденций реализма. Это произведения М. Кураева, С. Довлатова, Г. Владимова, Вл. Маканина.*

*Монографически проза В. Маканина представляет интерес с точки зрения жанра социальной антиутопии, войны как социального хаоса, образа советского и постсоветского общества.*

*Поэзия И. Бродского изучается в контексте мифа о советском человеке, кодов советской культуры как поэтических тем, синтезирующих искания литературы постмодернизма, литературы эмиграции, возвращённой и задержанной литературы.*

*Тематический план семинарских занятий по дисциплине «Современный литературный процесс» структурируется на сочетании дифференцированных заданий, направленных на подготовку устного и письменного опроса. При проведении устного опроса акцент делается на поисковых ситуациях, направленных на решение конкретной задачи или проблемных вопросов. Например, при изучении романа В. Астафьева «Прокляты и убиты» анализируется роль поэзии в романе, своеобразие психологической прозы, жанровое своеобразие романа. Письменный опрос может представлять собой конспектирование критических статей А. Немзера 1990-х годов и предварять проведение коллоквиума по роману В. Астафьева.*

*Ряд тем семинарских занятий направлен на закрепление лекционных тем посредством анализа художественного текста и в целях формирования исследовательской культуры студентов. Так, тема «Первая волна русского постмодернизма» предполагает исследование культурологического начала в романе А. Битова «Пушкинский Дом» и схемы классического русского романа. Архетип юродивого и евангелические мотивы в поэме «Москва — Петушки» В. Ерофеева может быть исследован при помощи такого задания, как составление каталога реминисценций произведения с классической русской литературой.*

*Тема «Вторая волна русского постмодернизма», в отличие от изучения первой волны, может быть обращена к текстам, не вошедшим в специальный обзор в рамках лекции. Отбор текстов для изучения может осуществляться по принципу расширения списка художественной литературы и выявления типичных для изучаемой прозы стилистических приёмов. Так, для семинарских занятий рекомендуются темы, связанные с изучением форм стилевой игры в прозе Евгения Попова, типом правдоподобия в рассказах Вик. Ерофеева «Жизнь с идиотом» и «Девушка и смерть», модернистским пониманием свободы в «Палисандрия» Саши Соколова. Конспектирование глав учебников И.С. Скоропановой (о рассказах Вик. Ерофеева «Жизнь с идиотом» и «Девушка и смерть»), статьи учебника Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого представляется важным с методической точки зрения, как обеспечение базы учебного процесса, воспитания навыков исследовательской работы, а сравнение методологической базы проблемы способствует диалогической природе занятий как наиболее оптимальной форме дискуссионной площадки.*

*Тема «Третья волна русского постмодернизма» актуальна при изучении на семинарских занятиях в аспекте следующих направлений: ремифологизации*

*соцреализма в прозе Владимира Сорокина, идеология как инструмент управления человеческим сознанием в прозе Виктора Пелевина, культурфилософия и психоаналитическая проблематика в книге «Бесконечный тупик» Дмитрия Галковского. Составление тезисов статьи учебника Н.Л. Лейдермана и М.Н. Липовецкого о прозе Виктора Пелевина, статьи учебника И.С. Скоропановой о Дмитрии Галковском помогают студентам разобраться в особенностях поэтики третьей волны русского постмодернизма.*

*Постмодернистский квазиисторизм получил своё проявление в прозе В. Пьецуха с его «русским национальным абсурдом», поэтике сказа и пародийном начале Вик. Ерофеева, фантасмагорических версиях русской истории В. Шарова. Реферат «Отношение к истории в литературе постмодернизма» позволит студентам подойти системно к изучаемому вопросу.*

*Специфика изучения темы «Постмодернизм в поэзии» заключается в выборочном анализе двух-трех произведений, относящихся к литературе московского концептуализма (Д. Пригов, Л. Рубинштейн, Т. Кибиров), поэзии необарокко, стихотворений И. Жданова, Е. Шварц, А. Ерёмченко, А. Парщикова. Выбор студентов как проявление их самостоятельности и обоснования выбора, читательских, культурных и эстетических предпочтений оказывается значимым фактором организации занятий.*

*Тема «Постмодернизм в драматургии» на семинарских занятиях содержит возможность для студентов проявления способности к аналитическим суждениям и критическим оценкам при изучении пьесы «Вальпургиева ночь, или шаги Командора» В. Ерофеева. Это широкий спектр проблем как типологического свойства (ассоциации с «Дон Жуаном» и «Каменным гостем»), так и интегративного характера (языковая игра в пьесе). Вместе с тем конфликт между насилием и языком, шутовская и юродивая свобода позволяют не только выявить приёмы поэтики постмодернизма, но и своеобразие стиля и жанра В. Ерофеева.*

*Тема «Постмодернизм в драматургии» на семинарских занятиях также являет широкий простор для анализа фантасмагорического театра Нины Садур: мистического гротеска и драматургической притчи в пьесе «Чудная баба», конфликта страхов и мечты в пьесе-«малютка» «Замерзли», конфликта внешней и внутренней пустоты в пьесе «Уличенная ласточка», новизну трактовки гоголевского сюжета в пьесе «Панночка», гротеска и структуры притчи на примере любой пьесы по выбору.*

*Явление постмодернизма в драматургии не является полным без феномена Евгения Гришковца. Монологи и драматургия слова, выявление его роли в жанровой природе пьесы позволяют сформировать представление о современном театре Гришковца.*

*Материал для анализа театра Николая Коляды с точки зрения проблематики пьес, своеобразие жанра и языка представляют пьесы «Корабль дураков» с аллюзией на всемирный потоп и сюрреалистический абсурд, «Мурлин Мурло» с метафорой конца света, «Рогатка» с мотивом самоубийства и смерти «Чайка спела», «Сказка о мертвой царевне» с мифом о всемирном потопе и воссозданием сюрреалистического абсурда.*

*Поэтика абсурда Л.С. Петрушевской – объединяющее начало её драматургии и новеллистики. В качестве синтезирующего начала предстают повседневный быт и небытие. Повесть «Время ночь» представляет в этом плане широкие иллюстративные возможности данного тезиса. Разговор о женской прозе и драматургии продолжает исследование природы мифотворчества Т.Н. Толстой. Она может быть раскрыта с позиций поэтики сказочности в рассказах и модели русской истории и культуры в романе «Кысь».*

*Тема «Постреализм С. Довлатова», в отличие от лекционного материала, актуализирует роль автобиографического материала и анекдотической притчи в рассказах, оксюморонного сочетания абсурдности и эпичности.*

*Эволюция экзистенциального мифа Владимира Маканина может быть раскрыта посредством анализа признаков антиутопии и жанрового своеобразия прозы. Ретроспектива: «Лаз» как социальная антиутопия, «Кавказский военнопленный»: война как социальный хаос, роман «Андеграунд, или Герой нашего времени»: метафора советского и постсоветского общества – позволяет обозначить этапы трансформации мифа.*

*Изучение поэзии Иосифа Бродского предполагает выявление линии разрушения мифа о советском человеке, системы пародированных кодов советской культуры, мысли о поэте «как инструменте языка» как важнейших поэтических темах И. Бродского. Написание эссе «Автобиография Иосифа Бродского как тема творчества» может подвести итоги изучению поэзии постмодернизма.*

*Таким образом, своеобразие современного литературного процесса обуславливает методологическую базу дисциплины, необходимость сочетания в учебном процессе лекций обзорного и монографического плана, доминирования монографического принципа при проведении практических занятий, расширения на семинарских занятиях лекционного материала путём анализа жанра и стиля наиболее симптоматичных для данного периода произведений, важность проведения коллоквиумов и конспектирования отдельных разделов учебной литературы для возможности сопоставления разных подходов и концепций литературного процесса.*

#### *Список литературы:*

- 1. Богданова О. Современный литературный процесс. – СПб., 2001*
- 2. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М., 1998.*
- 3. Костиков Г.К. От структурализма к постмодернизму. – М., 1998.*
- 4. Курицын В. Русский литературный постмодернизм. – М., 2000*
- 5. Лейдерман Н., Липовецкий М. Русская литература XX века (1950-1990-е годы). 4-е издание. Том 2. - М., 2008*
- 6. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики. Екатеринбург, 1997.*
- 7. Немзер А. Литературное сегодня. О русской прозе. 90-е годы. - М., 1997*
- 8. Нефагина Г.Л. Русская проза второй половины 80-х - начала 90-х годов XX века. - Минск, 1998.*
- 9. Постмодернисты о посткультуре: Интервью с современными писателями и критиками. - М., 1996.*
- 10. Роднянская И.Б. Литературное семилетие. 1987-1994. - М., 1995.*
- 11. Русская литература конца XX века. Хрестоматия. - М., 2002*
- 12. Сафронова Л.В. Автор и герой в постмодернистской прозе.- СПб, 2007*
- 13. Скоропанова И.С. Поэзия в годы гласности. - Минск, 1993.*
- 14. Скоропанова И. Русская постмодернистская литература. - М., 1999*
- 15. Современная русская проза. Сборник статей Московского Университета, 1998*
- 16. Сушилина И.К. Современный литературный процесс. Учебное пособие.- М.: Московский университет печати, 2010*
- 17. Эпштейн М. Постмодерн в России. - М., 2000.*



Урханова Римма Алексеевна  
канд. философ. наук, доцент русского языка,  
Свободный Университет Больцано – Тренто,  
Италия

Р.А. Урханова

## СРЕДСТВА АВТОРИЗАЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИТАЛЬЯНСКИМ

Одним из аспектов изучения межкультурной коммуникации является межъязыковое сопоставление, осуществляемое в рамках функционально-коммуникативного подхода. Интересным предметом сопоставления в контексте русского и итальянского языков нам представляются средства авторизации – «выражения позиции субъекта речи и субъекта мнения в тексте, включая а) глагольные, б) субстантивные, в) адъективно-наречные, г) местоименные, д) выраженные частицами, е) традиционно относимые к вводно-модальным словам и выражениям, не всегда четко определенной частеречной принадлежности» (М.Ю.Сидорова). Впервые о способах авторизации применительно к русскому языку (а в западной лингвистике авторизацией занимались Э.Сепир и Д.Уорф) в рамках коммуникативной грамматики писала Г.А.Золотова. В своей, ставшей уже классической, работе «Основы функционального синтаксиса русского языка» она пишет: «Можно утверждать, что в отличие от языка американских индейцев куакьютл, яна и других подобных, в которых классификация по источникам осведомления выражается с помощью специальных глагольных форм, в русском языке (как, впрочем, и в других славянских и европейских языках) существует для выражения источника знания, лежащего в основе сообщения, обширная разработанная, но недостаточно изученная система синтаксических средств. Суть ее в том, что разнообразными, но вполне поддающимися описанию способами в предложении, содержащее ту или иную информацию об объективной действительности, вводится второй структурно-семантический план, указывающий на субъект, «автора» восприятия, констатации или оценки явлений действительности, а иногда и на характер восприятия» [1: 263]. Г.А.Золотова выделяет разные виды авторизации в зависимости от статуса субъекта и семантики предикативных единиц, в частности, исследователь говорит, что существуют: 1) авторизация, вводящая субъект квалифицирующий (для него, по его мнению, на его взгляд и т.д.); 2) авторизация, вводящая в сообщение субъект восприятия (восприятие выражается глаголами видеть, слышать, замечать, наблюдать, чувствовать, ощущать и др.); 3) авторизация обнаружения (вводимая такими глаголами, как находить, искать, видеть, застать, обнаружить и др.); 4) авторизация, выражаемая глагольно-именными сочетаниями (он находит книгу интересной и увлекательной); 5) полипредикативные средства авторизации (при

усложнении предиката причастными и деепричастными оборотами); б) разные способы углубления субъектной перспективы предложения, выражающие отношение или оценку субъекта по поводу содержания сказанного (кислород справедливо считается основой жизни на земле) [см. 1: 265-276]. Попробуем проанализировать различные средства авторизации, характерные для русского языка «в зеркале» итальянского и наоборот – нас интересует их взаимное отображение в контексте художественного текста, поскольку средства авторизации в тексте публицистическом, научном или официально-деловом, в силу большей степени их кодифицированности и жанровой строгости, отличаются эксплицитным характером, в художественном же тексте они часто имплицитны и стилистически обусловлены.

Авторизационные синтаксемы в итальянском языке в их сопоставлении с русскими можно разделить на несколько групп. 1) глагольные формы; 2) указывающие на мнение или точку зрения говорящего: *secondo me, secondo te, secondo lui, secondo lei* (согласно с, в соответствии, по мнению+местоимение); *secondo la mia opinione* (согласно моему мнению), *a mio parere* (по моему мнению, на мой взгляд), *dal mio punto di vista* (с моей точки зрения), *a sentire lei, a suo dire* (по её словам). 3) адъективные конструкции с суффиксами интенсификации сказанного; 4) местоимения в сочетании с инфинитивными конструкциями; 5) Как и в русском, встречаются и вводные слова, часто выражаемые наречиями (так называемыми «модальными» наречиями, *gli avverbi modali*) или семантически эквивалентными им единицами: *può essere, forse* (может быть), *probabilmente* (вероятно), *eventualmente* (в случае чего), *certamente* (конечно), *indubbiamente* (вне сомнения), *presumibilmente* (предположительно); сюда же можно отнести синтаксемы с так называемыми «прагматическими» наречиями (*gli avverbi pragmatici*) *parlando sinceramente, onestamente, francamente, detto con franchezza* (окровенно, честно говоря, говоря начистоту); *a dire la verità* (честно говоря), *a dire il vero* (по правде говоря), *a farla breve* (короче говоря). 6) в качестве авторизаторов часто выступают различного рода морфологические единицы, которые в разговорной речи служат для связки, «поддержания красной нити разговора» или для «заполнения пустоты», а в письменном тексте выступающие в качестве так называемых коннекторов (*i segnali discorsivi*, речевые «сигналы»): *allora* (итак), *dunque* (итак, значит), *sentì* ( послушай), *ho capito* (понял, поняла), *mah* (мг, ну), *figurati* (какое там, ещё чего), *perché* (почему же, отчего же); 7) к авторизационным средствам справедливым было бы отнести и эмфатические выражения, изменение традиционного порядка слов и актуального членения предложения (например, смещение ремы в начало фразы, так называемый «сдвиг влево»); и, наконец, важно назвать и интонационный аспект, который в речи может меняться в зависимости от семантического оттенка сказанного и интенции говорящего. Глагольные формы. Говоря об авторизации, относящейся к глагольным формам, выражающим позицию говорящего, субъекта речи, знания, мнения, важно иметь в виду а) семантические оттенки глаголов мнения, знания, полагания *credere, dire, pensare, sapere, raccontare, sembrare, parere, ricordare (-si), fingere, ammettere, accorgersi, sognare, dimenticare* и т.д.; б) темпоральные характеристики, которые могут использоваться для выражения субъективной позиции говорящего (модальные оттенки реального/ирреального, степень сомнения/предположения, уверенности/неуверенности в содержании сообщаемого могут выражаться простым прошедшим временем *imperfetto*, или будущим временем *futuro*, при этом временная характеристика глагола играет второстепенную роль, на первый же план выступает «субъективно-модальное» значение времени - феномен так называемой транспозиции [см. 3] – в языке и речи; в) глагольное наклонение (в итальянском такими средствами часто выступают кондиционал и конъюнктив).

В современном итальянском языке, для которого характерны тенденции семплификации в использовании глагольного наклонения (в первую очередь, в использовании конъюнктива) происходят процессы своеобразной компенсации функциональных потребностей, вызываемых необходимостью выражения некоторых оттенков модальности, в том числе по линии реальности/ирреальности, знания/мнения, уверенного знания/предположения. Такую компенсаторную функцию в разговорной речи выполняет, например, глагольное время, используемое не для выражения предшествования, одновременности или последовательности событий относительно момента речи, а выражают отношение самого говорящего к сказанному, его предположения по поводу содержания сказанного.

(1) *Se sapevo che c'era anche Federica non venivo alla festa.* – Если бы я знал, что на празднике будет и Федерика, то не пришел бы.

(2) - *Potremmo fissare l'incontro per venerdì prossimo?*

- *Per venerdì prossimo avevo già un altro incontro.* – «Мы могли бы назначить встречу на следующую пятницу?» - «На следующую пятницу у меня уже была другая встреча». В примере (1) произошел явный перенос значения требуемого ситуацией наклонения (конъюнктива и кондиционала) в сторону использования индикатива и прошедшего времени *imperfetto*, где темпоральная характеристика используется для выражения ирреальности содержания речевой ситуации. В примере (2) использование прошедшего времени, а не настоящего («На следующую пятницу у меня уже есть другая встреча»), сигнализирует возможность изменения планов говорящего, настоящее же время исключает такую возможность модификации [см.10: 496-497].

Другим временем, широко используемым «не по прямому назначению», а для выражения модальности предположения, гипотезы говорящего, его субъективного мнения, является будущее время, которое в таком его функциональном контексте именуется еще «гипотетическим будущим». При переводе на русский язык такие высказывания предполагают наличие вводных и модальных слов типа *наверное, наверняка, небось, возможно, вероятно, по всей вероятности и т.д.:*

(3) *I lettori sapranno che il romanzo di Dostoevskij "Netočka Nezvanova" rimase incompiuto (Moravia).* – Читателям наверняка известно, что роман Достоевского «Нечотка Незванова» не был окончен.

(4) *Gorbačev avrà commesso errori di previsione. Non sarà stato esente da debolezze e ambiguità (Montanelli).* – Горбачев, наверное, совершал ошибки, был недостаточно дальновиден. Возможно, он не был чужд слабостей половинчатости.

Позиция субъекта речи и мнения в тексте может выражаться и другой глагольной характеристикой – наклонением.

Как известно, наиболее употребляемыми формами с оттенками «субъективации» являются глагольные наклонения (в первую очередь, кондиционал и конъюнктив), так называемые «нереальные» наклонения или *il modo della non realtà*. Кондиционал (*il condizionale*), помимо своей чисто «синтаксической» функции в главной части сложно-подчиненного предложения с условным придаточным, употребляется также для передачи «чуждого слова», информации, ответственность за достоверность которой говорящий с себя снимает: *Sarebbe già arrivato a Mosca./Как передают, он уже приехал в Москву.*[9: 259]. При переводе такой фразы на русский язык появляется указание на источник информации (говорят, по словам..., как передают, как сообщают и т.д.) и, наоборот, при переводе русской фразы на итальянский необходимость во вводе такого указателя на источник информации отпадает, поскольку сам предикат стоит в форме кондиционала. Такой оттенок модальности романисты называют «эвиденциальностью» и «медиативом» [см., например, 6, 8]. К такому же употреблению кондиционала относятся высказывания с указанием

косвенного источника информации (что романистами зачастую обозначается отрицательной граммемой «неэвиденциальность»), лексической маркировкой которых в русском варианте являются лексемы *de*, *des*, *de*, мол: *La ragazza non avrebbe detto nulla*./Девушка, дескать, ничего не сказала. [9: 260]. Кондиционал употребляется также для выражения значения эпистемической модальности в высказываниях-предположениях, гипотезах о возможности или невозможности осуществления действия, по-русски маркированных вводными словами *возможно*, *кажется*, *по-видимому*, *вероятно*, *скорее всего* и т.д.; в вопросительных предложениях с вопросительными индикаторами *разве*, *неужели* с выражением чувства удивления говорящего: *Sarebbe già andato via?* Разве он уже ушел? В своей ставшей уже давно классической статье «Шифтеры, глагольные категории и русский глагол» Р.О.Якобсон определяет этот феномен словом *засвидетельствованность* (*evidential*) и предлагает называть этим термином глагольную категорию, учитывающую сообщаемый факт, факт сообщения и источник сведений о сообщаемом факте [см. 4: 101].

Другим грамматическим средством выражения субъективно-оценочной модальности, эксплицирующим отношение говорящего к сказанному, является конъюнктив (*il congiuntivo*) [о проблематике итальянского конъюктива в сопоставлении с формами русского глагола см. статьи: Gebert, Slavkova, Salmon – 5, 11, 12]. Конъюнктив в различных его грамматических формах, как правило, употребляется в придаточных предложениях для выражения сомнения, неуверенности, надежды говорящего, мнения, ощущения, перцепции – при этом предикат модуса стоит в индикативе, диктальный же предикат, несущий на себе всю семантическую нагрузку модальности субъекта модуса, ставится в конъюнктиве. Важно заметить, что если предикат модуса выражает уверенное знание, неоспоримый сообщающийся факт, рациональный довод – словом, информацию, в достоверности и реальности которой у говорящего нет сомнения, – то предикат диктума остается при переводе на итальянский язык в индикативе, то есть здесь «вмешательство» прагматического аспекта в семантику предиката модуса становится определяющим, интенции говорящего детерминируют при определении морфологической формы предиката диктума. Однако анализ плана субъективности и модальности, выраженного при помощи глагольно-предикативных средств, является предметом специальной работы, здесь же мы ограничимся рамками сопоставления номинальных синтаксем-авторизаторов, из переводов с и на итальянский язык. Приведем некоторые примеры, которые позволят нам понаблюдать и увидеть, что при переводе синтаксем-авторизаторы доводят до читателя переводного текста модусно-диктальную структуру оригинала, сохраняя при этом семантическую структуру исходного текста. Особенно отчетливо это видно при переводе местоименных конструкций в дательном падеже в сочетании с предикатами, выраженными глаголами с ментальным значением (*полагать*, *считать*, *думать*, *слышаться/послышаться*, *казаться/показаться* и т.д.), которые зачастую являются предикатами модуса или, по крайней мере, указывают на совпадение субъекта модуса и субъекта диктума.

(5) *Voleva riprendere le sue spiegazioni da capo, ma a me sembrava di perdere troppo tempo* (I.Svevo). - Он собрался начать объяснение сызнова, но мне казалось, что я теряю слишком много времени.

(6) “*Confessalo, quelle brutte cose che oggi mi hai detto non sono vere...e tu le hai detto così, perché in quel momento ti sembrava di odiarmi e volevi offendermi...*” (Moravia) - «Ну, признайся, ведь те ужасные слова, которые ты мне сегодня сказала, это неправда...они сорвались нечаянно, в ту минуту тебе просто показалось, что ты ненавидишь меня, и тебе хотелось меня оскорбить...»

(7) *“Mi pareva di sentire dei passi” disse. (Buzzati) - «Мне послышались шаги», - сказал он.*

Во всех этих примерах авторизация выражается местоименно-глагольной синтаксемой местоимение (*mi/a te*) *V* (ментальный гл., гл. мнения) + *di* + *V* инфинитив. Показанные в примерах средства вводят при помощи местоимения и глаголов мнения и знания воспринимающего или квалифицирующего субъекта. Глаголы восприятия, полагания, ментальной и рациональной оценки модусного плана могут употребляться и в иной комбинации, например, в адъективно-причастных конструкциях:

(8) *Lo crede importante, si vede che non ha mai conosciuto persone importanti, e questo gli pare chi sa chi (A.Campanile).* – Она считает его влиятельным лицом, видно, что он никогда не был знаком с влиятельными лицами, и этот тип ему кажется бог знает кем.

(9) *Ella li credeva morti fin dal momento che li aveva veduti sparire, senza saperne altro (C.Collodi).* – Она считала их погибшими с тех самых пор, как они исчезли, и она больше ничего о них не знала.

В примерах (5) - (6) *a te sembrava di, ti sembrava di* соответственно выражения «мне показалось» и «тебе показалось», которые грамматически одинаково переводятся на русский язык, авторизаторы на языке оригинала выражены в первом случае предложной формой с предлогом *a* + местоимение, во втором же случае при помощи атонической форма местоимения, обе формы в данной синтаксической функции местоимения являются синонимичными и обе переводятся на русский язык беспредложным дательным местоимением.

Рассмотрим другой пример, который интересен с точки зрения поиска параллелей между авторизующими синтаксемами в обоих языка.

(10) *Per mio padre, come per mia madre, i figli prima di ogni altra cosa erano un dovere mandano. (S.Tamara)* – Для моего отца, так же как и для моей матери, дети прежде всего были светской обязанностью.

В данном примере перевод авторизации *per mio padre, a nas* интересует именно эквивалентность перевода, он производится при помощи русской авторизующих синтаксем для моего отца-для моей матери именно в смысле выражения их субъектной перспективы; тот же смысл можно было бы передать с помощью модусной рамки «мой отец полагал, что», «моя мать полагала, что», что делает невозможной подмену дестинативным значением синтаксемы для + Род.пад., т.е. как в случае *il regalo per Maria, il libro per padre*, где Мария и отец являются дестинатами, для которых предназначены подарок и книга.

Еще одним видом авторизационных синтаксем являются вводные слова, указывающие на мнение или точку зрения говорящего:

(11) *По-моему, это она должна была сказать ему спасибо. (Алексин) - Secondo me, era lei a dovergli dire grazie.*

(12) *A sentir lei, c'è un gran liquore in quel cristallo e non bisogna versarlo. (Pavese) -*

По её словам, в этом хрустальном графине чудесный ликёр и его нельзя проливать.

Сюда же можно отнести и адъективные конструкции с суффиксами интенсификации сказанного Часто встречаются достаточно «странные» прилагательные-суперлативы, образованные от существительных или прилагательных, как, например, *donnissima* (от *donna*, женщина), *italianissimo* (от *italiano*, итальянский):

(13) *“E’ bella” ella si disse contando sulle dita le doti della figlia; “anzi direi bellissima...” (Moravia) - «Она красивая, - говорила она себе, перечисляя на пальцах достоинства своей дочери, - я бы сказала, даже очень красивая...»*

(14) *Non mi sembra un uomo affidabile. – Credimi, è affidabilissimo. - Он не кажется мне надежным человеком. – Поверь мне, он – наинадежнейший.*

*Местоимения в сочетании с инфинитивными конструкциями в качестве авторизационных синтаксем уже упоминались выше. Зачастую для выражения авторизации используются и просто местоимения:*

(15) *“Sei tu che mi costringi a ripeterlo...a te, certo, non fa alcun piacere dirlo”.*(Moravia) - «Ведь это именно ты вынуждаешь меня повторять это... для меня в этом мало приятного».

*Как следует из приведенных примеров переводных текстов, надежные синтаксемы-авторизаторы, как правило, находят адекватный эквивалент в другом языке, несмотря на разницу грамматических систем и большую грамматикализацию той или иной части речи. Авторизационные синтаксемы в сравнительно-языковом анализе представляют собой интересный объект исследования – они указывают на многообразие средств выражения точки зрения, мнения и знания говорящего, но средства эти могут быть различными, в зависимости от самого языка.*

### **Список литературы:**

1. Золотова Г.А., *Очерк функционального синтаксиса русского языка.* М., Наука, 1973.
2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка.* М., МГУ, 2004.
3. *Имплицитность в языке и речи.*/ Отв. ред. Е.Г.Борисова, Ю.С.Мартемьянов М., Языки русской культуры, 1999.
4. Якобсон Р.О., *Шифтеры, глагольные категории и русский глагол.* // Принципы типологического анализа языков различного строя. М., 1972, сс. 95-113.
5. Gebert L. *Il congiuntivo in russo: un approccio contrastivo.* In: Schena L., Prandi M., Mazzoleni M. (a cura di), *Intorno al congiuntivo.* Bologna, CLUEB, 2002, pp. 241-263.
6. Guentschéva Z. *Manifestations de la cathégorie du médiatif dans les temps du français.* //Langue français. 1994, № 102.
7. Jakobson R., *Linguistics and Poetics*//Style in Language. Cambridge, 1986.
8. Nuyts J., Dendale P. *Bibliographie sélective de l'évidentialité.* //Langue français. 1994, № 102.
9. Perillo F.S. *La lingua russa all'università.* Bari, Cacucci editore, 2000.
10. Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione.* Vol.I-III, Il Mulino, Bologna, 2001.
11. Salmon Kowarski L., *Il congiuntivo: le corrispondenze traduttive italiano-russo e russo-italiano.* In: Schena L., Prandi M., Mazzoleni M. (a cura di), *Intorno al congiuntivo.* Bologna, CLUEB, 2002, pp. 263-281.
12. Slavkova S., *Alcune considerazioni sul congiuntivo in lingua russa.* In: Schena L., Prandi M., Mazzoleni M. (a cura di), *Intorno al congiuntivo.* Bologna, CLUEB, 2002, pp. 281-291.



*УтебалиеваГульнара,  
Д.ф.н., профессоркафедрыязыковой  
и общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет им.аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*



*Каскабасова Корлан,  
Старший преподаватель кафедры языковой  
и общеобразовательной подготовки иностранцев,  
Казахский национальный университет им.аль-Фараби  
Алматы, Казахстан*

*Г. Утебалиева, К. Каскабасова*

### ***ВЛИЯНИЕ ФАКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ***

*Существующие условия глобализации современного мира, информационный обмен, который был бы невозможен без появления технологически обеспеченных коммуникационных систем, изменение политических, экономических, образовательных приоритетов, активные миграционные процессы – все это объективные предпосылки развития полиэтнических пространств, появления многоязычия [7]. Названные факторы способствуют сосуществованию культур и языков, интеллектуальному, межкультурному обмену и общению, рождению социальных инноваций, а значит, формированию новых моделей мира – картин мира и содержательных форм языкового сознания. В этом контексте закономерной является попытка понять, как могут или должны взаимодействовать эти системы, а также каковы условия создания возможности взаимопонимания между носителями разных культур и языков. Современный уровень информационных и коммуникационных технологий социально-экономического развития требует поиска новых подходов к управлению сферой человеческого общения, в которой важная роль принадлежит языку. Изучение любого языка должно сопровождаться изучением культуры, а точнее, предмета «межкультурная коммуникация». И это не дань моде*

*или традиции, но необходимость и потребность, обусловленные требованиями времени.*

*Объективным фактом межкультурной коммуникации является то, что ни одна культура не существует изолированно. В процессе своей жизнедеятельности каждая культура постоянно обращается или к своему прошлому, или к опыту других культур. В этом взаимодействии очевидным является общение культур, а именно ее носителей на разных «языках», системах знаков – особых форм существования человеческой культуры. Язык, по А.А. Леонтьеву, можно рассматривать как систему ориентиров, необходимых человеку для деятельности в мире его родной культуры, т.е. в социальном или предметном мире, а сознание – как «открывающуюся субъекту картину мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [4:272]. Способность человека создавать системы знаков одновременно создает проблему понимания и восприятия чужих культур [3:23]. Есть основание полагать, что главная причина непонимания при межкультурном общении не различие языков – сформировать навыки говорения (письма) и слушания (чтения) сравнительно просто, а различие национальных сознаний коммуникантов. Причем, чем ближе культуры, тем сложнее их взаимная адаптация. Для анализа проблем взаимопонимания (непонимания) в межкультурном общении целесообразно проблему «общения носителей разных национальных культур» понимать как проблему «общения носителей разных национальных сознаний» [9:9], или носителей разных языковых сознаний. В современной лингвистике языковое сознание является актуальной категорией и понимается как отражение специфической языковой структуры в сознании носителя языка, кроме того языковое сознание рассматривается как совокупность законов, правил и закономерностей использования языка на уровне умений. Согласно другой точке зрения, языковое сознание – механизм управления речевой деятельностью, который выступает обязательным условием существования и развития всех форм сознания. Независимо от ракурса, в котором рассматривается данная категория, все явления языкового сознания имеют непосредственное отношение к формированию межкультурной компетенции вторичной языковой личности.*

*Несомненно, главным условием взаимопонимания в межкультурном общении является устойчивость и универсальность глобальной картины мира, а возможность взаимопонимания между носителями различных культур и языков заключается в общности ментальных процессов обработки и присвоения знаний человеческим сознанием [1:173]. В реализации данного условия большая роль отводится языку общения, общему для носителей разных культур и языков. Языковая культура межнационального общения тем выше, чем выше культура национального языка, а культура языка неотрывна от общего культурного уровня населения. С другой стороны, уровень многоязычия и качество овладения неродным/иностраным языком зависит от степени знания и использования родного языка вторичной языковой личностью.*

*Роль своей культуры в качестве средства познания чужой культуры, а также и чужой для познания своей, хорошо осознаются и достаточно широко используются в преподавании иностранных языков как интеркультура. Интеркультура возникает в межкультурном общении как совокупность*

- 1) познавательных средств своей культуры, привлеченных для познания средств культуры чужой;*
- 2) нового знания о чужой культуре, сформированного в процессе ее познания;*
- 3) нового знания о своей культуре, созданного при познании чужой культуры [8:16].*

*Каждый язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой способ его концептуализации, следовательно, каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной [5:64]. Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений», т.е. закрепленные в языке знания о мире, куда непременно влетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике [5:65]. Вторичная языковая личность, постигая целевой язык и обретая знания об инокультуре, тем самым расширяет свое языковое сознание, меняя его содержание на приемлемое в культуре целевого языка в зависимости от целей межкультурной коммуникации. В этом случае мы имеем в виду культурную адаптацию вторичной языковой личности.*

*Культурная адаптация (аккультурация) вторичной языковой личности является важнейшим компонентом межкультурной коммуникации. Под аккультурацией можно понимать поведенческие стратегии вторичной языковой личности, направленные на поиск баланса своей и иноязычной культур с целью выявить различия и сходства между культурами и идентифицировать целевую культуру как «свою» или «чужую». Выделяют следующие стратегии адаптации в культуре вторичной языковой личности:*

- 1) отказ от своей культуры и полное принятие иноязычной – ассимиляция;*
- 2) сохранение в своем поведении преимуществ родной и иноязычной культуры в индивидуальных пропорциях – интеграция;*
- 3) сохранение своих норм и ценностей в противовес иноязычной – сепарация;*
- 4) отказ от обеих культур – маргинализация.*

*Безусловно, возможными эффективными стратегиями поиска вторичной языковой личностью своего места в культуре и успешного использования полученных знаний на целевом языке следует считать первые две – ассимиляцию и интеграцию. Формирование оптимальных и эффективных стратегий адаптации к иноязычной культуре должно стать одной из целей предмета «межкультурная коммуникация». В этом случае правомерно говорить о формировании межкультурной компетенции – обязательном компоненте коммуникативной компетенции как цели обучения неродному или целевому языку. Межкультурную компетенцию можно рассматривать как содержательную форму языкового сознания вторичной языковой личности, объединяющую знания родной культуры, приобретенные знания об иноязычной культуре, стратегии аккультурации, а также как приобретенное умение общаться с представителями другой культуры. Межкультурная компетенция базируется на способности вторичной языковой личности понимать ограниченность своей собственной культуры и своего собственного языка по отношению к решению проблем в иноязычной культуре и умении переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения [2].*

*Формирование межкультурной компетенции происходит, в трактовке Е.И. Пассова, на трех уровнях:*

1) на уровне восприятия, когда определяется познавательное значение знаний об иноязычной культуре. На этом уровне достаточно иметь представление о фактах культуры.

2) на уровне социальном, когда определяется прагматическое значение знаний. На данном уровне следует владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие.

3) на уровне личностного смысла, когда определяется аксиологическое, ценностное значение знаний. На этом уровне необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры [6].

В соответствии с уровнем межкультурной компетенции вторичной языковой личности происходит выбор стратегии аккультурации. Поэтому так важно формирование знаний об инокультуре и умений применять целевой язык и приобретенные поведенческие стратегии, которые крайне необходимы при решении учебных, социальных, бытовых, профессиональных и др. проблем коммуникации в иноязычном пространстве. При формировании межкультурной компетенции происходит трансформация идентичности вторичной языковой личности, которая напрямую связана с мотивационной структурой, а также уровнем самооценки вторичной языковой личности в ее отношении к языку и инокультуре и проявляется в поведении личности и ее отношении к объекту идентификации. Самоидентификация языковой личности в иноязычном пространстве становится необходимым актом при усвоении неродного языка, связанным с поиском и определением наиболее комфортных условий контакта с носителями инокультуры и целевого языка. Самоидентифицировать себя с носителями языка и культуры вторичная языковая личность стремится по ряду причин, которые мы бы определили как конформистские.

Для вторичной языковой личности, усваивающей неродной язык в условиях функционирования целевого языка, самоидентификация приобретает конкретное содержание и определяется внутренней мотивацией, являющейся составной языкового сознания. В этой связи необходимо выявить мотивы, составляющие структуру мотивации. В роли мотивов могут выступать потребности, интересы, установки и цели, которые в определенной иерархии составляют мотивационную структуру. К мотивам могут быть отнесены и ценности, усиливающие мотивы и придающие им стабильность и определенный смысл. Безусловно, в структуру мотивов, побуждающих личность к смене идентичности, входят и те, что определяют языковую мотивацию. Однако при определении «ядра» и «периферии» мотивационной структуры самоидентичности наблюдается смещение акцентов в обозначении мотивов, побуждающих личность к трансформации идентичности и к усвоению языка. Так, «ядро» мотивационной структуры усвоения языка составляют следующие определяемые потребностями и целями мотивы: познавательные, коммуникативные, престижности, необходимости, личного удобства и предпочтений.

В мотивационную «периферию» усвоения языка входят мотивы, определяемые интересами: профессиональные и развлекательные. В «ядро» доминирующих мотивов самоотжествления языковой личности, на наш взгляд, входят мотивы усвоения языка (коммуникативные и познавательные) и те, основу которых составляют ценности личности: этические, морально-идейные, гражданские, избегания неприятностей. Далее к «периферии» следуют мотивы, продиктованные необходимостью, профессиональными интересами и потребностями и т.д. Тот факт, что доминирующими мотивами трансформации идентичности являются мотивы, составляющие «ядро» мотивационной структуры языка, свидетельствуют о том, что языку отводится основная роль при трансформации идентичности.

*Знание второго/неродного языка становится своего рода «импульсом» для трансформации идентичности вторичной языковой личности, поскольку язык является: 1) одним из инструментов социализации людей в обществе и культуре; 2) инструментом установления и поддержания социальных отношений [8: 9].*

*Трансформация идентичности в сторону иной культуры проявляется, в первую очередь, в поведении личности и активизации интереса к образу жизни тех социальных и этнических групп, с представителями которых ей приходится вступать в языковой контакт. Познавательная цель «усвоить язык» подкрепляется мотивом не просто познакомиться с культурой, но «сродниться с ней». Так, один из наших студентов, американец Энди Холмс, часто повторяет полюбившуюся ему русскую пословицу: «Познать язык – это значит познать душу народа». И добавляет от себя: «А познать душу народа – это значит полюбить этот народ всей душой. А полюбить народ всей душой – это значит принять его, жить с ним и жить так, как живет он».*

*Специфической особенностью формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности в полиэтнической среде является учет следующих факторов:*

*1) неоднородность каждой из представленных культур. Так, в Казахстане мы не можем говорить о русской культуре в ее «чистом» виде, такой, как она представлена в России. Русская культура в Казахстане испытывает влияние казахской культуры, а также других культур, которые совершенно открыто соседствуют друг с другом. С другой стороны, сформировавшуюся в прошлом веке новую казахскую культуру правомерно было бы назвать казахстанской, в отличие от казахской, привносимой в настоящее время представителями казахской диаспоры за рубежом. Этот фактор должен учитывать преподаватель при формировании коммуникативной компетенции вторичной языковой личности и обеспечить доступность знаний об инокультуре/инокультурах, реальную атмосферу существования культуры и возможность коммуникации с носителями культуры целевого языка.*

*2) наличие определенного количества культур, причем не всегда с доминированием культуры целевого языка. Формирование толерантного отношения ко всем культурам в полиэтническом государстве – важнейшая цель в образовательной деятельности вторичной языковой личности.*

*3) существование таких форм культуры как «городская» и «провинциальная», которые разнятся по многим параметрам. Знания о существовании разных форм культуры целевого языка являются составляющими содержательной стороны языкового сознания вторичной языковой личности.*

*4) многогранность содержательных форм языкового сознания каждого из участников межкультурной коммуникации. Участники межкультурной коммуникации являются носителями своей культуры, а также обладают/не обладают знаниями об инокультуре и умениями использовать имеющиеся/приобретенные знания. Культурный и языковой «багаж» одного участника коммуникации имеет объем и содержание, которые совпадают/не совпадают с культурно-языковым багажом другого участника межкультурного диалога.*

*5) индивидуальные особенности поведенческой структуры вторичной языковой личности. Каждый участник межкультурной коммуникации имеет собственный опыт использования поведенческих стратегий, реализация которых зависит от индивидуальной характеристики личности, а также уровня владения стратегиями.*

*В заключение отметим, что в связи с исследованием проблем межкультурной коммуникации в методике преподавания языка как иностранного или неродного уже наметились некоторые сдвиги в сторону изменения наименования предмета «иностранный язык» на предмет «межкультурная коммуникация», который преследует те же цели по формированию коммуникативной компетенции с обязательным акцентом на знания об инокультуре и умения владеть стратегиями аккультурации в стране целевого языка и применять языковые знания для решения проблем межкультурной коммуникации. Как бы не назывался предмет, главной задачей преподавателя языка остается формирование толерантного отношения вторичной языковой личности к изучаемому языку и культуре, освобождение от стереотипов и поиск эффективных и оптимальных способов активизации коммуникативно-когнитивной деятельности студентов.*

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ахатова Б.А. Языковое сознание и культура// *Полингвизм: Язык – Сознание – Культура: Междунар.конф. «Ахановские чтения»// отв.ред. Э.Д. Сулейменова. – Алматы, 2008, т.2, 307 с.*
2. Бердичевский А. Л. *Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности. Иностранные языки в школе. – М., 2004. № 2.*
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А.П.Садохина. – М., 2003. – 352 с.*
4. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики. – М., 2005. – 288 с.*
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология: Уч.пособие для студ. вузов. – М., 2001. – 208 с.*
6. Пассов Е. И. *Технология диалога культур в иноязычном образовании. – Липецк, 2005.*
7. Сулейменова Э.Д. *Языковые процессы и политика. – Алматы: Қазақ университеті, 2001. – 117 с.*
8. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С. *Новая языковая идентичность в трансформирующемся обществе: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан и Узбекистан. Методология исследования. – Алматы, 2005.*
9. Е.Ф.Тарасов. *Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. Кн. Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. ст./ отв.ред. Н.В.Уфимцева. – М., 1996. – 227 с.*



*Ушакова Наталья Игоревна  
доктор педагогических наук, доцент  
заведующий кафедрой языковой подготовки  
иностраннных учащихся  
Харьковский национальный университет  
имени В.Н. Каразина  
г. Харьков, Украина*

*Н. Ушакова*

## **СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Стратегии изучения иностранного языка – набор действий, применяемых студентом для получения, хранения и использования информации. Это сознательная мыслительная деятельность обучаемых, направленная на улучшение своих знаний и понимание изучаемого языка. Оптимизация стратегий является актуальной методической задачей.*

*Выделяются когнитивные стратегии – запоминание и манипулирование структурами изучаемого языка; метакогнитивные – управление и наблюдение, включающие планирование, выявление приоритетов, постановку целей и самоконтроль. Коммуникативные стратегии сосредоточены на участии в общении, понимании или выяснении, что имеет в виду говорящий (собеседник); эмоциональные стратегии – это измерение и проверка эмоциональных реакций, вызванных учением; социальные стратегии – повышение значения учения, сотрудничество или работа в команде, стремление контактировать и общаться с носителями языка [7].*

*Стратегии использования языка начинают действовать, как только определенный языковой материал, даже в самой начальной степени, уже усвоен. Основной смысл обучения этим стратегиям заключается в том, чтобы помочь студентам использовать языковой материал, который они уже выучили. Названная группа включает в себя: стратегии извлечения информации о языке, уже сохраненной в памяти; повторение и отработку структур изучаемого языка; осуществление коммуникации на языке, несмотря на проблемы, возникающие в связи с недостаточным владением им. Нейтрализовать этот фактор призвана группа стратегий, получившая название компенсаторных. Целью данной статьи является разработка алгоритма создания и использования подобных стратегий.*

*О. С. Иссерс называет речевую стратегию комплексом «речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [4:54], а эффективность стратегии определяется результатами или последствиями коммуникативного взаимодействия. Умения эффективного речевого поведения необходимо формировать.*

*Существует несколько моделей обучения стратегиям. Они представляют собой систему постепенного перехода от учебного процесса под руководством преподавателя к самостоятельным учебным действиям. Предлагаются следующие алгоритмы развития стратегий: первоначальное моделирование (введение) стратегии преподавателем, сопровождаемое объяснением ее применения и важности, обсуждением преимуществ ее использования, использование стратегии*

студентами под руководством преподавателя; определение, при каких условиях стратегия может быть использована; самостоятельное применение студентами данной стратегии; применение стратегии для выполнения новых учебных и коммуникативных заданий, оценка эффективности стратегии [3].

Формирование стратегий неразрывно связано с овладением системой языка и видами речевой деятельности, поэтому логично предположить, что обучение стратегиям следует строить именно в соответствии с этими четырьмя формами функционирования языка. О. В. Любащенко использует термин «лингводидактические стратегии» и выделяет рецептивные стратегии аудирования и чтения, продуктивные стратегии продуцирования текстов и трансформационные стратегии (изменение структуры текста) [6]. Е.И. Пассов также классифицировал стратегии по критериям обучения аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) и видам речевой деятельности [8].

Коммуникативные стратегии основаны на компенсации неадекватных языковых и речевых ресурсов, выборе лингвистических средств, реализации смысловых замен, использовании контекста, синтаксической организации высказываний, компрессии, расширению и трансформации. Используются ассоциативные, ситуативные, описательные, словообразовательные способы обеспечения коммуникации.

Отдавая себе отчет в важности разработки всех выделенных исследователями стратегий (прямых – стратегий памяти, когнитивных, компенсационных (компенсаторных) и косвенных – метакогнитивных, эмоциональных и социальных) [1, 5, 7], сосредоточимся на коммуникативной составляющей стратегической компетенции и лингвистических параметрах ее формирования для ситуации освоения иностранными студентами языка обучения (русского), т.е. языка как средства получения профессионального образования и адаптации в иноязычной социокультурной среде. В такой ситуации неизбежно возникновение дефицита лингвистических ресурсов. Для решения этой проблемы используются компенсационные (компенсаторные) стратегии. Конкретные речевые действия, которые способствуют реализации стратегии, – речевые тактики [2]. «Стратегический замысел определяет выбор средств и приемов его реализации, следовательно, речевая стратегия и тактика связаны как род и вид» [4:60]. Речевые тактики обеспечивают оперативное реагирование на ситуацию.

Анализ программ по русскому языку для иностранных студентов украинских вузов [10, 11] позволил определить коммуникативные интенции, которые соотносятся с использованием компенсаторных стратегий. Кроме желания (необходимости) получить (воспроизвести) информацию, тематика которой также соответствует программным требованиям, студент должен уметь «реагировать на неточные или неполные ответы с целью разъяснения, уточнения сообщаемого. Подчеркнем, что данное требование присутствует на всех этапах обучения, расширяясь на старших курсах: студент должен «разъяснять, уточнять отдельные положения своего высказывания» [11:57].

В самой важной для студентов учебно-профессиональной сфере общения названные коммуникативные интенции реализуются на материалах текстов о предметах, текстов о процессах, текстов о свойствах, текстах о связях и отношениях, текстах о производительной и познавательной деятельности человека [11:5 – 8]. Например, восприятие и продуцирование текстов о предметах предполагают владение языковыми средствами идентификации предмета (объекта), определения предмета (объекта), классификации предметов (существование подклассов предметов, деление класса предметов на подклассы по какому-либо признаку, принадлежность предмета к подклассу). Выражение качественных и количественных характеристик предмета предполагает умения восприятия и передачи информации о наличии качественного и

количественного признака, идентификацию качественного и количественного признака (форма предмета, цвет предмета, размер (вес, масса, объем), вкус, запах, свойства предмета).

На упомянутом учебном материале продемонстрируем формирование компенсаторных стратегий, предполагающих:– сообщение собеседнику о непонимании;– сообщение собеседнику о неполном (неточном) понимании; – уточнение воспринимаемой информации;– реакцию на информацию собеседника о непонимании (неполном понимании);– объяснение, уточнение продуцируемой информации.

Квалификация и характеристика предмета выражаются грамматическими конструкциями: что – это что; что представляет собой что; что является чем; что служит чем; что имеет что; что обладает чем; что отличается чем; что характеризуется чем.

Например: Шар представляет собой круглое геометрическое тело. Ромб представляет собой плоскую геометрическую фигуру. Солнце – источник жизни на Земле. Медь – металл светло-красного цвета. Клетка – это мельчайшая частица живого организма. Человеческая речь представляет собой цепь связанных словесных единиц, образующих текст. Единицами синтаксиса являются словосочетание и предложение. Лексически неделимые, целостные по значению словосочетания называются фразеологизмами. Словосочетание является одновременно фонетической, лексической и грамматической единицей.

Если студент не понял высказывание данной группы, можно использовать компенсаторную стратегию, реализующуюся в тактиках:

1. Извините, я не понял, что такое ... (клетка, медь, фразеологизм).
2. Вы не могли бы повторить, что такое ... (клетка, медь, фразеологизм).
3. Извините, я не совсем понял, медь это..? ..... клетка ...это?
4. Повторите, пожалуйста, металл светло-красного цвета это...?
4. Мельчайшая частица живого организма это клетка?
5. Словосочетание является... чем?
6. Я не понял, непонятно, объясните, повторите кто (что, когда, где, почему и т.д.).

Непонимание определенного слова в предложении влечет необходимость его уточнения: Клетка – мельчайшая частица живого организма.

– Простите, клетка – какая часть живого организма?

– Вы не могли бы уточнить, клетка мельчайшая частица чего?

– Клетка мельчайшая частица какого организма?

Нужно уметь не только задать уточняющий вопрос, но и ответить на него точно в соответствии с интенцией спрашивающего:

– Клетка – какая часть живого организма? – Мельчайшая.

– Клетка – мельчайшая что? – Частица живого организма.

Цели освоения стратегии уточняющего вопроса служат задания, которые выполняются еще на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку:

Задание 1. Задайте вопросы к выделенным словам:

1. Основной метод<sup>3</sup> исследования состава небесных тел<sup>4</sup> – спектральный<sup>2</sup> анализ<sup>1</sup>.

1) Какой метод является основным методом анализа небесных тел? (спектральный анализ).

2) Какой анализ является основным методом исследования небесных тел? (спектральный)

3. Что такое спектральный анализ? (метод исследования небесных тел)

#### **4. Что исследует спектральный анализ? (небесные тела).**

*Обучение составлению вопросов является необходимой составляющей учебного процесса, которой уделяется недостаточно внимания. Студенты, как правило, учатся отвечать на вопросы, предлагаемые преподавателем. Каждая изучаемая грамматическая конструкция, несущая определенную коммуникативную нагрузку (определение предмета, выражение времени и т.д.), должна отрабатываться и в процессе выполнения заданий на составление вопросов.*

*Вычленению коммуникативно значимых элементов высказывания при аудировании помогает упражнение типа «снежный ком»:*

**Задание 2. Слушайте предложение по частям. Повторяйте. Будьте готовы записать итоговый вариант предложения:**

- огромная скорость;*
- с огромной скоростью;*
- распространяться с огромной скоростью;*
- возникать и распространяться с огромной скоростью;*
- магнитные поля возникают и распространяются с огромной скоростью;*
- электрические и магнитные поля возникают в пространстве и распространяются с огромной скоростью.*

**Задание 3. Ответьте на вопросы. В случае затруднения переспросите:**

**1. – Вы поняли, что распространяется с огромной скоростью?**

- Да, понял. Магнитные и электрические поля.*
- Нет, не понял. Повторите, пожалуйста, что распространяется с огромной скоростью.*

**2. – Вы поняли, с какой скоростью распространяются электрические и магнитные поля?**

- Да, понял. С огромной скоростью.*
- Нет, не понял. Повторите, пожалуйста, с какой скоростью распространяются электрические и магнитные поля.*

**3. – Вы поняли, что делают электрические и магнитные поля с огромной скоростью?**

- Да, понял. Возникают и распространяются.*
- Нет, не понял. Повторите, пожалуйста, что делают электрические и магнитные поля с огромной скоростью?*

**Задание 4. Прослушайте предложение. Используя выражения «я не понял, повторите, пожалуйста; уточните, пожалуйста; объясните, пожалуйста, еще раз» попросите уточнить информацию. Приведите как можно больше вариантов.**

**А) Корнем слова называется центральная, далее неделимая часть слова, которая выражает его основное лексическое значение. Чтобы найти корень, нужно выделить общую часть в группе однокоренных слов. Например, в словах груз, грузчик, погрузка, грузить общей является часть груз-. Это корень этих слов.**

**Варианты ответов:**

- 1. Повторите, пожалуйста, что называется корнем слова.**
- 2. Объясните, пожалуйста, еще раз, какая часть слова называется корнем.**
- 3. Уточните, пожалуйста, какое значение выражает корень слова.**

**Б) Корень является общей, далее неделимой частью группы родственных (однокоренных) слов.**

**Варианты ответов:**

- 1. Повторите, пожалуйста, какой частью группы родственных слов является корень.**

2. Объясните, пожалуйста, еще раз, частью какой группы однокоренных слов является корень.

3. Уточните, пожалуйста, как называются родственные слова.

В) Чтобы найти корень, нужно выделить общую часть в группе однокоренных слов.

Варианты ответов:

1. Повторите, пожалуйста, какую часть нужно выделить в группе однокоренных слов, чтобы найти корень.

2. Объясните, пожалуйста, еще раз, что нужно выделить в группе однокоренных слов, чтобы найти корень.

3. Уточните, пожалуйста, для чего нужно выделить общую часть в группе однокоренных слов.

Для стратегии формулировки высказывания в ответ на непонимание собеседника необходимо освоить компенсаторные тактики использования синонимов, антонимов, использование описания, использования контекста, использования родового слова, использования словообразовательного анализа.

Тактика «синонимическая замена».

1. – Электромагнитные поля возникают в пространстве и распространяются с огромной скоростью.

– С огромной? Я не понял, что значит «с огромной»? Что значит слово «огромный»?

– Очень большой. С огромной скоростью значит – с очень большой скоростью.

2. – Электромагнитные поля возникают в пространстве и распространяются с огромной скоростью.

– Возникают? Что значит «возникают»? Что значит этот глагол (это слово)?

– «Возникать» – синоним слова «появляться». «Возникают» значит «появляются».

Тактика «использование антонимов».

1. – Андрей выздоровел.

– Выздоровел? Он недавно болел, а сейчас что? Опять проблемы со здоровьем?

– Нет-нет, не волнуйтесь. «Выздоровел» – антоним слова «заболел».

– А-а, ну хорошо. Когда он придет на занятия?

2. – Бизнесмен не может продать свой завод, так как предприятие убыточно.

– Убыточно? Очень дорогой завод? Дорогое предприятие?

– Нет, «убыточный» – антоним слова «прибыльный».

– Понимаю. Он не может продать, потому что завод не дает прибыли. Повторите, пожалуйста, как будет антоним слова «прибыльный».

– Убыточный.

– Убыточный. Спасибо.

Эффективной тактикой семантизации является словообразовательный анализ. Его алгоритм должен быть усвоен студентом уже на начальном этапе обучения. Освоение данной тактики наиболее успешно осуществляется на рядах слов с идентичными морфемами (чита-тель, писа-тель, первооткрыва-тель; много-этажный, много-детный, много-сложный; сниж-ение, увелич-ение, давл-ение; хим-ический, физ-ический, биолог-ический, филолог-ический).

Тактика «описание».

Наиболее эффективным приемом формирования данной тактики являются описательные диктанты или упражнения на эквивалентные замены:

Прослушайте (прочитайте) словосочетание, замените его одним словом

(в скобках приведены ожидаемые ответы): житель Украины (украинец), сделанный из дерева (деревянный), территория, которой управлял князь (княжество), народные эпические песни (былины), человек, выращивающий хлеб (земледелец), украшение для пальцев (кольцо).

Использование данной тактики позволяет реализовать компенсаторную стратегию и достигать понимания в ситуации дефицита лингвистических ресурсов, когда используемая лексика незнакома одному из коммуникантов. Освоив данную тактику, студент, на просьбу объяснить слово использует обратное действие описания: земледелец – человек, выращивающий хлеб, кольцо – украшение для пальцев, деревянный – сделанный из дерева и т.д. Данной стратегии тоже нужно специально учить.

Часто названные тактики используются в комплексе:

- Традиционная украинская хата имеет соломенную крышу.
- Какую крышу?
- Соломенную.
- Что значит слово «соломенная»?
- Сделанная из соломы.
- Опять непонятно. Сделанная из чего?
- Из соломы. Солома – сухие части пшеницы и других культур, которые остаются после сбора зерна. Сделанный из соломы – соломенный. Крыша украинской хаты была соломенной.
- Теперь понимаю. У нас тоже делают... делали крыши из соломы и из.. сейчас... из сухой травы и тростника (слова найдены студентом в словаре).

Отметим, что поиск незнакомого слова в словаре также можно отнести к тактикам стратегии компенсации дефицита лингвистических ресурсов.

Классическим примером обучения тактике эквивалентных замен можно считать упражнения на замену причастного оборота придаточным предложением со словом «который». Опишем освоение данной тактики. Предлагается четыре этапа, сходные с этапами, описанными названными выше исследователями [1, 5, 7].

Первый этап освоения тактики: введение материала преподавателем.

Причастный оборот можно заменить придаточным предложением со словом «который» и наоборот (примеры).

Второй этап: актуализация.

Обратите внимание! замена придаточного предложения причастным оборотом возможна, если союзное слово «который» стоит в форме именительного или винительного падежа (примеры).

Третий этап: практика

Задание 5. Замените а) причастные обороты придаточными предложениями со словом «который»; б) предложения со словом «который» причастным оборотом.

Четвертый этап: перенос. Использование тактики

Задание 6. Объясните своему другу, который плохо говорит по-русски, следующие словосочетания: читающий студент, бегущий мальчик, поющие девушки, смеющийся ребенок.

Применение тактик как элементов стратегии компенсации начинается после осознания коммуникантами проблемы непонимания, т.е. оценки ситуации как проблемной. После этого используются следующие формулы: Объясните, пожалуйста, ...Повторите, пожалуйста, ...Уточните, пожалуйста, ...Пожалуйста, говорите медленнее. Скажите это по-другому (другими словами).

*Как это сказать по-русски? Не знаю, как это по-русски. Что значит это слово? Слово «.....» обозначает «.....»?*

*В процессе коммуникации студенту бывает нужно уточнить, правильно ли его поняли, поэтому необходимо овладение формулами: Это понятно (ясно)? Вы поняли, кто (что, где, как, какой, сколько и т.д.)? Структура чего-либо (состав, значение, размер и т.д.) понятна?*

*К тактике уточнения также относятся вопросы: Вы говорите, что...? Я правильно понял (а), что...? Вы считаете, что ...?*

*К тактике речевой поддержки [9] относят фразы Интересно! Как интересно! Точно. Оригинально. Правильно. Так. Понятно. Ага. Угу.*

*Можно просто кивать головой, глядя на собеседника [9].*

*Незнание данных формул, отсутствие в структуре деятельности студента компенсаторных стратегий ведет к вынужденному использованию стратегии отказа (прекращения коммуникации).*

*Приведенные примеры тактик компенсаторной стратегии не исчерпывают набор средств, с помощью которых решается проблема дефицита лингвистических ресурсов.*

*Дальнейшее развитие предложенного подхода видится в интерпретации интенций (привлечь внимание, спросить о мнении, уточнить), приведенных в учебной программе, в направлении разработки конкретных стратегий и наборов тактик для их реализации. Важным направлением обучения компенсаторным стратегиям является методическая интерпретация невербальных языков для задач обучения иностранных студентов.*

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? / И.Л. Бим // *Иностр. яз. в школе.* – 2007. – № 4. – С. 2–6.
2. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Ин-т рус. языка им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.
3. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М. В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд-е 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
5. Каган О. Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / О. Каган. – М., 1997. – 25 с.
6. Любащенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія / О. В. Любащенко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
7. Мангус И. Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе): автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / И. Ю. Мангус. – М., 2001. – 45 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
9. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.

10. Програма по рускому языку для студентів-іноземців основних факультетів вищих навчальних закладів України III-IV рівня акредитації / Н. І. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Чернявська [и др.]. – Х., 2004. – 59 с.

11. Тростинська О. Н. Програма по рускому языку для іноземних студентів-нефілологів: навч.-метод. комплекс / О. Н. Тростинська, Т. Н. Алексеєнко, Е. В. Копилова. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 88 с.

12. Ушакова Н. І. Учебник по языку обучения для іноземних студентів в руслі сучасної освітньої парадигми / Н.І.Ушакова. – Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2009. – 263 с.

WWW Congress 2012



*Федорова Елена Алексеевна  
канд. филол. н., доцент;  
доцент кафедры «Русский язык» ФГОБУ ВПО  
«Финансовый университет при Правительстве РФ», Москва,  
Российская Федерация*



*Нестерова Елена Николаевна,  
доцент кафедры «Русский язык» ФГОБУ ВПО  
«Финансовый университет при Правительстве РФ», Москва,  
Российская Федерация*

*Е.А. Федорова, Е.Н. Нестерова*

### **МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Российская высшая школа переживает сегодня существенные преобразования, потребовавшие активизации усилий педагогических коллективов профильных и общеобразовательных кафедр. Разработка инновационных образовательных программ подготовки специалистов нового поколения, программ адаптивной профессионально ориентированной речевой подготовки для студентов гуманитарных и технических специальностей является важным компонентом реформирования. При решении задач реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования используются такие инструменты перестройки, как опора на компетентностный подход, внедрение инновационных форм преподавания, усиление роли активных форм самостоятельной работы, восприятие обучаемого как субъекта образовательной деятельности.*

*Методологическое переосмысление дидактической парадигмы обусловлено как внутренними системными проблемами, так и новым социальным заказом общества – необходимостью формирования высокообразованной личности, обладающей набором необходимых профессиональных компетенций.*

*В вузе финансово-экономического профиля студентам бакалавриата разъясняется необходимость формирования адекватного лингвистического (коммуникативного) имиджа, поскольку продвижение к открытости европейскому сообществу выдвинули в качестве одного из условий профессиональной успешности экономиста,*

*бизнесмена, финансиста, управленца, политика, людей многих других профессий коммуникативную составляющую – умение эффективно общаться в русско- и иноязычной среде, реализовывать полученные знания, умения и навыки в своей профессиональной деятельности.*

*В числе дисциплин, формирующих у студентов-бакалавров финансово-экономического вуза основы эффективной коммуникации, - дисциплины речеведческого цикла: «Русский язык и культура речи», «Русский язык. Деловое общение», «Риторика» и др., содержание и построение которых основываются на принципах современной педагогики с учетом направлений и тенденций развития всей системы высшего образования [2: 99].*

*В результате освоения содержания вышеуказанных дисциплин у бакалавров всех направлений и профилей подготовки должен быть сформирован ряд профессиональных и общекультурных компетенций, среди которых:*

- способность критически оценивать свой коммуникативный уровень как стремление к саморазвитию, самопознанию и самоутверждению;*
- способность к структуризации воспринимаемой предметной информации, ее анализу и обобщению;*
- формирование высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности в условиях русскоязычной среды;*
- умение представлять результаты учебной деятельности в виде аналитического обзора, реферата, оформленного с соблюдением стилистико-грамматических, орфографических и пунктуационных норм;*
- умение представлять результаты учебной деятельности в виде презентации – краткого доклада с визуальным сопровождением (PowerPoint), оформленным по законам целесообразного сжатия вербальной информации;*
- владение навыками пользования справочной базой (словари разных типов, в т.ч. электронные, информационные порталы, Интернет-ресурсы) в целях учебного и делового общения;*
- умение ориентироваться в современном информационном пространстве [1: 3 и сл.].*

*Вышеуказанные компетенции могут быть сформированы при опоре на инновационные технологии, активную педагогику, базирующуюся в свою очередь на создании и поддержании высокой мотивации у обучаемых, алгоритмическом построении их деятельности, предоставлении обучаемым познавательной инициативы при консультативной роли преподавателя [5: 125 - 129].*

*Таким требованиям полностью отвечает проектная деятельность студентов - проектный метод, который реализует принцип личностно-ориентированного обучения, когда цель занятий и способы ее достижения определяются и осуществляются с учетом интересов, потребностей, мотивов и способностей обучающихся.*

*Метод проектов, достаточно полно описанный в отечественной и зарубежной специальной литературе (обзор концепций см. у Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной [4], как известно, был разработан применительно к условиям средней школы американским педагогом У.Килпатриком в 20-е годы XX века как практическая реализация концепции Дж. Дьюи. На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется в психолого-педагогическом, собственно дидактическом аспектах (М.Л. Бим, И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова, Е.С. Полат, И.Чечель и др.). Было установлено, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов*

*через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.*

*Основная цель данного метода - предоставление учащимся возможности самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач или реальных (учебных) проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей.*

*Принципиальным условием является финальное представление конечного продукта, т.е. проектная деятельность обучаемых должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Итак, речь идет о совокупности приемов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.*

*Преподаватель при этом берет на себя роль тьютора - консультанта, координатора, эксперта, дополнительного источника информации. Как отмечает известный психолог И.А.Зимняя, определяя суть инновационных подходов в педагогике, вместо широко распространенной схемы субъектно-объектных взаимодействий, где субъект - преподаватель, а объект - учащийся, должна иметь место схема субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества [3: 66-67].*

*Творчески переосмысляя вышеизложенные дидактические принципы применительно к условиям вузовского преподавания, мы остановились на интегративной проектной деятельности как определенной педагогической технологии, применение которой потребовало высокой квалификации от самого преподавателя, поскольку предполагается выработка оптимальных для данной дисциплины и конкретного контингента средств - совокупности исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.*

*Существенной особенностью любой деятельности является ее мотивированность. Речевая деятельность основывается на коммуникативно-познавательной потребности учащихся высказать свою мысль. В этом отношении именно проектная деятельность при соблюдении определенных условий может стать наиболее результативным средством формирования мотивации к изучению богатства родного языка, эффективных приемов коммуникации, специфики делового общения. Важными факторами формирования мотивации являются в первую очередь связь проекта с реальной жизнью, наличие творческого интереса к его выполнению со стороны участников. Необходимо отметить, что проектная технология является гуманистической не только по своей философской, психологической сути, но и в чисто нравственном аспекте.*

*Следует также подчеркнуть, что проектный метод обучения студентов способствует выработке необходимой коммуникативной компетенции, т.е.*

- умению обосновывать индивидуальные и коллективные решения;*
- четко выражать свои мысли;*
- устанавливать межличностные отношения;*
- выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях;*
- овладевать средствами вербального и невербального общения;*
- осуществлять обмен знаниями.*

*Иными словами, студенты учатся культуре и приемам эффективного общения, что впоследствии гарантирует им успешное выполнение профессиональных обязанностей.*

*Наконец, проектный метод дает возможность развивать информационные компетенции студентов – культуру владения новыми информационными технологиями, выработку критической оценки состояния русскоязычной Интернет-среды, знакомство с авторитетными информационно-образовательными ресурсами.*

*При этом они получают возможность применять знания о русском языке, русскоязычной коммуникации, полученные в средней школе, на новом этапе своей образовательной деятельности, чем достигается преемственность программ среднего и высшего профессионального образования.*

*Проиллюстрируем сказанное на примере разработки учебного проекта «Речевой имидж современного специалиста», который был предложен бакалаврам 1-ого года обучения факультетов «Финансы и кредит», «Налоги и налогообложение».*

*Цель данного учебного проекта – выявить путем самостоятельного анализа источников и системно описать, представить в виде доклада-презентации лингвистические и образно-риторические средства воздействия на читательскую аудиторию, актуализированные на страницах профильной периодической печати. Дополнительная задача – обучить студентов преодолевать коммуникативные стереотипы, обогащать свою речь образными языковыми моделями, стараться применять их во время публичного выступления, то есть повышать коммуникативную профессиональную культуру.*

*Согласно применяемому методу конечный продукт – доклад-презентация – заслушивается на аудиторном занятии по дисциплине «Русский язык. Деловое общение» с последующим выдвижением лучших работ – на конкурсной основе (при активном участии самой студенческой аудитории) – для выступления на тематической секции Научного студенческого конгресса, который традиционно проводится в Финуниверситете в конце учебного года. Итоговые презентации и доклады пополнили банк электронных учебных средств, фрагменты которого размещаются на информационно-образовательном Портале учебного заведения. Студенческие авторские коллективы получили возможность публикации тезисов в научном студенческом сборнике (при научном руководстве преподавателя-русиста).*

*Легко видеть, что был задействован проект интегративного типа, который организационно вписывается в традиционный учебно-воспитательный процесс высшего образовательного учреждения. Преподаватель, определив учебную цель и конкретные задачи, имел возможность путем очной или электронной консультативной помощи корректировать учебные действия студентов.*

*Именно в процессе такой совместной деятельности, предполагающей соединение усилий отдельных студентов или студенческих групп (малых групп сотрудничества) и «невидимой руки» преподавателя, обучаемые самостоятельно приходят к выводу о том, что речь – не статичный продукт, а результат творчества, креативного подхода подготовленного индивида, а язык – это инструмент для создания структуры социального воздействия и взаимодействия. Причем настоящий профессионал (в какой бы отрасли народного хозяйства он ни был задействован) обязан владеть всеми богатствами родного языка и речи.*

*Конкретные лингвостилистические задачи проекта – проследить наиболее яркие речевые модели, используемые специалистами в материалах профильной периодической печати («РБК daily», «Коммерсантъ», «Финансовая газета», «Эксперт», «Партнер», «Деньги» и др.) – потребовали отбора массива источников, а также умений и навыков самостоятельного анализа лингвистического текстового материала.*

*Одна из целей проекта – обучить студентов в ходе управляемой самостоятельной работы подбирать примеры использования образных языковых средств в речи специалистов. При этом преподаватель, руководя действиями обучаемых, может*

обратить их внимание на то, что образительная речь воспринимается быстрее, находит более глубокий эмоциональный отклик и лучше сохраняется в памяти, поскольку образительно-выразительные средства дают и зрительную, и слуховую, и вкусовую информацию. Эстетически организованная речь хорошо запоминается, потому что в памяти откладываются не столько слова, сколько образы. Данный тезис может быть проиллюстрирован во время аудиторного занятия путем проведения простого эксперимента по восприятию информации.

Проведенные студентами исследования показали, что доминирующим эстетическим способом выражения мнения в публичной речи деловых людей можно считать такие экспрессивные языковые средства, как метафора, олицетворение, неожиданные определения экономических реалий, лексические повторы, парцелляция, оксюморон. Особое место занимают в этом ряду спонтанные афоризмы. Инструментальной базой для текстового анализа является в данном случае объем знаний, полученных в средней школе (ср. задание В8 в ЕГЭ по русскому языку) и скорректированных для нового этапа при вузовском изучении речеведческих дисциплин.

В качестве иллюстраций представим отдельные фрагменты лингвистического материала проекта.

1) **Метафора** - мощное риторическое средство, рассчитанное на долговременное воздействие: Рынку сервисов в сфере инноваций нужны инъекции. (С. Резник, генеральный директор Инфрафонда РБК. - РБК daily 2011, №37, с.22); «Инновационный» лифт должен быть безопасен для входящего потока предпринимателей, то есть должен всех довозить до последних этажей построения бизнеса (Ю Васильев, заместитель руководителя зеленоградского отделения ОЭЗ. - РБК daily, 2011, № 37, с. 19).

2) **Лексические повторы** являются средством продолжительного эмоционального воздействия: Нужна программа действий. Нужно двигаться дальше. Нужно последовательно принимать решения (А. Кондрашов, руководитель международной налоговой практики компании Ernst & Young для нефтегазового сектора. - «Коммерсантъ», 2011, №166, с.16).

3) **Противопоставление** используется для привлечения внимания читателя к определенным аспектам: Гении всегда в меньшинстве, но их деятельность делает большинство богаче (В. Сурков, первый заместитель главы администрации Президента России. - РБК daily, 2011, № 37, с. 27).

4) **Парцелляция** усиливает смысловую экспрессивность, акцентируя внимание на проблеме: Тогда мы начнём сами устанавливать правила игры. Везде. Для себя – и для других (М. Прохоров: «Стремитесь действовать и добиваться» - TrendSetter, 2011); Это, конечно, большой плюс действующей налоговой системы. Но единственный (А.Кондрашов, руководитель международной налоговой практики компании Ernst & Young для нефтегазового сектора. - «Коммерсантъ», 2011, №166, с. 16).

5) **Оксюморон** используется для того, чтобы вскрыть внутренние противоречия в самих явлениях и фактах действительности: Просчитанная неопределенность (А. Косенюк, заместитель финансового контролера группы компаний «ТНК-РВ Коммерс». - «Финансист», 2011, №10).

6) **Спонтанные афоризмы** – способ вариантного речевого поведения с учетом спонтанных ситуаций: Кто экспериментирует с новыми структурами и видами инструментов, тот «поймает волну». Так что удачного всем серфинга в финансовом океане (А. Толкач, ОАО «Мечел». - РЦБ, 2008, № 19, с.18).

Завершив исследование, студенты пришли к выводу, что речевая практика специалиста, зафиксированная в текстах профессиональной публицистики, достаточно разнообразна. Она требует вариантного речевого поведения с учетом

*прогнозируемых и спонтанных ситуаций; языковая система и ее составляющие подвержены влиянию и, более того, формированию под воздействием функциональных требований, реальных условий реализации в определенном коммуникативном пространстве.*

*Таким образом, основная цель проекта была достигнута, конкретные рабочие задачи выполнены. Выявлен значительный воспитательный, образовательный и развивающий потенциал дисциплины «Русский язык. Деловое общение», изучение которой позволяет сформировать зрелую языковую личность будущего специалиста-профессионала.*

*Организационно-дидактические выводы по результатам его реализации: целесообразность внедрения разнообразных форм проектной деятельности в вузовскую практику очевидна. Вместе с тем требования к освоению тех или иных дисциплин предполагают системную организацию учебного процесса, в которой метод проектов должен найти свое место, способствуя формированию и поддержанию устойчивого интереса к содержанию обучения, раскрывая новые качества личности обучаемых, позволяя интегрировать междисциплинарные связи.*

#### *Список литературы:*

- 1. Баландина Л.А., Жгарева Т.И., Малюгина Н.М., Нестерова Е.Н., Федорова Е.А. «Русский язык. Деловое общение. Рабочая программа дисциплины для всех направлений (программа подготовки бакалавров). М: Финуниверситет, 2011.*
- 2. Жгарева Т.И., Малюгина Н.М., Нестерова Е.Н., Федорова Е.А. Научные основы формирования дидактических компонентов дисциплины «Русский язык. Деловое общение» в системе подготовки бакалавров вуза финансово-экономического профиля. - Гуманитарные науки. Научно-образовательный журнал. М., 2011. №2*
- 3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004.*
- 4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Издательский центр «Академия», 2008.*
- 5. Федорова Е.А. Принципы формирования информационно-коммуникативной компетенции (из опыта преподавания речеведческих дисциплин в экономическом вузе). – Вопросы гуманитарных наук, №3 (53), 2011. М.: Спутник +.*



*Виктория Федотова,  
старший преподаватель кафедры  
лингвистики и межкультурной коммуникации,  
Московского государственного института  
экономики, статистики и информатики  
Москва, Россия.*

*В. Федотова*

### **ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В ДИСТОПИИ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА**

*Антиутопия (distopia) – термин, предложенный английским философом Джоном Стюартом Миллем в 1868 году, подразумевает отсутствие в вымышленном обществе прав и свобод, а также тотальный контроль, что в конечном итоге приводит к отрицанию личности. В данной терминологии приставка «анти-» призвана обозначить логическую противоположность сути утопии в ее классическом понимании, но и в первом, и во втором случае речь идет об отрицании индивидуальности, следовательно, различие в терминах будет лишь формальным.*

*Возьмем в качестве примера воображаемый город, рисуемый в произведениях жанра «антиутопия», наделим его обитателей стереотипными для данного литературного направления чертами и проанализируем сознание, загнанное в рамки.*

*По словам Н.А. Бердяева, подлинная трагедия заключена в гибели «одинокоего человеческого «я» [1], в утрате индивидуальности. Вновь обрести ее, по мнению мыслителя, становится возможным благодаря обращению к религии, «признавшей абсолютное значение индивидуальной человеческой души и трансцендентный смысл ее судьбы» [1]. Бердяев называет такую религию «религией трагедии». Но что произойдет, если человек утратит свободу мысли, что станет с его душой, если властвовать над умами станет новый Левиафан, город-чудовище, пожирающий мечты? Человек утратит возможность самовыражения и свободной коммуникации.*

*Вопрос «что, если бы...» ставит любое научно-фантастическое произведение, это можно сопоставить с гипотезой ученого, но вместо реактивов и капсул в распоряжении писателя-фантаста лишь слово – воплощенная трансцендентальная фантазия.*

*Всевластье хозяев вымышленного города есть метафорическое стремление к вечному существованию, попытке преодолеть забвение смерти, что, по словам Бердяева, заключено в основе всех религий, теодицее. «Я, индивидуальное живое человеческое существо, гибну, умираю, я, существо с беспредельными запросами, претендующее на вечность, на безмерную силу, на окончательное совершенство для себя» [1]. В дистопии стерты все различия, нет личности, а только индивиды, подчиненные общей идее, идее прогресса. Они отказались от самоопределения во имя благоденствия будущих поколений. Это попытка бегства от тлена, стремление укрыться за «зеленой стеной», по словам Замятина. «Но "добро", "прогресс", "наука", все ценности мира, далекого мира, бессильны меня спасти, вернуть мне*

*хоть одну мою загубленную надежду, бессильны предотвратить мою смерть, открыть для меня вечность» [1].*

*В любом произведении этого жанра находятся свои отступники. Это бунт человека, осознавшего тлетворность самой системы, но не способного принять свое Я, т.к. «ни природа реальности, ни природа свободы, ни природа личности не могут быть постигнуты рационалистически, идеи эти и предметы эти вполне трансцендентны для всякого рационалистического сознания, всегда представляют иррациональный остаток» [2: 58]. Е.И. Замятин сказал однажды: «...миф всегда, явно или неявно, связан с религией, а религия сегодняшнего города - это точная наука...» [3: 4]. С учетом того, что религия изгнана из города, ответить на вопросы человеку не представляется возможным. Но в этом видится исток поиска, отказ от обыденности существования и стремление к неосознаваемому, в контексте произведения Замятина - миру вне городских стен. Этот поиск трансцендентного поистине трагичен, бегство есть забвение, что для жителя города равносильно смерти, но он готов дерзнуть ради постижения истины. Это можно сопоставить с сюжетами древнегреческих трагедий, где герой, бросивший вызов богам, в попытке сопротивляться року, подвергается суровому наказанию. Здесь же мы видим обратную перспективу: человек бежит из мира живых, и от той злой судьбы, что уготована ему рядом с ними, с тем, чтобы приблизиться к богу и бесконечности.*

*Не случайно в научно-фантастических произведениях столь часто используется образ разрушения города по причине внешнего воздействия, или в силу географических особенностей местности. «Разрушение города и символизирующих его архитектурных объектов и город как пустынное кладбище – вот два влиятельных отклика на фиаско связанных с городом устремлений... Фантастический город – город антиутопичный и удушающий» [5: 114].*

*Символ разрушения – это попытка представить конфликт идеального и материального, в антиутопии выраженных как мысль и социум. Соприкосновение двух противоположностей в итоге приводит к одному из представленных вариантов: затуханию этого идеального под гнетом материи, растворению в ней (что является полной противоположностью в данном случае пантеизму), либо стиранию этой материи под воздействием сил, не причастных ей, или же, наконец, взаимному уничтожению того и другого. Как можно видеть из вышеприведенного примера, второй сценарий наиболее предпочтителен для писателя, ибо гибель разума говорит об уничтожении надежды на возрождение, недаром финал романа «1984» многими признается как один из самых ужасающих в истории мировой литературы.*

*Язык представляет собой способ бытия человека, определяет его мировоззрение, выражение эмоций и чувств. Попытка лишения человека этой неотъемлемой способности (в данном случае, на примере произведений жанра дистопии) приводит к отчуждению своей личности и препятствует самоопределению. Именование объектов действительности указывает на соотношение слов и образов, в философском смысле сочетание идеального и материального, вспомним, например, определение Хайдеггером языка как дома бытия. И попытка нарушить это соотношение выражается подменой идеального – воплощением высшей идеи правителей вымышленного государства. Это является свидетельством отрицания прав человека как природного существа. Примером подобной изоляции служит образ Зеленой Стены в романе Замятина «Мы» [4]. Идеи, изложенные в романе, перекликаются с трактатом Платона «Государство»: из города «изгнаны» чувства, инстинкты человека подавлены, всё подчинено высшему благу – разуму. Замятин именует это состояние индивида «математическим счастьем».*

*Но победа разума не означает подчинение единой цели, служащей лейтмотивом всех произведений жанра дистопии, торжество разума заключено в естественном порыве*

оглянуться вокруг, найти ответы самостоятельно, иметь мужество заявить о себе как личности, Наглядным примером тому может служить образ Цинцинната из произведения В.Набокова «Приглашение на казнь», перекликающийся с трагичной судьбой Сократа. Сюжетно роман отчасти сопоставим с мифом о Прометее.

Возвращаясь к знаковой работе Замятина, следует отметить, что само название романа уже является, по сути, определением дистопии: «Мы» - символ совокупности безмянных индивидов, подчиненных единой цели. Но попытки «обуздать» природное начало, лишить человека права на самовыражение не может увенчаться успехом – герой ощущает себя частью мира, от которого его сознательно пытаются оградить, и он стремится восстановить естественный баланс.

Образ города является символом подмены естественного искусственным, природы – симулякрами. В «Государстве» Платон определил эту иллюзию образом пещеры, где узникам предрешено видеть лишь отблеск истины – тени на стене. Замятин также использует образ пещеры в одноименном произведении.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Трагедия и обыденность / Собрание сочинений. Т.3 – Париж: YMCA-Press, 1989. – <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000909/st000.shtml>
2. Бердяев Н.А. Философия свободы; Смысл творчества - М.: Правда, 1989.
3. Замятин Е.В. Герберт Уэллс. – Петербург: Эпоха, 1922.
4. Замятин Е.В. Мы. Рассказы. – М.: Эксмо, 2009.
5. Фантастическое кино. Эпизод первый: сборник статей. – М.: Новое литературное обозрение, 2006.



*Федяева Елена Владимировна,  
кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры иностранных языков  
гуманитарного факультета UDOM (Танзания)*

### *О лингвистической манипуляции в дискурсе: взаимодействие лингвокультурных концептов и символического уровня когнитивной структуры текста*

*Лингвистические манипуляции являются предметом исследований прагмалингвистики. Встречаются различные толкования этого термина, но все они отмечают следующие особенности этого феномена: 1) это вид речевого воздействия, 2) воздействие носит скрытый характер, 3) воздействие совершается с помощью лингвистических средств.*

*Карасик считает, что лингвистическая манипуляция вид воздействия, представляющий собой «двойную игру», два сценария поведения, которые различаются по основной интенции отправителя речи: на поверхностном уровне манипулирующий пытается убедить манипулируемого в своем добром отношении к нему, в то время как на самом деле манипулирующий преследует свои сугубо корыстные цели, раскрытие которых поставило бы его перед адресатом в невыгодном свете [Карасик, 2002].*

*Манипулятивное воздействие определяется как скрытое программирование личного отношения к изображаемым или описываемым фактам или событиям [Ермаков 1995], «неявное побуждение» [Доценко 1996], «скрытая транзакция» [Берн, 1998], «вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [Быкова, 1999]*

*Таким образом, сокрытие действительных целей адресанта объявляется обязательной чертой лингвистической манипуляции (далее ЛМ). Если адресант сообщает эти цели открыто, т.е. объявляет о манипулятивном характере речевого акта, происходит так называемое «иллюзивное самоубийство» [Карасик, 1992].*

*Однако рассмотрим несколько моделей диалогов, постоянно присутствующих в бытовой сфере:*

*– Если ты сделаешь X, получишь Y.*

*– Ты обидел меня. Всё мною есть во X – негодяи. (Ты X, и ты не исключение).*

*Что скажешь? = Докажи, что это не так.*

*– Купи мне X (следует отказ с апелляцией к высокой стоимости X). Ты что, не любишь меня?*

*В данных примерах коммуникативная цель говорящего – заставить сделать что-либо – не скрывается, выражается откровенно. Между тем, очевидно, что данное общение носит манипулятивный характер.*

*Относительно «открытыми» можно считать и цели политического/рекламного манипуляционного дискурса: получить деньги или власть (удержаться у власти). Редкий человек не понимает, что реклама для того, чтобы продать, а предвыборная кампания для того, чтобы прийти к власти.*

*Итак, цели адресанта могут быть ясны и даже прозрачны, но манипуляция всё-таки имеет место. На наш взгляд, манипуляция является более широким и распространённым явлением и представляет собой «включение» значимых для языковой личности адресата зон дискурса (ментальных, когнитивных, коммуникативных, дискурсивных) в процессе речевой коммуникации с целью воздействия на адресата и достижения своих целей.*

*Манипуляции возможны лишь в дискурсе и представляют собой различного рода уловки, имеющие целью убедить адресата встать на позиции отправителя речи, несмотря на несостоятельность фактического и/или логического обоснования вопроса.*

*Лингвистическая манипуляция действительно существует лишь в поле дискурса, поскольку всегда нацелена на адресата, вариативна, имеет «целевую группу». Манипулятор – тонкий лингвopsихолог, желающий превратить «жертву» коммуникации в марионетку.*

*Исходя из того, что главной целью ЛМ является воздействие, это явление имеет место прежде всего в стилях воздействия -- разговорном, публицистическом, рекламном. Но если в разговорном стиле мы сталкиваемся с индивидуальным (реже групповым) характером ЛМ, то в публицистическом и рекламном стилях реципиентной группой является аудитория, вырастающая до масштабов страны и более.*

*Вариантами лингвистических манипуляций, исходя из их закреплённости за уровнями речемышлительного процесса, будут следующие: 1) ЛМ ментального уровня (уровня мышления) – обращение к языковой картине мира, которая является двусторонним образованием, связывающим представления о мире с языковой системой. На этом уровне манипулятивный дискурс будет оперировать лингвокультурными концептами. ЛМ когнитивного уровня (уровня промежуточного языка в терминологии Караулова), того, что Н.И. Жинкин называл «предметно-схемным кодом» [Жинкин, 1964]; 2) ЛМ на уровнях внутренней структуры дискурса, которые представлены денотативно-предикативным образованием (предметными представлениями и представлениями об их характеристиках – признаках, действиях, состояниях и проч.), логическим уровнем, аксиологическим (оценочным уровнем) и уровнем символики. Дискурс по сути является знаком превращения внутренних структур во внешние и наоборот. 3) ЛМ языкового уровня, т.е. внешних структур, являются манипуляции на фонетическом, лексическом, и грамматическом уровнях, верхушка айсберга, отражение ментальных и когнитивных процессов. 4) ЛМ коммуникативного уровня (дискурсивного) представляют собой воплощение речевых тактик и стратегий, выбранных говорящим для достижения целей, то, что в древнегреческой риторике называлось пафосом. Потенциально любые уровни могут взаимодействовать, превращая речь в инструмент манипуляции.*

*В статье рассматривается взаимодействие лингвокультурных концептов и символического уровня когнитивной структуры текста. Итак, к манипуляциям с языковой картиной мира относится обращение к значимым для адресата концептам (в рекламе: концепт «природа», «богатство», «сексуальность/успех у противоположного пола», «здоровье» и др.). Проходя через когнитивный уровень, эти*

*предикаты выражаются через разнообразные денотаты, сопутствующие и составляющие ядерную и/или периферийные зоны, и подводят к объекту, который нужно купить..*

*Концепт «Семья»: «Моя семья... Очаг любви и счастья» (интернет-журнал); «Моя семья. Что может быть любимей?» (сок).*

*Концепт «Любовь» (забота): Почувствуй нашу любовь! (телеканал); Педигри. Знак заботы и любви (корм для собак); Майский чай - любимый чай (чай); Daewoo. Заведи любимую (автомобиль); «Любимый». Что может быть любимей? (сок); Люди любят Доширак (лапша); Вот, что я люблю (МакДональдс).*

*К ним примыкают рекламы о любви к самому себе (иными словами, разумного эгоизма). Danissimo. И пусть весь мир подождет (йогурт).*

*Концепт «Родина (Россия, русские). Деревня: Эльдorado. Родина низких цен (магазин); Балтика. Там, где Россия (пиво); ГАЗ. Русские машины (автомобиль); Хорошо иметь «Домик в деревне» (молочные продукты).*

*Концепт «Дружба» (доверие): Золотая бочка. Надо чаще встречаться (пиво); Время с Толстяком летит незаметно! (пиво); Rexona. Никогда не подведет (косметика)*

*К нему примыкает концепт «Доверие» (надёжность, проверенность, постоянство); РАСО - Нам доверяют, потому что мы платим за чужие ошибки; Ингосстрах платит. Всегда.*

*Концепт «Душа»: Россия - щедрая душа (кондитерские изделия)*

*Концепт «Добро»: Овип Локос. Во имя добра! (пиво); Сок «Добрый» с добрыми пожеланиями (сок).*

*Вторжение в русскую ЯКМ гедонистических культур можно проследить на примере внедряемого в отечественную рекламу концепта «Удовольствие»: Райское наслаждение (шоколад); Полное собрание удовольствий (ресторан).*

*Коснёмся данных, полученных Н.М. Катаевой в результате диссертационного исследования концепта «Воля» (свобода). Согласно проведённому анализу, центром концепта ВОЛЯ в русском менталитете является природа (поле, море, океан, равнина, река, степь, ветер, воздух, солнце, небо, природа, орёл, голуби) и заграница (США, Америка, Нью-Йорк, Гавайи, за рубежом). При этом свободным пространством является большое, открытое, равнинное пространство. Темпоральные характеристики концепта связаны с природой: это утреннее (берег моря во время восхода), дневное (солнце), летнее (лето) время, а также время любви (любовь), отдыха (отдых, безработица), веселья (веселье), творчества. Антиподом к свободе является время, проведённое в тюрьме. Субъектом воли выступает личность, испытывающая счастье от состояния независимости, ощущающая себя как птица или ветер, нередко утрачивающая при этом разумность в действиях и проявляющая безответственность. Концепт «воля» лежит в основе сценария русского бунта (борьбы за волю). Это то, за что нужно бороться, что дано только смелому, что нужно заслужить. Она присуща немногим [Карасик, 2005, С. 33-44]. Удачное фонетическое совпадение русского слова «воля» и названия шведского автомобиля Вольво позволило создать краткий и ёмкий по содержанию рекламный слоган: Вольному – Volvo. Опираясь на вышеизложенное описание концепта, рекламодатель предлагает не просто автомобиль. Он предлагает «счастье от состояния независимости, ощущение полёта, свободу на грани иррационального, где вы являетесь избранным, победителем, вырвавшимся из обыденного мира-плена».*

*Концепту СВОБОДА свойственны следующие, отличающие его от ВОЛИ смыслы: «проникнутая высокими чувствами (а не стихийная, вызванная инстинктами)», «основанная на разуме (а не на инстинктах)», «предполагающая ответственность за совершённые действия (а не опасная)», «предполагающая наличие средств (а не*

основанная на бедности» [там же]. Рекламные слоганы, использующие этот концепт: *Savage*. Свобода быть собой (магазин одежды); Википедия, свободная энциклопедия (интернет-ресурс).

В результате манипулятивного процесса внедрения рекламного смысла в сознание потребителя в конечном счёте происходит формирование нового символического значения у денотата, обозначающего товар: машина определённой марки становится символом свободы, сок – символом семейного счастья, зубная паста – символом здоровья и успеха, конфеты – символом родины/родного и т.д. В этом смысле показательны рекламы, использующие подмену общего понятия частным, называющим товар: Возьми «Чудо» с собой! Счастье, здоровье, удача и проч. предикаты (представления об абстракциях) «материализуются» в товаре.

Одним из распространённых приёмов привлечения внимания является использование фразеологических единиц (ФЕ) в прямом или трансформированном виде. Такое использование происходит в символическом пространстве дискурса. Опорным компонентом фразеологизма, как правило, является денотат с символической нагрузкой в значении. Взяв за основу расширенное понимание объекта фразеологии, среди ФЕ можно выделить слова, словосочетания и предложения (половицы и поговорки). Любые денотативные, т.е. предметные представления, могут иметь символическое значение личного, национального или интернационального характера. Так, в разряде ФЕ, выраженных слов, отчётливо выделяются группы: а) названия известных людей, в том числе названия фольклорных и авторских персонажей, б) названия животных и птиц, в) названия растений, г) названия объектов природы, д) названия предметов, созданных человеком, в т.ч. ссылки на названия известных произведений искусства.

Так, в рекламе используются фольклорные персонажи (Иван-царевич, Баба-яга, Василиса Прекрасная и др.) Баба-яга в русских сказках обычно представляется негостеприимной хозяйкой с признаками мизантропии и устойчивой привычкой к каннибализму. Печенье рекламируемой марки помогает расположить к себе даже такой образчик недоброжелательности и явной угрозы, и становится «волшебным средством» налаживания контактов с угощаемым, превращая его из «бабы-яги» в «василису прекрасную».

Использование образа известного американского актёра Брюса Уиллиса в рекламе банка дополнено рекламным слоганом: «Траст – он как я, только банк!» основано на сформированном в международном сознании надёжности его героев, спасающих мир.

Использование образов животных и птиц в рекламе: петух – символ нового утра, бодрости, хорошего настроения (в рекламе печенья), бобр и белка – символ замечательного здоровья зубов (зубная паста), медведь – символ России, силы, доброты, семейственности (многочисленные рекламы продуктов, особенно пива). Среди иностранных производителей брендов следует отметить тех, кто воспользовался животной символикой в качестве товарного знака: верблюд – сигареты «Camel», муравей – «Volkswagen», слон – некоторые марки чая, например Jambō, реклама лекарства «Panadol», кролик – реклама батареек «Duracel». Национальность символа обнаруживается в рекламе японского производителя телевизоров Shivaki, торговым знаком которого является змея. Если в русской культуре змея является символом подлости, скверного характера (змея подколотная, соседка-змея), то восточная символика этого зоонима – мудрость, верное понимание/видение жизни.

Животное может присутствовать в рекламе имплицитно, например, в случае с провайдером сотовой связи Билайн пчела – символ эффективной связи представлена чёрно-жёлтой символикой, т.е. цвет «отрывается» от конкретного объекта, происходит разделение предиката и денотата.

Возможны 2 варианта использования устойчивых сочетаний: 1) фразеологизм полностью или частично (денотативной своей частью) входит в слоган товара/фирмы, в этом случае товар/фирма становится денотатом для ситуации, описываемой фразеологизмом; 2) имеется реминисценция к хорошо известному фразеологизму.

- Прямое использование ФЕ: Страховая группа «Спасские ворота» - Как за каменной стеной; Держись за здоровье зубами! (зубная паста «Президент»)
- «Оживление» прямого значения ФЕ: Аэрофлот. Легок на подъем (авиакомпания); «Скажешь, у меня нет вкуса?» Winston (сигареты); Camelot. Оставь свой след (обувь); МТС. Люди говорят (сотовая связь)
- Разрушение устойчивых выражений (клише): Ресторан Обломов. Полное собрание удовольствий (ресторан); Русское море. Рыбное избранное (морепродукты);
- Будет, как было! МАКС, страховая компания (реминисценция к ФЕ Будь что будет!)

Проанализированные примеры показывают, что приёмами ЛМ на символическом уровне дискурса, являются использование лингвокультурных концептов и фразеологических единиц или реминисценций к ним. Механизм использования заключается во включении в рекламный дискурс денотатов (предметных представлений), несущих знакомое потребителю символическое значение, с дополнительным, формируемым рекламой, предикативным значением товара. Спектр дополнительных значений-предикатов («Наш товар – это здоровье/удача/успех у противоположного пола/богатство или возможность сэкономить/забота/свобода и др.) ограничен, использование того или иного значения связано с особенностями целевой группы потребителей и характеристиками самого товара.

#### Список литературы:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 399 с.
2. Быкова О. Н. Языковое манипулирование: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестн. Российской риторической ассоциации. Вып. 1 (8). Красноярск, 1999.
3. Доценко Е.А. Психология манипуляции: феномен, механизмы и защита. М.: ЧеРо, 1997. 344 с.
4. Ермаков Ю.А. Манипуляция личностью: Смысл, приемы, последствия.- Екатеринбург. 1995, с.136.
5. Жинкин Н.И. Окодовых переходах во внутренней речи. // Вопросы языкознания, 1964. - № 6.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
8. Катаева Н.М. Концепт «ВОЛЯ» // Антология концептов. Под. Ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т.1.



*Философова Татьяна Владимировна,  
Dr., PhD, Visiting Lecturer in Russian,  
School of Modern and Classical Languages,  
University of Kentucky, Lexington, USA*

*Т. В. Философова*

***НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ В ФОРМАТЕ «ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ» ДЛЯ  
АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ DA! A PRACTICAL GUIDE TO  
RUSSIAN GRAMMAR BY T. FILOSOFOVA AND M. SPORING, HODDER EDUCATION,  
2012)***

*Коммуникативный метод в обучении иностранным языкам, в частности, в обучении русскому как иностранному уже многие годы является ведущим методом как в средних и высших учебных заведениях, так и на языковых курсах. За последние десятилетия и в России, и за рубежом было издано довольно значительное количество учебников, в основу которых был положен коммуникативный метод. В частности, во многих американских вузах успешно применяются такие учебные пособия как «Начало» Софии Любенской [7] и «Голоса» Ричарда Робина [10, 11], а различные пособия из серии «Руслан» [5] пользуются неизменной популярностью на языковых курсах и в системе вечернего обучения для взрослых в Великобритании. Полагаю, что нет необходимости еще раз перечислять многие достоинства вышеназванных пособий и самого коммуникативного метода обучения русскому языку как иностранному. Отмечу только, что данные учебные пособия привлекательны прежде всего сбалансированной презентацией материала для развития четырех основных навыков учащихся: чтения, письма, речевой коммуникации и восприятия текста на слух.*

*Однако у преподавателя, пользующегося учебными пособиями, построенными на коммуникативном методе, часто возникает потребность дополнить материалы данных пособий обобщающими таблицами по грамматике, актуальными примерами или дополнительными упражнениями по грамматике, и встает проблема удачной интеграции такого дополнительного обучающего материала в основное учебное пособие. Многие студенты также стремятся получить более детальную информацию по отдельным аспектам русской грамматики и материалы для дополнительной самостоятельной работы. Особенной популярностью у учащихся пользуются обучающие и справочные материалы, изданные в электронном формате, так как они общедоступны и позволяют охватить самую широкую аудиторию. В настоящее время преподаватель располагает довольно большим количеством источников для формирования собственной базы обучающих и справочных материалов, - от уже ставших классическими пособий С. Е. Хаврониной «Русский*

язык в упражнениях» [4] и К. В. Пехлевановой «Русская грамматика в иллюстрациях» [9] до новейших сайтов в интернете. Традиционно в качестве дополнительного материала для самостоятельной работы англоговорящим студентам предлагают известные курсы по русской грамматике на английском языке Теренса Уэйда *Comprehensive Russian Grammar* [12] и Джеймса Левина *Schaum's Outline of Russian Grammar* [6]. В 2009 г. вышло новое пособие по русской грамматике Джона Данна *Modern Russian Grammar* [2], объединившее в себе традиционный и функциональный подходы в обучении грамматике. Однако студентам не всегда бывает легко ориентироваться среди обильного материала без помощи преподавателя.

Практический курс по русской грамматике нового поколения *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* [3] является справочным пособием по грамматике, которое может быть использовано в самом широком обучающем контексте. *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* [3] состоит из учебного пособия и бесплатных электронных ресурсов, в состав которых входят упражнения, аудио-файлы и ссылки на различные популярные ресурсы интернета. Пособие включает в себя тридцать одну главу, в которых объясняются все основные аспекты грамматики русского языка как иностранного: знаменательные и служебные части речи и структурные особенности русского предложения.

С одной стороны, *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* отвечает прежде всего на запросы студентов первого - третьего годов обучения в рамках университетского курса по русскому языку как иностранному, и поэтому могло бы быть использовано учащимися для самостоятельной работы. С другой стороны, пособие может быть использовано фрагментарно в качестве дополнительного материала по грамматике для любого учебного пособия, основанного на коммуникативном методе. Кроме того, пособие может быть положено в основу аспектного преподавания, если грамматика включена в курс по русскому языку как иностранному в качестве самостоятельной дисциплины. Отдельные главы *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* и упражнения, включенные в состав пособия, уже были успешно опробованы как основной материал для лекционного курса и практических занятий по русской грамматике для студентов второго года обучения в университете г. Глазго (Великобритания). В настоящее время я использую пособие фрагментарно в дополнение к учебному курсу «Голоса» [10,11], основанному на коммуникативном подходе.

Приведу примеры такого фрагментарного использования практического курса по русской грамматике *Da! A Practical Guide to Russian Grammar*. Например, первый урок учебного курса «Голоса» второй книги посвящен теме «Погода» [11: 2-42]. При работе с учебными материалами курса возникает необходимость закрепить с учащимися использование временных конструкций с творительным падежом. В зависимости от уровня и потребностей группы можно рассмотреть и закрепить только конструкции с использованием творительного падежа, работая с коммуникативными упражнениями из учебного курса «Голоса» [11: 20-21] и обобщающими таблицами и упражнениями из практического курса по русской грамматике *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* [3: 75-76]. Однако вполне уместно включить в материал урока различные временные конструкции по выбору преподавателя с использованием дней недели, месяцев и т. д. В качестве обобщения можно предложить учащимся дополнительные упражнения в форме викторины или упражнения, включенные в игровые коммуникативные ситуации. Полагаю, что перекрестные ссылки, которыми снабжены все секции и подсекции *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* позволяют гибко использовать предложенные материалы в форме одной или нескольких обобщающих таблиц, или представить объяснение учебного материала в более обширном объеме.

Так как пособие ориентировано прежде всего на потребности учащихся, в нем более детально рассматриваются те разделы, которые вызывают наибольшие трудности у студентов: глаголы движения, вид глагола, использование конструкций с числительными и некоторые другие. Отдельная глава посвящена функциональному описанию надежной системы русского языка [3:15-28]. Краткое объяснение каждого правила сопровождается обобщающими таблицами, все примеры приводятся в легко запоминающемся контексте. При объяснении тем, которые вызывают наибольшие трудности у учащихся, была сделана попытка представить материал в новом ракурсе. Например, полагаю, что рассматривая глаголы движения без приставок, целесообразно выйти за рамки традиционного объяснения данной темы и указать на частотность использования различных глаголов движения, сделав их основой наиболее вероятных коммуникативных ситуаций. Приведу небольшой пример данного подхода [3:205]:

// *The most frequent use of the verbs of motion without prefixes in the past tense*

*The multidirectional verbs are the ones that are most frequently used in the past tense. They are used when describing both a single round-trip movement and multiple round-trip (return) movements in the past and answer the following questions:*

- *Куда Вы ходили/ездили? (Where did you go?)*
- *Сколько раз Вы ходили/ездили туда? (How many times did you go there?)*

*For example:*

<i>Прошлым летом мы ездили (single return movement, to the area and back) в Австралию.</i>	<i>Last summer we went to Australia.</i>
<i>Вчера вечером Виктор ходил (single return movement, to the area and back) в кино.</i>	<i>Yesterday evening Victor went to the cinema.</i>
<i>В понедельник Мария возила (single return movement, to the area and back) отца в больницу.</i>	<i>On Monday, Maria took her father to the hospital.</i>
<i>Они ездили (multiple return movement, to the area and back) на Чёрное море дважды.</i>	<i>They went to the Black Sea twice.</i>

// (конец цитаты).

Возьмем другой пример. После объяснения вида глагола для закрепления материала в пособии *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* приводятся обобщающие тексты, чтобы наглядно показать учащимся тот контекст, в котором могут быть использованы виды глаголов. Приведу небольшую выдержку из такого обобщающего текста [3:179]. В нем фигурирует господин Смирнов, который проходит в качестве сквозного персонажа через все учебное пособие и появляется со своими небольшими историями в большинстве обобщающих упражнений и текстов:

// *In the text below, you will see the various possible contexts in which the Russian imperfective and perfective verbs can be used in the future tense:*

<i>Господин Смирнов мечтает о пенсии</i>	<i>Mr Smirnoff is dreaming about his retirement</i>
--	---

Когда господин Смирнов выйдет на пенсию, он будет жить в Москве, но не будет работать (impf, action will occur) в Кремле. Тогда он будет много отдыхать (impf, action will occur). Каждый день он будет обедать (impf, repeated action) в кафе «Ёлки-палки». Он часто мечтает (impf. present tense) о том времени, когда он каждый день будет сидеть у окна (impf, repeated action), будет есть (impf, repeated action) блины и решать (impf, repeated action) кроссворды. Но до этого ещё далеко! А пока в кафе проходит (impf. present tense) конкурс «Кто съест (pf, single complete action) тысячный блин?». Господин Смирнов надеется (impf. present tense), что именно он съест (pf, single complete action) тысячный блин, обязательно выиграет (pf, single complete action) конкурс и получит (pf, single complete action) приз – фотоаппарат.

When Mr Smirnoff has retired, he will be living / will live (impf, action will occur) in Moscow, but will not be working / will not work (impf, action will occur) in the Kremlin. Then he will be relaxing/will relax (impf, action will occur) a lot. Every day, he will have his lunch (impf, repeated action) in the 'Jolki-palki' café. He often dreams about this time, when he will sit (impf, repeated action) next to a window, eat (impf, repeated action) pancakes and solve (impf, repeated action) crosswords. However, this time is far away. Meanwhile, in the café a competition called 'Who will eat (pf, single complete action) the thousandth pancake?' is taking place (impf, present tense). Mr Smirnoff hopes (impf, present tense) that it is he who will eat (pf, single complete action) the thousandth pancake and for sure will win (pf, single complete action) the prize – a camera.

// (конец цитаты).

В каждой главе *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* дается объяснение правила и приводятся примеры из различных по стилю источников и обобщающие тексты. Каждая глава или раздел содержат упражнения для закрепления пройденного материала. Для удобства как преподавателей, так и студентов все правила содержат перекрестные ссылки на другие, связанные с ними правилами, что позволяет рассматривать любой материал в том объеме, который соответствуют потребностям учащихся на различных этапах обучения. Объяснение сопровождается индикатором уровня владения языком, что позволяет студентам ориентироваться в обильном материале. Бесплатные электронные ресурсы содержат упражнения по грамматике с аудио-ответами.

*Da! A Practical Guide to Russian Grammar* является частью серии учебных пособий, изданных в формате «практических грамматик» с упражнениями издательством Hodder Education Publishers. Ранее в этой серии вышли пособия для изучающих итальянский язык *Soluzioni! A Practical Guide to Italian Grammar* [1] и испанский язык *Exacto! A Practical Guide to Spanish Grammar* [8]. Эти пособия пользуются заслуженной популярностью у англоговорящих учащихся. Надеюсь, что *Da! A Practical Guide to Russian Grammar* сможет найти своего читателя и повторить успех указанных выше пособий.

#### ЛИТЕРАТУРА:

8. De Rôme D. and Tite P. *Soluzioni! A Practical Guide to Italian Grammar*, Hodder Education Publishers, 2002.

9. *Dunn, J., Khairov, Sh. Modern Russian Grammar. Oxford: Routledge, 2009.*
10. *Filosofova T. and Sporing M. Da! A Practical Guide to Russian Grammar, Hodder Education Publishers, 2012.*
11. *Khavronina S. E., Shirochenskaya A. I., Russian in Exercises, 4<sup>th</sup> edition, Firebird Publishers, 1991.*
12. *Langran J and Veshnyeva N. The Ruslan Russian Courses and CD, Ruslan Ltd, Birminham, UK (<http://www.ruslan.co.uk>)*
13. *Levine, J. Schaum's Outline of Russian Grammar, 2<sup>nd</sup> edition. New York: The McGraw- Hill Companies, 2009.*
14. *Lubensky S., Ervin G., McLellan L., Jarvis D., «Начало», 2<sup>nd</sup> edition, McGraw-Hill, Humanities /Social Sciences /Languages, 2002.*
15. *Ortega A, Beaven T., Garrido C., Scrivener S. Exacto! A Practical Guide to Spanish Grammar, Hodder Education Publishers, 2009.*
16. *Pekhivanova K. L., Lebedeva M. N. Russian Grammar in Illustrations (Russian and English Edition), Москва: Русский язык, 1994.*
17. *Robin R., Evans-Romaine K., Shatalina G. «Голоса (Книга-1)», 5<sup>th</sup> edition, Pearson, Prentice Hall; 2011.*
18. *Robin R., Evans-Romaine K., Shatalina G. «Голоса (Книга-2)», 4<sup>th</sup> edition, Pearson; Prentice Hall; 2008.*
19. *Wade, T. A Comprehensive Russian Grammar. Oxford: Blackwell, 1998.*



*Хавронина Серафима Алексеевна,  
к.п.н., профессор кафедры русского языка  
филологического факультета  
Российского университета дружбы народов,  
Москва, Россия*

*С.А. Хавронина*

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЕ**

*В последние десятилетия при некотором снижении интереса к изучению русского языка в мире наблюдается сохранение и даже укрепление его позиций в качестве средства профессионально-делового общения. Изменения, произошедшие в экономической и социально-политической жизни не только в России, но и во многих других странах, открыли широкие возможности для взаимовыгодного сотрудничества иностранных компаний с русскими деловыми партнерами.*

*Сегодня наблюдается стабильное увеличение контингента иностранных граждан, заинтересованных в изучении русского языка профессионально-делового общения. К этой категории учащихся относятся, прежде всего, дипломированные специалисты, профессионально занимающиеся бизнесом, а также сотрудники посольств, фондов, благотворительных организаций, представители правительственных структур и многие другие. В связи с экономической интеграцией России в зарубежную экономику и созданием транснациональных компаний появились и новые, перспективные группы пользователей русского языка профессионального общения – специалисты и менеджеры среднего и крупного звена, так называемый «элитный персонал» современного крупного бизнеса.*

*Русским языком профессионального общения стремятся овладеть также учащиеся различных учебных заведений в России и за рубежом, которые связывают свою будущую карьеру с использованием русского языка в области бизнеса. Преподавание русского языка иностранным студентам в высших учебных заведениях России с самого начала ориентировалось на обучение языку как средству получения высшего образования и специальности. Изучение иностранными студентами русского языка шло параллельно с изучением специальных предметов, основу обучения составлял научный стиль, точнее определенный подстиль – гуманитарный, естественно-научный, технический и др.*

*В отличие от студентов, иностранные «деловые люди», как правило, уже сложившиеся специалисты. Они изучают русский язык параллельно с профессиональной деятельностью и для того, чтобы использовать его в качестве рабочего языка. Им необходимо овладеть официально-деловым стилем, устной деловой и обиходно-деловой речью.*

*Процессы интеграции русского языка в международный контекст диктуют необходимость учитывать рекомендации относительно описания разных языков в*

целях преподавания, сформулированные в проекте Совета Европы «Языковая политика для многоязычной и многокультурной Европы» [1].

Эти рекомендации предполагают

- унификацию целей и содержания обучения языку;
- единую систему описания уровней владения языком;
- использование тестирования в целях объективного контроля и сертификации уровня коммуникативной компетенции учащегося.

С появлением нового контингента изучающих русский язык перед методикой преподавания русского языка как иностранного встала проблема разработки системы обучения русскому языку как средству общения в профессионально-деловой сфере. С начала 90-х годов прошлого века «бизнес-русский» становится предметом изучения и описания в целях преподавания его иноязычным бизнесменам.

Выявлены наиболее актуальные темы и типовые ситуации устного делового общения. Важнейшими представляются несколько макротем, отражающих общие для всех деловых людей фрагменты экономической действительности, такие как «Виды предпринимательства», «Направления деятельности фирмы», «Коммерция», «Реклама», «Финансы», «Выставки, ярмарки» и некоторые другие. Выявлены наиболее частые ситуации делового общения, к числу которых следует отнести разговор по телефону, деловую встречу, деловую беседу, рабочее совещание, переговоры.

Сегодня преподавание русского языка иностранцам является адресным, в максимальной степени учитывающим коммуникативные потребности каждой категории учащихся. Установлено, что коммуникативные потребности зарубежных бизнесменов связаны с необходимостью:

- общаться с деловыми партнерами при непосредственном контакте и по телефону;
- участвовать в деловых беседах, рабочих совещаниях, переговорах;
- выступать на презентациях, пресс-конференциях, выставках;
- понимать содержание документов, деловых писем, рекламных объявлений;
- понимать звучащие по радио и телевидению объявления, рекламу, бизнес-хронику;
- оформлять деловые документы;
- писать деловые письма, заявления, доверенности, служебные записки.

Названные потребности диктуют коммуникативные задачи, которые приходится решать иностранным бизнесменам на русском языке.

В соответствии с выявленными потребностями были исследованы жанры устной и письменной коммуникации, в том числе документации и деловой переписки. Изучение языковых средств – лексических единиц и синтаксических конструкций, функционирующих в устных и письменных текстах делового общения, позволило определить языковой, речевой и текстовый материал, необходимый для обучения зарубежных бизнесменов общению в профессионально-деловой сфере на русском языке.

Полноценная коммуникация в сфере делового общения обеспечивается не только языковыми знаниями и речевыми умениями, но и достаточно высоким уровнем социокультурной компетенции. Образцы деловой переписки, документации, аутентичные диалоги и полилоги демонстрируют принятые у русских нормы речевого поведения в ситуациях делового общения, правила установления и поддержания контакта в устной и письменной форме при непосредственном общении, при ведении деловых разговоров по телефону и др. Формулы приветствия, обращения, привлечения внимания, приглашения, благодарности, просьбы, совета,

*отказа, пожелания, прощания даются списками, а также содержатся в самой ткани диалогических и полилогических текстов.*

*С начала 90-х годов выходит в свет целый ряд специальных пособий, в том числе «Бизнес-русский», «10 уроков русского языка для бизнесменов», «Контакты для контрактов» и другие.*

*В 1997 году был издан учебник «Русский язык в деловом общении» Russian language for business communication. Washington. ACTR-ACCRLSEdition, подготовленный авторским коллективом в составе Л.П. Клобуковой, И.В. Михалкиной, С.А. Хаврониной и позднее изданный в национально-ориентированных вариантах – испанском, немецком, польском, болгарском. Учебник содержит материал, целью которого является формирование, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, под которой понимается умение решать жизненно важные, в том числе и профессиональные задачи средствами иностранного, в данном случае русского языка. Занятия по данному учебнику позволяют учащемуся достичь базового, а затем и основного уровня владения русским языком профессионально-делового общения.*

*В современной теории и практике преподавания иностранных языков можно считать утвердившимся уровневый подход к формированию коммуникативной компетенции и способам ее проверки и оценки. Уровневая система позволяет сопоставлять результаты обученности иностранным языкам, достигнутые в рамках различных национальных образовательных систем. Это является необходимым условием для:*

- обеспечения академической мобильности,*
- конвертируемости соответствующих документов (дипломов, сертификатов),*
- объективного оценивания работодателем уровня владения иностранным языком претендента на определенную должность.*

*Под уровнем владения иностранным языком понимается определенная степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющая решать на изучаемом языке экстралингвистические, в том числе и профессиональные, задачи общения в соответствии с условиями коммуникации. Уровень не представляет собой нечто изолированное: он существует только в системе уровней. Эта система применительно к профессионально-деловому общению на русском языке представлена следующим образом:*

*высокий уровень  
продвинутый уровень  
основной уровень  
базовый уровень*

*В самом общем виде различия между выделенными уровнями определяются такими объективными критериями, как:*

- количество решаемых коммуникативных задач,*
- характер ситуаций общения,*
- количество и характер обсуждаемых тем.*

*Базовый уровень владения обеспечивает решение минимального числа коммуникативных задач профессионально-делового общения в стандартных ситуациях обсуждения ограниченного круга тем.*

*Основной уровень владения языком обеспечивает решение основных коммуникативных задач в изменяющихся ситуациях обсуждения расширенного круга тем.*

*Продвинутый уровень владения языком обеспечивает решение основных коммуникативных задач в условиях профессионально-делового общения в изменяющихся ситуациях обсуждения широкого круга тем.*

*Высокий уровень предполагает свободное владение языком и обеспечивает решение неограниченного числа коммуникативных задач в любых ситуациях профессионально-делового общения.*

*От уровня к уровню происходят качественные и количественные изменения коммуникативной компетенции учащегося: расширяются коммуникативные потребности, тематика и набор ситуаций общения; увеличивается набор жанров и типов текстов, объем языкового материала; совершенствуются коммуникативные умения, что и обуславливает качество коммуникативной компетенции иностранца, соответствующей определенному уровню владения языком.*

*Данные уровни владения русским языком профессионально-делового общения положены в основу разработки российской системы тестирования и сертификации уровней владения русским языком в профессионально-деловой сфере, созданной под эгидой Министерства образования Российской Федерации [2]. Разработчики российской системы тестирования и сертификации учитывали опыт выделения уровней для языка бизнеса в рамках различных национальных тестовых систем и прежде всего Лондонской торгово-промышленной палаты LCC (London Chamber of Commerce and Industry) и Кембриджского экзаменационного синдиката UCLES (University of Cambridge Local Examination Syndicate) – в разделе BEC (Business English Certificates).*

*В России и в ряде других стран уже в течение нескольких лет проводится тестирование иностранных граждан, позволяющее им подтвердить владение русским языком профессионально-делового общения на одном из четырех уровней. По результатам тестирования выдается соответствующий сертификат государственного образца.*

## *Литература*

- 1. The Common European Framework of Reference for Languages Learning and Teaching. – Strasbourg. Council of Europe, 1997*
- 2. Журавлева Л.С., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Трушина Л.Б., Ускова О.А., Хавронина С.А. Концепция единой российской тестовой системы по русскому языку профессионального общения (модуль «Бизнес») // X Международный конгресс МАПРЯЛ. Русское слово в мировой культуре. – СПб., 2003*



*Халупо Ольга Ивановна  
к.пед.н., доцент кафедры иностранных языков  
Челябинская государственная агроинженерная  
академия  
Россия, г. Челябинск*

*О. И. Халупо*

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Усвоение ценностей культуры невозможно без овладения языком, ведь в языке хранится богатство – культурное наследие, что вобрала в себя каждая нация. Человек является существом общественным, одной из главных его функций есть функция общения и язык является тем средством, при помощи которого он взаимодействует с другими представителями различных обществ. Чтобы взаимодействие было продуктивным, адекватным, позитивным и успешным, необходимо использовать определенные средства, при помощи которых возможно достигнуть поставленной цели. Используя данные средства для обслуживания коммуникативных потребностей, мы формируем способности личности, в частности – межкультурную компетенцию.*

*Говоря о межкультурной компетенции, необходимо отметить, что разными исследователями она трактуется по-разному. Мы рассматриваем данный аспект с точки зрения взаимодействия языка и культуры. Поэтому в первую очередь следует отметить важную работу в этой области С.Г. Тер-Минасовой, которая внесла огромный вклад в описание межкультурной коммуникации, частью которой является межкультурная компетенция. Анализируя данный аспект в теоретическом и весьма интересном комментарии на практическую составляющую, автор отмечает: «Речь уже идет, таким образом, о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а МИРА) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива» [5, 29].*

*Л.А. Городецкая, исследуя межкультурную компетентность и сравнивая ее уровни на примере знаний английского языка, пишет в своей работе «Лингвокультура и лингвокультурная компетентность»: «Если освоение родной лингвокультуры происходит в значительной мере интуитивно в процессе постоянного наблюдения и имитации, то при овладении иной лингвокультурой доля таких приемов незначительна, зато возрастает роль сознательного формирования межкультурной компетентности» [1, 148].*

*Во-первых, автор выделяет межкультурную компетентность, в то время как мы исследуем межкультурную компетенцию. В различных областях наук эти термины употребляются как синонимичные. Мы считаем, что их необходимо четко*

*разграничивать, когда вопрос стоит именно терминологически принципиально. Так как мы подразумеваем под понятием компетентность более профессиональный взгляд на любую проблему, более глубокое ее изучение, иногда до тонкостей, которые необходимы в каком-то сложном вопросе или его решении. В то время как компетенция подразумевает «достаточные» для любого «среднестатистического» члена социума, обладающего средними способностями, средним набором знаний и умений, способный воспринимать адекватно предложенную информацию и реагировать на нее.*

*Во-вторых, считая межкультурную компетенцию неотъемлемой составляющей межкультурной коммуникации, она рассматривается нами не только с точки зрения изучения иностранных языков, но и с точки зрения коммуникативных процессов, происходящих на различных уровнях: гендерном, возрастном, социальном, профессиональном и т.д. Владение межкультурной компетенцией необходимо даже внутри отдельной культуры при всем том разнообразии и многочисленности информационных «потоков» в век глобализации для необходимой ориентации человека в этом пространстве.*

*О.А. Леонтович в смысл понятия «межкультурная компетенция» вкладывает наличие комплекса умений, позволяющих адекватно оценить коммуникативную ситуацию, соотнести свои намерения с выбором вербальных и невербальных средств, воплотить в жизнь свои коммуникативные намерения и проверить, отследить результаты коммуникативного взаимодействия с помощью обратной связи [3, 50]. Разработав концептуальные основы общей теории межкультурной коммуникации (МК) и на ее базе - анализ особенностей межкультурного общения между русскими и американцами, автор отмечает, что компетентное участие в МК требует поэтапного овладения культурно-языковым кодом изучаемого языка.*

*Мы полагаем, что трансформация кодов, выражающаяся в формировании "связки" между внутренним универсально-предметным кодом и новым внешним кодом, которым личность овладевает для участия в межкультурном общении невозможна без наличия лингвокультурного материала, правильно подобранного, тщательно проанализированного, верно преподнесенного, адекватно усвоенного. Только в этом случае возможно освоение новым внешним кодом.*

*Г.В. Елизарова определяет межкультурную компетенцию как способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. Рассматривая данную проблему с позиции лингводидактики, автор утверждает, что межкультурная компетенция предполагает формирование не только умений межкультурного общения, но и умений применения обеспечивающих его продуктивность эвристических процедур и стратегий постоянного познания особенностей конкретных культур и особенностей их взаимодействия. Образовательный процесс должен не только снабжать обучающихся знаниями и формировать их умения в области межкультурного общения, но оказывать такое воздействие на личность, в результате которого она преобразуется в саморазвивающийся эмоционально зрелый интеллектуально-познавательный организм, способный справляться с новыми культурно-обусловленными ситуациями общения посредством определения или создания уникальных инструментов поиска, обработки и практического применения информации [2, 315].*

*Мы полагаем, что осуществление дидактических приемов возникает непосредственно на этапе обучения и является важным элементом в этой цепи осознания и осуществления процесса коммуникации, начиная от теоретических обоснований философского характера и непосредственным обучением тому, что требуется для конечной цели. Между этими звеньями должна находиться*

лингвокультурная составляющая, обеспечивающая содержание межкультурной компетенции.

*А.П. Садохин утверждает, что межкультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на бытовом, так и на профессиональном уровнях. Три группы знаний - аффективные, когнитивные и процессуальные позволяют достигнуть глубокого взаимопонимания и образуют только основу межкультурной коммуникации. Однако практика межкультурного взаимодействия показывает, что представители разных культур не всегда достигают взаимопонимания и из-за других факторов. Это может происходить не только вследствие принципиальных расхождений и несовместимости их интересов, но и из-за несовместимых различий культурных традиций, привычек, норм поведения, принятых в их культурах [4, 158].*

*Во главу угла ставится культура, ее компоненты, проблема рассматривается с точки зрения лингвистики. Мы же в своем изыскании обозначаем лингвокультурный аспект решения данной проблемы, делая акцент на лингвокультурном материале – лингвокультурных единицах, отражающих культурное своеобразие нации.*

*В зарубежной литературе вопросам, касающимся компетенций, начали уделять внимание раньше. Особенно интересные исследования проведены в области социально-психологической: рассмотрение вопросов социальных способностей личности, установлении уровней социальной компетентности, выявление ее компонентов и т.д.*

*Немецкие исследователи в этой области дают свое представление о межкультурной компетенции. Оно не отличается кардинально от тех положений, что исследуют российские ученые, но опять же, каждый исследователь занимается своим направлением, анализируя какую-то уже исследованную область, что-то дополняя, с чем-то не соглашаясь, что-то добавляя. Таким образом, общая картина исследования данной проблемы становится более полной и систематизированной.*

*А. Моосмюллер понимает под межкультурной компетенцией общие языковые, социальные и умственные способности человека эффективно общаться с отдельными лицами и группами, принадлежащими к другой культуре [8, 272].*

*А. Томас определяет межкультурную компетенцию как способность, обладая которой, человек может формировать межкультурный процесс таким образом, что можно избежать недоразумения и возможно совместное продуктивное осуществление решения проблем, которые возникают перед людьми [9, 141].*

*М. Барретт, английский профессор психологии, имеющий твердую приверженность к междисциплинарным исследованиям, утверждает, что межкультурный диалог означает открытый и уважительный обмен мнениями между отдельными лицами и группами из различных этнических, религиозных, языковых и национальных групп на основе взаимного понимания и уважения при проявлении терпимости, взаимопонимания, предотвращения конфликтов и укрепления социальной сплоченности [10]. Многие другие ученые в этой области, вслед за доктором Дарлой К. Дирдорф (Dr. Darla K. Deardorff), представителем американской школы, понимают межкультурную компетенцию как умение эффективно и надлежащим образом общаться в межкультурных ситуациях на основе своих межкультурных знаний, навыков и отношений, где термин «эффективно» означает, что человек способен достичь цели в этих взаимодействиях, а термин «надлежащим образом» означает, что это взаимодействие не нарушает и свои культурные нормы и правила, и собеседника [7, 242].*

*Задача нашего исследования заключается в нахождении тех средств, в частности, лингвокультурного материала, которые позволят сформировать такие качества*

*личности, которые будут способствовать ее адаптации и самореализации в любом социуме, адекватно взаимодействовать в процессе вербального и невербального общения для осуществления поставленных целей. Наше видение разрешения этой проблемы заключается в использовании того потенциала, который содержится в языке и культуре, исследовании базового лингвокультурного материала, в котором отражены культурные ценности, картина мира, специфика видения мира, присущие именно носителям данного языка и данной культуры. Овладевая базовым лингвокультурным материалом, у человека формируется лингвокультурная картина мира, под которой мы понимаем совокупность знаний о языке, языковых единицах, их культурном содержании, выработанную на определенном этапе развития нации, сохраняющуюся и передающуюся из поколения в поколение и обеспечивающую преемственность языкового и культурного мышления носителей языка.*

*Мы считаем, что овладение межкультурной компетенцией зависит от следующего:*

- развития лингвистических способностей и овладения знаниями, умениями и навыками освоения языкового материала, языковых средств, приемов в процессе его употребления;*
- развития культурологических знаний о своей и чужих культурах на основе аутентичного материала, понимание и принятие различий между культурами;*
- развития лингвокультурных знаний на основе базового лингвокультурного материала, включающего базовые лингвокультурные единицы;*
- развития коммуникативных навыков на основе освоения и познания лингвокультурного материала, обеспечивающего понимание, необходимое размышление и адекватное реагирование, то есть создание условий для дальнейшей аккультуризации в любом пространстве;*
- понимания необходимости лингвистических, культурологических, лингвокультурных, коммуникативных аспектов познания для овладения межкультурной компетенцией - важнейшей составляющей межкультурной коммуникации и просто для развития личности.*

*В результате, овладение межкультурной компетенцией позволит осуществлять необходимые цели и решать поставленные задачи:*

- адекватно и компетентно участвовать в процессе взаимодействия используя приобретенные лингвокультурные знания: освоенные базовые лингвокультурные знания;*
- правильно воспринимать, интерпретировать и рефлексировать на полученную информацию;*
- осознавать сходства и различия в лингвокультурах;*
- компетентно взаимодействовать с представителями разных лингвокультур;*
- постоянно пополнять собственные знания в области своей и чужих лингвокультур, стараться постоянно совершенствовать опыт межкультурного взаимодействия;*
- уважать культурные и духовно-нравственные ценности других культур;*
- сопоставлять, анализировать и правильно воспринимать принятые в другой культуре нормы, законы, традиции, ценности;*
- овладевать лингвокультурным кодом другой культуры, что означает не просто накопление определенной информации, касающейся языкового материала, ее культурной наполняемости, а ее «переваривание», сравнение со своей (так всегда легче усвоить информацию), трансформирование и проявление (рефлексия) ее при вербальном и невербальном взаимодействии.*

*Мы говорим о достаточности, а не о перфекционизме, который достигают не все в силу различных причин: психологических, социальных, воспитательных, иногда неспособности восприятия и овладения необходимой информацией, недостаточной*

мотивации, простого нежелания и т.д. И как показывает наш опыт и личный – созерцательный, и профессиональный – оценивающий, не все справляются с овладением определенных компетенций. Поэтому необходимо находить такие средства, которые помогут им в этом.

В основе данных положений лежит антропологический подход, объектом исследования которого является непосредственно человек и подразумевает изучение человека в плане его физического, культурного и духовного развития. То есть красив не только телом, но и духовным и интеллектуальным содержанием - главный принцип этого подхода. Физическое состояние очень важно для человека и без него мало представляется возможным всестороннее и качественное развитие личности. Культурное состояние личности складывается из нескольких факторов, включающих знания различных гуманитарных наук, существенных положений и т. п., необходимых для истинно компетентных людей. Духовное и интеллектуальное развитие человека зависит от его внутреннего понимания ценностей общества, нации.

Межкультурный подход основывается на том, что на взаимодействие носителей различной культуры влияют особенности их поведения, особенности их менталитета, особенности их обычаев и традиций и т.д., то есть особенности именно их картины мира. В зависимости от использования тех или иных приемов взаимодействия, понимания окружающей действительности тем или иным человеком и строится взаимоотношения индивидов с различными представителями других пониманий и мировоззрений.

Важным при рассмотрении данного вопроса является компетентностный подход, который рассматривается как «интегральная стратегия, заключающаяся в освоении человеком единства теоретической и практической готовности в области взаимодействия языка и культуры и на основании этого, осуществление продуктивной деятельности, заключающейся в полноценном выполнении своих функций в соответствии с требованиями общества» [6, 75]. Компетентностный подход подразумевает такое содержание, которое направлено на действия, операции, включает формирование умений находить правильные и адекватные методы и способы деятельности, подразумевает овладение такими навыками, которые будут способствовать разрешению поставленных проблем.

Аксиологический подход в лингвокультурном аспекте не только рассматривает человека как наивысшую ценность общества, но и предусматривает необходимость приобщения человека к знаниям о ценностях, заложенных в языковом и культурном наследии, понимания их предназначения для его жизнедеятельности, его развития, формирования его убеждений. Овладение человеком фундаментальными лингвокультурными знаниями создаст более выгодные условия для его творческого развития, позволит более успешно ориентироваться в многочисленной информации, позволит решать различные задачи на современном уровне, будет способствовать использованию более продуктивных приемов мышления.

Таким образом, овладение межкультурной компетенцией является важным «ресурсом» не только для человека, но и для общества. Человек совершенствуется в плане духовно-нравственных характеристик, интеллектуальном плане, то есть переходит на новый уровень, приобретая те ценности, которые необходимы ему для своей реализации и социализации в обществе. Общество развивается в русле бережного отношения и к своей культуре, и к культуре других наций и народностей, слоев общества, понимания к другим видам культуры и т.д. Важным принципом данного аспекта является изоморфизм признаков, который проявляется в культуре и в языке и рассматривается как важный принцип отражения фактов культуры в языке, поскольку в языковых знаках заключены культурные смыслы. В то же время

*происходит воздействие языка на мировоззрение его носителей, являющихся частью культуры, которая воплощается в этих знаках, что способствует ее сохранению, отражению, передаче, их совершенствованию. Исходя из взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры, межкультурная компетенция понимается нами как «набор» определенных способностей и умений, который позволит человеку общаться, понимать представителей других культур на должном уровне, или просто существовать в их пространстве не задевая их интересов, не нарушая их обычаев и традиций, правильно и адекватно реагировать на их поступки. Ведь языковые способности и культурные характеристики личности являются не только врожденными, но и приобретенными в процессе жизнедеятельности, а значит, есть возможность создавать такие условия и ситуации, при которых будет происходить обогащение человека базовым, значимым, стержневым, общеупотребительным лингвокультурным материалом, который будет отражать лингвокультурную картину мира - совокупность знаний о языке, языковых единицах, их культурном содержании, выработанную на определенном этапе развития нации, сохраняющуюся и передающуюся из поколения в поколение и обеспечивающую преемственность языкового и культурного мышления носителей языка, то есть формировать как национальное сознание, так и общее представление о мире, выстраиваться в единую систему понятий, которую осваивают и понимают все носители языка.*

#### **Список литературы**

1. Городецкая Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография / Л.А. Городецкая. – М.: КДУ, 2009. - 264 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. - СПб.: КАРО, 2005., 352 с.
3. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. пособие. — Волгоград: Перемена, 2003. - 399 с.
4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации/А.П. Садохин. — М.: Высш. шк., 2005. - 310 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация // Учебное пособие. - М., Слово, 2000. - 262 с.
6. Халупо О.И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция: монография / О.И. Халупо. – Челябинск: Энциклопедия, 2012. – 168 с.
7. Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
8. Moosmüller, A. (1996): *Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training*. In: Roth, Klaus (Hg.): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster: Waxmann. S. 271-290.
9. Thomas, A. (2003): *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte*. In: *Erwägen, Wissen, Ethik 1-2003*. S. 137-149.
10. <http://www.theewc.org/uploads/content/Intercultural%20Competence.pdf>



*Хромов Сергей Сергеевич  
доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой лингвистики и  
межкультурной коммуникации  
Московского государственного  
университета экономики, статистики и  
информатики,  
Москва, Россия*

*С.С.Хромов*

## ***РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ В РОССИИ В 10-ЫЕ ГГ. XXI В.***

*За последние десять лет не только в публичной речи, в нашем повседневном общении, но и на государственном уровне в отношении к русскому языку наметился явный позитивный сдвиг в том числе благодаря тому, что проблемы правильности русской речи, ее нормативности, истории русского языка и его современного состояния оказались в центре внимания всего общества, стали актуальными и востребованными, на них обратили внимание не только на государственном, общенациональном уровне, в официальных, деловых контактах, но и на уровне повседневного межличностного общения.*

*Как известно, русский язык является важнейшим средством человеческого общения, обеспечивающим, в частности, передачу информации и взаимопонимание членов социума, говорящего на нем. Однако мы часто забываем, что язык не только передает информацию, но и воздействует на личность, формирует ее, изменяя в лучшую или в худшую сторону. Язык не только, как зеркало, пассивно отражает окружающую жизнь, но и вмешивается в нашу картину мира, в формирование языковой личности, накладывает на то видение мира, которое было сформировано у нас раньше, вносит в него поправки, соответственно меняет личность, а следовательно, опосредованно и общественную жизнь.*

*Обычно о взаимовлиянии языковой личности и языка как системно-структурного образования говорят при изучении иностранного, при знакомстве с другим мировидением, другой, скорее всего, контрарной, культурой, но не менее значимо взаимоотношение языковой личности родного и неродного языка на разных этапах развития общества и личности. К сожалению, в современной педагогике и методике преподавания еще мало внимания уделяется роли языка в формировании и развитии личности, ее социализации и культуризации в обществе, а связь здесь прослеживается самая непосредственная. Таким образом, язык из категории чисто лингвистической превращается в реальную общественно-политическую и социальную силу, становится своеобразной экономической категорией.*

*Реальная действительность, социокультурная практика заставляют нас рассмотреть актуальный вопрос о качественном изменении педагогической*

*парадигмы образовательного процесса, о наполнении его информационной составляющей. В этом отношении позитивен опыт кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ).*

*Информационные коммуникативные технологии (ИКТ) сегодня стали одним из основных приоритетов в преподавании как иностранных, так и русского языка как иностранного, как неродного и как родного. ИКТ важны не только для успешной конкуренции различных университетов на рынке высшего образования, но также для успешного функционирования самих университетов, так как без них невозможно эффективно управлять образовательным процессом.*

*Качественно изменилась сама парадигма образовательного процесса в информационном обществе, пропорция базовых компонентов «преподаватель-студент-учебник», а также статус, функции и компетенции преподавателя и студента.*

*Остановимся на одном из компонентов образовательного процесса – личности студента. Так, профиль студента в настоящее время отличается от «традиционного». В XXI веке учащиеся стали «цифровыми носителями», которые чувствуют себя более комфортно с текстовыми сообщениями в Интернете, например, в Facebook, чем с печатными книгами и в ситуациях «живой» межличностной коммуникации. Таким образом, университеты должны быть более мобильными и креативными, чем когда-либо прежде, что возможно достичь с помощью ИТ, призванных выдвинуть на первый план электронную систему обучения в современном обществе.*

*Информационные технологии радикально изменили подход к обучению не только с точки зрения приобретения и усвоения знаний, умений и навыков студентами. Произошло преобразование самого способа передачи этих знаний, умений и навыков преподавателями. Стремительное развитие телекоммуникационных технологий (ТТ) и широкое их использование в преподавании иностранных и русского языков не только расширило компетенции лингводидактики, но и привело к образованию нового направления: электронной лингводидактики (или компьютерной лингводидактики). Основное предназначение электронной лингводидактики заключается в обеспечении теоретической и практической базы для обучения языкам в новых условиях информационного общества. Электронная лингводидактика преобразует стихийный процесс информатизации теории и практики обучения русскому языку в научную систему, управляемую преподавателями-лингвистами.*

*Виртуальный кампус, онлайн-обучение стали общедоступными в любом месте и в любое время, что позволяет проводить обучение с самыми разнообразными группами студентов, независимо от возраста и места расположения обучающегося. Тем не менее, есть один фактор, который заключается в том, что сами по себе информационные технологии не осуществляют процесса обучения, поскольку это компетенция и функция преподавателя: нельзя забывать о человеческом факторе и о доминирующей роли коммуникативного метода в обучении с использованием, прежде всего, голоса и его индивидуальных психофизиологических характеристик, визуального контакта и жестово-мимического комплекса в реальном «живом» коммуникативном акте. [2]*

*Итак, электронное обучение в преподавании русского языка как иностранного в первой декаде 21 века стало рассматриваться не как что-то эксклюзивное, как мода, как веяние времени, а как суровая необходимость существования и функционирования образования в информационном обществе. Достаточно быстро сформировалась единая информационная образовательная*

*среда, под которой понимается взаимодействие, объединение всех элементов системы образования между собой с целью получения нового качества, достижимого при наличии всех компонентов за счет организации их в систему.*

*Единое информационное образовательное пространство предполагает наличие следующих компонентов:*

- учебных информационных и дидактических материалов в виде специализированных электронных учебников, энциклопедий и справочников по конкретным областям методики и филологии и реального доступа к ним;*
- наличие компьютерных систем обучения и диагностики в области родного и иностранных языков на уровне слова, словосочетания, предложения и текста, включая фонетику и доступа к ним;*
- наличие полнотекстовых баз одноязычных и многоязычных данных и средств их автоматической обработки и доступа к ним;*
- наличие средств лингвистической обработки звучащих и письменных текстов (машинный перевод, лексикографические базы данных, системы глоссариев) и доступа к ним;*
- наличие инструментальных средств, обеспечивающих издание подготовленной информации;*

*Единое информационное образовательное пространство выступает как новая коммуникативная обучающая среда. В данном случае следует говорить о многомодальной, многофункциональной информационной образовательной среде, которую можно использовать в разных целях и на разных уровнях:*

- различные формы обучения с поддержкой электронного образования и обучения (традиционное с отдельными элементами электронного обучения, он-лайн обучение, смешанная модель обучения);*
- работу с электронными материалами с использованием средств информационной поддержки;*
- создание инновационных педагогических технологий (компьютерная лингводидактика);*
- развитие учебных информационно-образовательных ресурсов и др.*

*Рассматривая взаимоотношение компонентов «преподаватель-студент» в информационном образовательном пространстве, выделим, что ИКТ обеспечивают разнообразие выбора методов обучения, делают возможным совместное (с преподавателями и студентами) планирование и организацию курсов, упрощают общение между учащимися и преподавателем посредством Интернета. Но при этом преподаватель должен уметь понимать потребности и проблемы обучаемых, фильтровать информацию, которую он собирается использовать в процессе обучения, проверять правдивость предлагаемой информации, быть способным проводить эффективное исследование с помощью информационных технологий.*

*Новые образовательные реалии 21 века ставят перед преподавателем русского языка иные качественные цели и задачи, прежде всего в области информационных технологий, которые закреплены, в том числе и в новых образовательных стандартах 3 поколения. Исходя из компетентностного подхода в подготовке бакалавров и магистров, следует сфокусировать внимание на формировании и развитии следующих компетенций в области информационных технологий:*

- умение организовать управление знаниями в информационном образовательном пространстве;*
- наличие представлений об электронных образовательных ресурсах в области языка, культуры и межкультурной коммуникации;*
- владение интерфейсом операционных систем;*

- наличие общих представлений в сфере мультимедийных технологий;
- владение навыками пользователя офисных технологий в контексте подготовки рабочих документов;
- владение техникой подготовки графических иллюстраций;
- владение базовыми навыками Интернет-сервиса и Интернет-технологий;
- владение основами технологий построения веб-сайтов.
- навыки создания и размещения электронной страницы в Интернете;
- владение навыками критической оценки и построения сайтов, созданных профессионалами в области преподавания иностранных языков;
- владение навыками использования ресурсов классического Интернета для преподавания грамматики, лексики, фонетики, аудирования, чтения, письма и говорения;
- навыки создания креолизованных текстов на русском и иностранных языках;
- навыки интеграции социальных сервисов Интернета второго поколения в процесс преподавания русского языка как иностранного;
- навыки использования технологий веб-блогов для оптимизации преподавания культурологических дисциплин;
- навыки создания учебного веб-блога;
- навыки интеграции социальных сервисов в учебный веб-блог для развития говорения и письма (SlideShare, YouTube, TeacherTube, Flickr, Photobucket, etc).
- навыки использования коммуникационных технологий – форумы, чаты – в традиционном процессе преподавания русского языка как иностранного;
- навыки использования технологий видеоконференций для формирования межкультурной компетенции студентов.

Традиционная модель преподавателя русского языка, его профессиограмма (общегуманитарные, лингвистические, психологические, педагогические, методические, профессионально-коммуникативные компетенции) с точки зрения системно-функционального анализа была детально разработана В.В.Молчановским [3]. В виртуальной среде обучения русскому языку как иностранному эта модель, как показал А.Н.Богомолов [1], качественно трансформируется, видоизменяется. Эта тема продолжает изучаться как с точки зрения набора профессиональных компетенций, так и с точки зрения содержания этих компетенций, статуса и функций современного преподавателя русского языка как иностранного. Мы попытались остановиться лишь на некоторых аспектах проблемы.

Во-первых, на примере работы преподавателей русского языка как иностранного в виртуальном кампусе МЭСИ можно посмотреть, как видоизменяется набор профессиональных функций современного преподавателя РКИ, как расширяется их междисциплинарная составляющая. Так, современный преподаватель РКИ, работая в виртуальной среде обучения, в дополнение к уже описанным также выполняет следующие функции:

- методиста-разработчика электронных образовательных ресурсов (контента)
- менеджера электронного образовательного проекта;
- сетевого преподавателя-консультанта;
- сетевого преподавателя-координатора (фасилитатора);
- тьютора;
- сетевого тестолога;

- *модератора;*
- *копирайтера;*
- *рирайтера.*

*Во-вторых, следующий компонент учебного процесса в электронной среде – электронные учебники, учебные пособия, материалы, которые пришли на смену бумажным и стали активно их вытеснять, хотя справедливости ради нужно сказать, что бумажные учебники не сдают своих позиций.*

*Электронные учебники наряду с общими признаками содержат ряд отличительных черт, к которым можно отнести:*

- *электронный учебник размещен на лазерном компакт диске или на сайте;*
- *в нем представлены материалы различной степени сложности, содержатся многовариантные задания для проверки в интерактивном режиме, иллюстрации и анимация к тексту, гиперссылки;*
- *качественно иной уровень наглядности в электронном учебнике по сравнению с бумажным, что достигается использованием мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов и др.;*
- *интерактивный режим;*
- *наличие тематических презентаций с анимацией и звуком;*
- *помимо традиционной содержательной и процессуальной части, в электронном учебнике добавляется еще управляющая и диагностическая части.*

*Нами в составе творческой группы (Хромов С.С., Зеленецкая И.С., Трунович А.С., Гуляева Н.А) была разработана универсальная структура урока (тематического блока) электронного учебного курса по русскому языку как иностранному в рамках предлагаемой модели виртуальной языковой среды, который строится на базе пяти элементов, решающих типовые учебные задачи в рамках заданных тем.*

*Первый элемент – базовый (основной) текст:*

- *Сопровождается комментариями и лексическим минимумом (ссылками на значение слов, озвучкой слов);*
- *Вид речевой деятельности – чтение;*
- *Дополнительно осуществляется отработка лексического и грамматического материала.*
- *Виды контроля:*
  - *вопросы электронного теста на понимание при чтении,*
  - *вопросы электронного теста на лексику урока,*
  - *вопросы электронного теста на грамматику урока.*

*Второй элемент – работа с аудио и видеоматериалами:*

- *Вид речевой деятельности – аудирование.*
- *Вид контроля – тест на понимание при аудировании;*
- *Дополнительно (до и после основного сюжета) словарные диктанты в форме электронных тестов со множественными полями ввода.*

*Третий элемент – письменная речь:*

- *Вид речевой деятельности – письмо;*
- *Выполняются письменные задания (на основе прочитанных и прослушанных в предыдущих разделах материалов);*
- *Виды контроля:*
  - *задания на перевод слов, словосочетаний и предложений (электронный тест с полем ввода),*

- сочинения (эссе для совместной работы в электронной библиотеке слушателя),
- работа в форуме.

*Четвертый элемент - разговорная речь:*

- Вид речевой деятельности – говорение;
- Работа с блогами тьюторов, публикуемых от лица вымышленных персонажей в контексте ситуации. Обсуждение вопросов и предложенных ситуаций. Виды контроля: работа в блоге на сайте урока, апробация в реальной коммуникационной среде (открытый форум или блог в интернет);

*Пятый элемент – страноведение и итоговый контроль:*

- Работа с базовым текстом по страноведению;
- Обсуждение в асинхронном режиме (с применением форума или комментариев к элементу);
- Промежуточный контроль не обязателен;
- Виды итогового контроля:
  - вопросы электронного теста на грамматику темы,
  - вопросы электронного теста на лексику темы,
  - вопросы электронного теста на понимание при чтении,
  - выполнение задания на перевод (электронный тест с полем ввода),
  - Диктант: слова и словосочетания (электронный тест со множественными полями ввода).

*Дополнительный игровой элемент:*

- Не обязателен;
- Может включать песни-караоке, фрагменты фильмов, интересные для аудитории аутентичные материалы, игры и др.;
- Обратная связь со слушателями осуществляется через средства видео- и аудио-подкастинга и электронную библиотеку работ слушателя;

*По мере прохождения каждого урока учащийся:*

- совершенствует умения и навыки в области чтения, аудирования, письма (говорения);
- обрабатывает лексику по каждой теме (в рамках лексического минимума 2-го сертификационного уровня, по каждой теме задается список слов для активного владения);
- знакомится с информацией страноведческого характера;
- получает необходимую информацию по социальной адаптации в стране изучаемого языка и межкультурной коммуникации.

*Итак, в информационном пространстве в начале 21 века качественно изменились следующие составные части образовательного процесса в преподавании русского языка как иностранного: 1) парадигма образовательного процесса; 2) содержание образовательного процесса; 3) способ передачи знаний, навыков и умений; 4) способ усвоения знаний, навыков и умений; 5) качественно трансформировалась профессиограмма преподавателя русского как иностранного ; 6) качественно изменился профиль личности студента; 7) качество изменилось содержание, структура и формы представления учебных материалов в электронных учебниках в отличие от бумажных.*

*Список литературы*

1. *Богомолов А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). – М.: Макс Пресс, 2008.*
2. *Жданова Е.В., Харитонова О.В., Хромов С.С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных и русского языка иностранцам. – Вестник УМО «Экономика, статистика, информатика». М., 2012, № 3.*
3. *Молчановский В.В. преподаватель русского языка как иностранного: опыт системно-функционального анализа. – М.: 1998.*

WV Congress 2012



*Chen Po-yi  
Master, MA, MA student, National Chiao  
Tung University (NCTU), Hsinchu,  
Taiwan (R.O.C.)*

### *Turgenev and the Formation of Nationality*

*During nationalist and revolutionary atmosphere of Western Europe in nineteenth century, the emperor of Russia Nicholas I (1796-1855) and his subordinates strived to retain the status quo by imposing a series of policies, including official nationality. Ivan Sergeevich Turgenev (1818-83), as both a member of highly educated landed aristocrats and an author concerning himself with Russian society, during 1850s created several novels narrating not only true phenomena of Nicholas I regime, but also ambitious but hesitant aristocratic characters. By analyzing interwoven relationships of contributing factors to official nationality in Russian Empire and entangled tensions between the Empire and the aristocracy, in this paper, I want to examine how the Empire affects the aristocracy and what are reactions from author I. Turgenev on trends of thoughts from Western Europe, and in particular, on the concept of nationality.*

#### *Contributing Factors to Official Nationality*

*With the Patriotic War of 1812, the Russian Empire faced challenges not merely from Napoleon's armies, but also from turbulent and nationalist Western Europe. The French invasion of Russia symbolically started to bridge the gap between the dynastic, conservative atmosphere in Russian Empire and turbulent but nationalist phenomena in the Western Europe, and contributed emperors of Russia to ponder how to tackle these formatting concepts of nationality.*

*When formatting concepts of nationality developed, there were conflicts brewing in the Russian Empire. Eruptions of Decembrist Uprising in 1825 and Polish 1830-1831 Uprising were prominent cases that fully unfolded tensions between reactionary Russian Empire and the nationalist Western Europe. Decembrists, as members from aristocratic class, were at first conceived of as merely subordinates by the emperor Nicholas I<sup>42</sup>; however, after this aristocrat-dominated uprising, the emperor of Russia realized that among these aristocrats immersing themselves in contemporary thoughts of Western Europe, their loyalty towards the Empire and the emperor had altered and vacillated. Since the indissoluble relationship between the aristocracy and the serfdom, which was the cornerstone of the Russian Empire, the emperor Nicholas I must carefully have mediated correlations between the Empire and the*

---

<sup>42</sup>Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1961) p.207

aristocracy<sup>43</sup>. As to Polish Uprising, its appearance demonstrated that the concept of nationality had strengthened the counterforce to the Empire.

In response to these conflicts, Nicholas I and his governmental subordinates imposed a series of policies to prevent the thorny situation from exacerbating. The most prominent policy was the so-called official nationality<sup>44</sup> imposed on 1833 by a subordinate, the new minister of education, S. Uvarov (1786-1855). By imposing the official nationality and advocating three cardinal principles, or the triad—Orthodoxy, autocracy, nationality, minister Uvarov attempted to prove legitimacy of the Empire<sup>45</sup> and to illustrate the necessity for uniting the Empire as a whole.

The triad was interrelated. As mentioned above, the key function of the triad was to legitimize and unite the Russian Empire against turbulent and nationalist thoughts of Western Europe. Conflicts, such as Decembrist Uprising and Polish Uprising, could reveal social atmosphere. In Decembrist Uprising, as mentioned before, the main issue to be tackled was the indissoluble relationships among the emperor, the aristocracy and the serfdom. After this aristocratic revolt, the emperor Nicholas I must carefully have tackled the aristocratic related issues. Since the aristocracy possessed majority of serfs, the emperor and government could hardly sever ties with them, or hardly implement beneficial policies against interests of the aristocracy; in addition, many governmental subordinates were from the aristocracy<sup>46</sup>, it merely strengthened the impossibility to inhibit this upper class from being insubordinate. At the same time, emancipation of the serfs was only a fiction, because to the emperor it would jeopardize the balanced, indissoluble relationship between the aristocracy and the serfdom<sup>47</sup>.

Moreover, the Empire was a multicultural society, and among different cultures had variant values. If values contradicted, whether affected by nationalist concept or by historical backgrounds, there might cause another conflicts. During the regime of Nicholas I, there had been several conflicts, such as Polish 1830-1831 Uprising or the event of Ukrainian Cyril and Methodius society, which were sparked not only by different historical backgrounds, but also by the concept of nationality. In reaction to these nationalist conflicts, Nicholas I also took precautionary measures for the sake of the united Empire.

In addition to relationships among the emperor, the aristocracy and the serfdom and nationalist conflicts spread in the Empire, behaviors and thoughts of the emperor also affected the social atmosphere. Nicholas I was devout<sup>48</sup> and autocratic; under his regime, the Empire was characteristic of paternalism and militarism<sup>49</sup>, which mainly indicated that the vast Empire needed absolute order and was wary of proliferation of other inappropriate thoughts, such as liberalism or concept of nationality of Western Europe.

### *Official Nationality*

In response to the social atmosphere, minister of education Uvarov imposed the official nationality and promoted the triad—Orthodoxy, autocracy and nationality; moreover, it was noteworthy that Nicholas I imposed this policy as a gentle method while he also regulated forceful approach for retaining the absolute order.

---

<sup>43</sup>Ibidem, pp.208-209

<sup>44</sup>This term at first used by Professor A. Pypin, *Kharakteristiki literaturnykh mnenii ot dvadtsatykh do pyatidesyatykh godov*, (St. Petersburg: Kolos, 1906); as cited in Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, p.73

<sup>45</sup>Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, pp.74-75

<sup>46</sup>Ibidem, p.207

<sup>47</sup>Ibidem, pp.209-210

<sup>48</sup>Ibidem, p.15

<sup>49</sup>Ibidem, p.120

*Orthodoxy, which represented the ancient religious belief, permeated Russian society and Orthodox Church, in the opinion of the emperor, was a necessary element for the ordered Empire<sup>50</sup> despite the fact that Russian Empire was a multicultural society. Moreover, as a minister of education, Uvarov applied Orthodoxy to the Empire for another practical function— moral education. Through family and school education, Uvarov intended to instruct to young people knowledge of Orthodoxy not merely for educating them with the religion, but also for instilling the concept of order into them<sup>51</sup>. A satisfactory Orthodox, or Christian family could be symbolized as an ordered union. Meanwhile, the Russian Empire was another ordered union— the House of Romanov and the Russian history were closely interwoven. For the ordered Empire, Orthodoxy and the dynasty, or the autocracy, must have been tightly connected.*

*In addition to family education, school education made another explanation. In order to maintain an ordered union, different classes needed corresponding educational strategies; in other words, Nicholas I promoted educational stratification<sup>52</sup>. Moreover, since the aristocracy possessed politico-economic superiority, the emperor naturally had high expectations on them— Nicholas I prompted the aristocratic youth to derive knowledge from the Western Europe and then transforming it into nutrients for the enlightenment in the Empire<sup>53</sup>.*

*In order to effectively forge the concept of ordered union in the Empire, the emperor also practically utilized forceful approaches, concepts of paternalism and censorship. Through practicing the concept of paternalism, Nicholas I aimed to supervise everything in the Empire for fear that evil humanity could be widely disseminated and corrupt Russian society<sup>54</sup>; and through censorship, the emperor attempted to scrutinize every reading material published in the Empire. Although some censors oppressively examined reading materials<sup>55</sup>, the key function of these forceful approaches was to ensure that everything in the Empire could be perfectly ordered, be catered to the triad, especially autocracy.*

*As to nationality, Nicholas I inclined to create the united Russian nationality, which represented that in the Empire existed the absolute standard. For instance, to Russians, they were taught to be proud of Russia and Russian language<sup>56</sup>; to other non-Russians, especially non-Russians who were strongly influenced by Polish culture and Polish nationalist value, the assimilation into Russian values was of importance in spite of the fact that effectiveness of this absolute standard proved to be limited<sup>57</sup>. Concept of nationality, as a gentle method, aimed to unite the Empire as a whole, and violations of this ideal, such as nationalist revolts or promotions of non-Russian values, could contribute to the suppression from the Empire.*

*Relationships between the social reality and the ideal of the policy, official nationality, in my opinion, are interrelated and complicated. Nicholas I and his subordinates hope for creating the nationality which can prevent the Empire from being disunited. In order to achieve this purpose, they adopt new trends of thoughts from Western Europe, such as concept of nationality, while proclaiming that values of traditional Russian Empire should not be obliterated. It fully illustrates that they try to mediate both old and new thoughts and then forging another unique concept, a new widely accepted but authoritarian nationality that is*

---

<sup>50</sup>Ibidem, p.224

<sup>51</sup>Ibidem, pp.91-93

<sup>52</sup>*Sbornik Imperatorskogo Russkogo Istoricheskogo Obshchestva*, (The Collection of the Imperial Historical Society), (St. Petersburg), Tom XCVIII, pp.480-481; as cited in Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, pp.216-217

<sup>53</sup> Shevyrev, S.P., *Istoriya Imperatorskogo Moskovskogo Universiteta*, (1855) pp.468-470; as cited in Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, pp. 213-214

<sup>54</sup>Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, pp.99-100

<sup>55</sup>Ibidem, pp.221-223

<sup>56</sup>Ibidem, p. 226

<sup>57</sup>Ibidem, pp. 230-232

*applied to the Russian Empire. However, the official nationality triggers divergent interpretations even among the aristocratic class, especially among the youth.*

### *Reactions from Aristocrats*

*As mentioned above, the aristocratic youth were highly expected for the achievement of gently reforming the Empire while maintaining the autocracy; but they contributed to other new debates, which were greatly incited during university lives. Under the educational stratification, higher education, such as university education, was principally for the aristocratic youth; however, non-aristocratic youth and non-Russians still had chances to receive the higher education. Therefore, contemporary scholar Liudmila Bulgakova asserts that under the university education, students with different cultural backgrounds start to realize ‘who I am’ while understanding ‘who they are’, and thus strengthening the concept of Russian multicultural identity<sup>58</sup>. In general, forming thoughts of aristocratic youth could be affected by family, ideals of the autocratic Empire, thoughts or experiences from Western Europe or the concept of multicultural society, and these factors affected reactions of aristocratic youth to the official nationality.*

*Their reactions to the official nationality were variant and divergent. Scholar N. Riasanovsky principally categorizes their thoughts into two groups— dynastic wing, mainly supported by officials, including aristocratic officials, and romantic nationalist wing, mainly supported by intellectuals, including aristocratic intellectuals<sup>59</sup>. Both wings react totally opposite to the same turbulent but nationalist atmosphere in Europe; the dynastic wing tends to be reactionary and pessimistic while the nationalistic wing— ambitious and optimistic<sup>60</sup>.*

*In my opinion, the dynastic wing, or the official group, concerns the issue ‘how is Russian Empire’ while nationalist wing, or the intellectual group—‘what is Russian nationality’. When concerning the Russian society, the official group approved of preserving the serfdom and continuing educational stratification to keep the ordered Empire; however, the intellectual group, supporting to have an ordered Empire in another way, buttressed adaptations to existing systems, such as questioning the necessity of the serfdom or expressing their wish to implement universal education for inspiring the masses to unfeignedly believe in the autocracy rather than through politically or socially illiterate<sup>61</sup>. In addition, their viewpoints on nationality were also divergent. To the intellectual group, some members of them, such as non-aristocratic historian and journalist Michail Pogodin, advocated Orthodoxy, or at least Christianity, and Slavdom, on which Russians must have had prominent influence, and tried to promote the Russification of non-Russians, especially powerful and influential Baltic Germans; however, since the close relationship between Nicholas I and Germans, especially Prussians, such as his wife, a Prussian princess, and admirations of official group to Baltic Germans, the Russification of them could almost be impossible<sup>62</sup>.*

*Briefly, even among highly educated aristocratic youth, their reactions to the official nationality varied from person to person; as a highly educated landed aristocrat, how author I. Turgenev reacted to his era? By simply analyzing his aristocratic characters depicted in novels, which backgrounds focused on 1840s, written during 1850s, especially Rudin and*

---

<sup>58</sup>Bulgakova, Liudmila, *Russian non-Russians in Russian universities-Their intellectual and social impact, 1800-1855*, in Michael Branch, compiled and ed., *Defining Self- Essays on emergent identities in Russia Seventeenth to Nineteenth Centuries*, (Helsinki: Finnish Literature Society, 2009) p.293

<sup>59</sup>Riasanovsky, Nicholas V. *Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855*, pp.139, 181-183. Italics in the original

<sup>60</sup>Ibidem, pp.164-165

<sup>61</sup>Ibidem, pp. 139-140

<sup>62</sup>Ibidem, pp.144-145

*Home of the Gentry, I want to examine that how these aristocratic characters react to the official nationality and what are their limitations.*

*Rudin, written in 1855, depicts an educated landed and idealistic aristocrat Dmitrii Nikolaevich Rudin with his observations of Russian society and experiences of life. Rudin had received higher education at Moscow University and then had stayed in German universities. After his return from abroad, once, his sudden visit to a landlord Dar'ya Mikhailovna Lasunskaya reveals not merely the romance with eldest daughter of Lasunskaya, Natal'ya Alekseevna Lasunskaya, but also the recognition of necessity of the triad among different people.*

*Thoughts and opinions among university-educated characters, Mikhailo Mikhailych Lezhnev, Rudin and Afrikan Semenych Pigasov illustrate different viewpoints on issues concerning with the recognition of official nationality. Lezhnev has trenchant opinions of Rudin. For instance, he criticizes Rudin for being characterless, pretending to be well-informed<sup>63</sup> and not understanding Russian nationality<sup>64</sup>; however, in the end he also praises Rudin for wakening people with enthusiasm from overly scrupulous, indifferent and sluggish<sup>65</sup>. In fact, Rudin wakens people by expressing or practicing his ideals of reforming existing systems of Russia, such as his talk with the landlord Dar'ya about attempting a new method to manage her estate<sup>66</sup> or his attempts to implement improvements and innovations in Moscow<sup>67</sup> in spite of the fact that he never succeeds in achieving anything.*

*As to opinions on Lezhnev by Rudin, he at first criticizes Lezhnev as a cynic<sup>68</sup>, but in the end, after failing to achieve his ideals, he questions himself while Lezhnev praises him. Rudin also criticizes Pigasov, who was from lower class and has risen from it through receiving higher education<sup>69</sup>, as being narrow-minded and jaundiced<sup>70</sup>. Pigasov irrationally criticizes everything that he dislikes or disapproves of, such as mocking Little Russian, now termed Ukrainians, as cultural illiterates. Although Pigasov is condemned right away for mocking, the defender merely disapproves of calling them as cultural illiterates while using another pejorative term khokhol rather than Ukrainians<sup>71</sup>.*

*Generally speaking, in Rudin, the recognition of official nationality reflects on tensions between Westernizers and non-Westernizers rather than whether they are dynastic, which also reflects that during 1840s, the author I. Turgenev closely interacts with Westernizers. Some Westernizers, like Rudin, attempt to appropriately reform the Russian Empire; however, some non-Westernizers intend to maintain existing systems and keep an ordered Empire, like Lezhnev, who at first despised Rudin for his innocent ambition to reform the Empire, or like Pigasov, who achieves being a member of the upper class through receiving higher education and thus obtaining better material life. As to non-Russians, such as Ukrainians, they are despised and located in lower stratification.*

*Home of the Gentry (Dvoryanskoye gnezdo), written in 1858, starts at 1842 and as Rudin, has two main lines, love romance and debates on the triad. I concentrate on the later and on three university-educated characters— Vladimir Nikolaich Panshin, Fyodor Ivanovich Lavretsky*

---

<sup>63</sup>Turgenev, Ivan S., *Rudin*, in *Sobranie sochinenii v dvukh tomakh*. Tom 1: *Rudin*; *Dvoryanskoye gnezdo*; *Nakanune*, (Moscow: Poligrafresursy, 1999) p.61

<sup>64</sup>Ibidem, p.109

<sup>65</sup>Ibidem, p.108

<sup>66</sup>Ibidem, p.57

<sup>67</sup>Ibidem, p.117

<sup>68</sup>Ibidem, p.48

<sup>69</sup>Ibidem, p.23

<sup>70</sup>Ibidem, p.44

<sup>71</sup>Ibidem, p.28

and Mikhalevich. Panshin, serving as an official in capital, St. Petersburg, is tactful and has good societal savoir-faire around upper class; Lavretsky, born in 1807, as a son of an Anglomaniac patriot, is affected by his father until the end of his father in 1830, and needless to say, during this time, Lavretsky had witnessed the Decembrist uprising and strict policies from the government towards the aristocracy and the nervous atmosphere among those so-called reformists and Westernizers. After the end of his father, Lavretsky then went to Moscow for his university education, and since then, he has developed a close friendship with Mikhalevich, an Ukrainian who was his only friend in the first two years at university.

Debates of Lavretsky and Panshin on improvements of Russian Empire are opposite, and both of them have specious arguments. Panshin asserts that Russia has fallen behind Western Europe and Russian people are only half-European; however, fortunately, the elite of Russia can implement appropriate institutions for Russian people, and then the Empire can be in order. In other words, the governmental officials can lead the Empire to be as advanced as their role model, Western Europe, by implementing effective institutions<sup>72</sup>. Lavretsky refutes opinions of Panshin. He argues that intellectuals in his generation, including him, dedicate themselves for maintaining the Russified Russian Empire rather than Westernized one, and at the same time, approve of the next generation and their ideals<sup>73</sup>. In spite of being viewed as reactionary by Panshin, Lavretsky asserts that meteoric institutional reforms will be ineffective, and his resolution is to plough the land<sup>74</sup>, that is, to be practical and progressive.

Although Mikhalevich and Lavretsky are close friends, their viewpoints on the triad are also different. In their reunion after graduating from the university, Mikhalevich reads to Lavretsky the final part of one of his poem:

To new feelings with all my heart I'm given,  
As a child have I become in soul:  
And I've burnt all to which I once was given,  
And bow down to all I burnt of old<sup>75</sup>

This piece of the poem narrates the ideal of Mikhalevich— to totally disavow what he has learned from the university life, such as concept of nationality, and to resurrect Old Russian values, such as Orthodoxy and serf values. Apparently, Mikhalevich is a Slavophil. As a Slavophil, Mikhalevich criticizes that when the Empire should resurrect its Russian religion, need its people to be awakened and develop its future, intellectuals are in silence and the aristocracy, who is atheists and advocators of foreign values, is also indifferent<sup>76</sup>. Mikhalevich then concludes that aristocrats, like Lavretsky, should be aware of the situation and seriously tackle relationships among serfdom, the Empire and values from Western Europe while keeping three principles in mind: religious, progress and humanity<sup>77</sup>. Although Lavretsky disapproves of viewpoints of Mikhalevich, as a friend, he can understand Mikhalevich. Generally, Slavophilism in that time concentrates on issues of resurrecting the Old Russian, or Slavic, values and keeping distance from foreign values, such as concept of nationality, in response to the ideal of the ordered Empire. It is noteworthy that author I. Turgenev depicted the Slavophil Mikhalevich in *Home of the Gentry*, written in 1858, the turbulent time after the end of the emperor, Nicholas I, in 1855 during the Crimean War and the time when the Russian society strongly appealed for reforms to abolish inappropriate Old Russian systems,

---

<sup>72</sup>Ibidem, p.218

<sup>73</sup>Ibidem, p.219

<sup>74</sup>Ibidem, p.219

<sup>75</sup>Ibidem, p.193; and translation is from the English version: I. Turgenev, translated by Richard Freeborn, *Home of the Gentry*, (London: Penguin Books Ltd, 1970) p.102

<sup>76</sup>Ibidem, p.195

<sup>77</sup>Ibidem, pp.196-197

such as emancipation of serfdom; while in the next year, 1859, he published the novel *On the Eve*, in which a main role, Dmitrii Insarov, is a non-aristocrat and a revolutionist. From narrating a Slavophile to a revolutionist and from narrating aristocratic intellectuals to non-aristocratic ones demonstrate not merely keen observations of I. Turgenev to his era, when, especially around the mid-1850s, the proportion of receiving education in secondary schools of non-aristocrats increased<sup>78</sup>, but also the unfathomable situation of the world in that time. In his time, Old Russian customs were colliding with new trends of thoughts from Western Europe. Every Russian faced challenges, and I. Turgenev was without exception. In response to the triad and its complicated, interwoven backgrounds, I. Turgenev narrated the concept of, as contemporary scholar Richard Freeborn has asserted, a revolution of the heart<sup>79</sup>, which can be applied to characters of his novels, such as Rudin in *Rudin* and Lavretsky in *Home of the Gentry* and is affected by his aristocratic origin, life experiences in the Western Europe and different intellectuals he has interacted with.

### *Entangled Hearts and Ambivalent Nationalities*

From analyzing interwoven relationships of contributing factors to official nationality and entangled tensions between the Empire and aristocratic author I. Turgenev, it can be referred to that contributing factors to official nationality highly relate to politics while in aristocratic aspect, aristocrats are affected by ideals of official nationality but react differently to them; in other words, politics is one of possible factors for aristocrats to react to unfathomable situations in Europe. By examining relationships between the official nationality under Nicholas I regime and its responses in novels narrating highly educated intellectuals, especially aristocratic ones by I. Turgenev, there are three dimensions to be referred to. First, in that unfathomable time, every intellectual and official were hesitant but with polemic attitude. They all tried their best to resolve difficulties that the Empire was facing while always debating with each other. Variant ideals, such as official nationality by government, Slavophilism, Westernization or a revolution of the heart by I. Turgenev, are different methods for tackling the situation, and debates on being Westernized or not and being Westernized to what degree vary from person to person. Second, concepts of nationality were ambivalent. For supporters of official nationality, nationality could be categorized as Russians and non-Russians; however, in novels by I. Turgenev, the concept of nationality was vague. Intellectuals realized differences between Russians and non-Russians, such as in *Rudin*, comments on Ukraine by Pigasov are an example; but they did not emphasize on it, such as in *Home of the Gentry*, an Ukrainian intellectual Mikhalevich, a close friend of Lavretsky, is another example. In comparison to the concept of nationality, the recognition of intellectuals was more important.

At last, as read in novels by I. Turgenev, most aristocrats, beneficiaries in the Empire, were not approving of reforms, that is, they inclined not to make changes to what some of aristocrats were trying. In response to this phenomenon, other non-beneficiaries appeared to replace the reactionary aristocrats for further debates on the future of the Russian Empire.

In conclusion, when interpreting concepts of nationality, people not merely attempt to demarcate the Russian Empire, but also illustrate variant cultural backgrounds, such as the official nationality by the government and reflections on *Rudin* and *Home of the Gentry* by I. Turgenev. Through different interpretations and interrelations among interpretations, features of the Russian Empire in that time can be concretely depicted.

---

<sup>78</sup>Pipes, Richard, *Russia under the Old Regime*, second edition, (London: Penguin Books Ltd, 1995) p.262

<sup>79</sup>Freeborn, Richard, *Turgenev and Revolution*, *Slavonic and East European Review*, 61:4 (1983: Oct.) p.526. Italics in the original

## **Bibliography**

### **Periodical and Journal**

1. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo Istoricheskogo Obshchestva, (The Collection of the Imperial Historical Society), St. Petersburg, Tom XCVIII; as cited in Riasanovsky, Nicholas V. Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1961*
2. *Freeborn Richard, Turgenev and Revolution, Slavonic and East European Review, 61:4, 1983: Oct.*

### **Books**

1. *Bulgakova Liudmila, Russian non-Russians in Russian universities-Their intellectual and social impact, 1800-1855, in Michael Branch, compiled and ed. Defining Self- Essays on emergent identities in Russia Seventeenth to Nineteenth Centuries, Helsinki: Finnish Literature Society, 2009*
2. *Pipes Richard, Russia under the Old Regime, 2nd ed., London: Penguin Books Ltd, 1995*
3. *Pypin, A., Kharakteristiki literaturnykh mnenii ot dvadtsatykh do pyatidesyatykh godov, St. Petersburg: Kolos, 1906; as cited in Riasanovsky, Nicholas V. Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1961*
4. *Riasanovsky Nicholas V. Nicholas I and Official Nationality in Russia, 1825-1855, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1961*
5. *Shevyrev S.P., Istoriya Imperatorskogo Moskovskogo Universiteta, 1855*

### **Novels**

1. *Turgenev I. S., Rudin, in Sobranie sochinenii v dvukh tomakh. Tom 1: Rudin; Dvorianskoe gnezdo; Nakanune, Moscow: Poligrafresursy, 1999*
2. *Turgenev I. S., Home of the Gentry, translated by Richard Freeborn, London: Penguin Books Ltd, 1970*



*Станислав Иванович Чернышов  
Академический директор  
НОУДО «Экстра-Класс»  
Санкт-Петербург Россия*

*С. И. Чернышов*

### ***ОБ АКТУАЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ В КУРСЕ РКИ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ***

*Острота проблемы овладения навыками межкультурной коммуникации неразрывно связана с процессом глобализации. Национальные культуры общения подвергаются мощнейшему унифицирующему давлению, на глазах теряют свои традиционные особенности и приобретают новые, языки стремительно обогащаются заимствованиями. Тем не менее, в сохраняющей актуальность и жизнеспособность системе эти заимствованные элементы всегда преломляются особым образом, приводят к развитию самобытных явлений. В этой связи кажется парадоксом тот факт, что самые современные явления и процессы далеко не всегда получают, на мой взгляд, должное освещение в кросс-культурной составляющей методики преподавания РКИ.*

*Одним из факторов, которые приходится учитывать при обучении навыкам межкультурной коммуникации в рамках курса русского как иностранного для носителей «западных», в широком смысле, культур является особое положение России и русской культуры в их картине мира. Русская культура на протяжении долгого времени играла роль «другого», находящегося в то же время где-то в рамках своей цивилизации, не на таком культурном удалении, как экзотические культуры Дальнего Востока, Африки или Латинской Америки. Эта традиция проявляется в том, что абсолютизируются наиболее непривычные и «экзотические» черты русской культуры, вплоть до объявления «настоящей Россией» не Санкт-Петербурга, Москвы и других культурных центров, а сибирской деревни, удалённой от очагов современной цивилизации. Это вполне может быть понятно с точки зрения расширения культурологического кругозора, но вряд ли соответствует целям обучения и параметрам реальной коммуникативной среды, в которой изучающие русский язык будут на нём общаться по окончании курса. Поэтому хотелось бы поделиться тем соображением, что преподавателю РКИ далеко не всегда стоит идти на поводу у данной традиции и «злоупотреблять» культурной специфичностью и некой русской «особостью» в ситуации, когда у реальных русских айфоны и диеты популярнее матрёшек. Данное предостережение основано, прежде всего, на многолетнем опыте работы со студентами из Западной Европы и США и руководства преподавательским коллективом.*

*Западная культура для русской во многом представлялась и представляется не столько безусловно «чужой», сколько своего рода более успешной и идеализированной реализацией своего же цивилизационного архетипа. В этой связи интересна, кстати,*

некоторая асимметрия, ярко проявляющаяся в коннотациях русского слова «иностранец» и его эквивалентов в языках Западной Европы. Если русские в общем случае представляют себе иностранца как среднего западноевропейца, образованного и зажиточного представителя развитой культуры, то западноевропейцы, в свою очередь, в качестве иностранца в первую очередь видят приезжих из африканских или небогатых азиатских стран. При этом эмоциональная окрашенность русского слова ещё недавно была в целом положительной и в последнее время сменяется нейтральной, то для соответствующих слов в западноевропейских языках эта окрашенность может варьироваться, в зависимости от личности говорящего, от агрессивной до сочувственной, но в любом случае остаётся незавидной.

При этом, вопреки ожиданиям, заимствования далеко не всегда несут на себе отблеск престижности и положительной оценки, на которые любят сетовать пуристы. Речевое употребление (и злоупотребление) тонко семантически и стилистически разводит новые и близкие по значению, но ранее существовавшие слова. Слово «менеджер», которое поначалу было престижным, сегодня звучит куда менее весомо, чем «управляющий» или «руководитель».

Итак, мне хотелось бы обратить внимание на то, что с точки зрения преподавания методически гораздо более оправданным представляется скорее нивелировать культурный шок и подчёркивать близкое и знакомое в русском языке, нежели усиливать его, акцентирую русскую непохожесть и принципиальную непознаваемость в духе не к месту поминаемого «умом Россию не понять».

Эта работа может начинаться с первых же шагов, с изучения алфавита, где следует в первую очередь обратить внимание на буквы, сходные с латинскими, и продолжаться с бурным наращиванием интернациональной лексики. На случай сомнения студента в употребительности этих слов можно привести пример предвыборной президентской программы Дмитрия Медведева: институты, инфраструктура, инновации, инвестиции.

Восприимчивость русского языка и культуры к заимствованиям из других европейских языков и культур, объясняемая как близостью, так и особенностями периодов догоняющего развития. Заимствованная лексика, умело включаемая в курс русского языка, может служить сразу нескольким целям и при этом вполне соответствует духу русского языка и самой русской жизни в современную эпоху. Помимо преодоления распространённого преувеличенного представления о трудности и экзотичности русского языка, она в некоторых случаях может служить ценным иллюстративным материалом, позволяя оживить урок и рассмотреть грамматические конструкции и расширить словарь, не прибегая к новой немотивированной, трудной для запоминания и семантизации или утратившей коммуникативную значимость лексике. При этом речевой портрет освоившего значительное количество заимствованной лексики иностранца производит большое впечатление на наивного носителя языка, для которого интернациональные и заимствованные слова являются признаками речи образованных людей, связываются с высоким социальным статусом, и высокая оценка слушателями-носителями уровня владения русским языком достигается сравнительно небольшими усилиями, что несомненно воодушевляет студента.

Помимо активного включения такого рода лексики в тексты и упражнения, начиная с обучения чтению, её можно использовать и на более поздних этапах в качестве иллюстративного грамматического материала, тем более многие из них прочно вошли в речь образованных носителей и встроены в языковую систему, как глагол «пиарить / - ся», существующий в переходном и возвратном вариантах и активно употребляемый в речи представителей политической элиты, ср. «Не надо пиариться на крови», как сказал президент после очередного теракта. В качестве глаголов

второго спряжения при изучении продуктивных классов глаголов можно использовать лексику из интернет-общения, вызывающую у молодой аудитории живой интерес: гуглить, фотошопить, банить. Они уже образуют видовые пары с различными префиксами: погуглить, отфотошопить, забанить. Есть даже такого рода примеры с чередованиями согласных в форме первого лица:

Френдить – френжу, как в «Френжу всех, кто зафрендил меня»;

Чатиться – чачусь, как у современного поэта Александра Воловика: «или с френдами чачусь журналов живых»;

Постить (не путать с «поститься»!) – пощу, «завтра запощу фотки из отпуска».

Список можно продолжить в зависимости от вкуса преподавателя и интересов аудитории. Подобные примеры, при всей своей «неправильности», демонстрируют студентам важность и «нерушимость» грамматических правил русского языка, их объективный характер, а также способы и лёгкость включения заимствованных слов в систему русского языка.

К слову, другое явление языка интернета, так называемый «олбанский язык», или «язык падонкаф», тоже могут сослужить добрую службу если не в общении носителей, то в обучении иностранцев. Как известно, в его основе лежит своеобразная языковая игра, предполагающая заведомо неправильное написание русских слов, дающее, тем не менее, их верное звучание при прочтении. Некоторое время назад пресса сообщала о запретах на использование этого языка в деловой переписке в офисах больших компаний, что можно считать свидетельством его распространённости. Типологически это можно сравнить с некоторыми написаниями, существующими в американском английском, но «неправильными» с точки зрения традиционной орфографии. Примеры этого языка могут служить иллюстрацией к русским правилам чтения и способствовать коррекции фонетики у студентов, пришедших к речи через чтение, что представляет собой наиболее распространённый случай. В частности, принятое в рамках данной игры написание типа «нравицца» помогает исправить характерное для некоторых иностранных учащихся произнесение возвратной частицы «по буквам».

Конечно, при всех упомянутых процессах сближения и заимствования хотелось бы упомянуть и о тех явлениях, которые действительно отличают русский язык от романских и германских языков и которые имеют некоторое отношение к теме межкультурной коммуникации. Одной из ярких особенностей русской речи, к которой далеко не всегда бывают должным образом подготовлены изучающие русский язык иностранцы, является активное использование форм повелительного наклонения. От носителей английского языка, в частности, приходилось слышать следующее оценочное суждение: «Русский язык невежливый, потому что в нём много императивов». Оставляя оценочную часть на совести авторов таких наблюдений, надо признать их правоту относительно частотности употребления императива в русском языке. И к их естественному использованию студент должен быть подготовлен, в то время как встречаются грамматики и учебники русского языка, где образование и употребление императива не рассматривается или почти не рассматривается. А ведь русский императив в сравнении, например, с английским, отличается и частотностью, и многообразием форм (2 числа и 2 вида), и практически отсутствием для многих ситуаций общения равноценных альтернатив.

А ведь помимо самого использования императива нужно обучить и соответствующему речевому этикету и прагматике употребления видов глагола в императиве, которому также уделяют обычно внимание лишь в специализированных грамматических курсах на высоких уровнях, а ведь коммуникативную значимость этой темы для общения на русском языке трудно переоценить! В результате

*студенты сами пробуют сформулировать некие правила, зачастую приходя к тому, что «НСВ употреблять вежливо, а вот СВ – нет!» Вкратце же представляется необходимым хотя бы сформулировать и отработать употребление императива НСВ в функции приглашение или разрешения, а СВ – в качестве просьбы (ср. «Скажите, какая это улица!» / «Говорите, какая это улица!»). Ошибка в выборе вида глагола здесь вполне может не быть опознана носителями как собственно грамматическая и потому может испортить впечатление от общения. Причём неуместное употребление НСВ для просьбы звучит хуже, чем обратная ошибка, поскольку может быть воспринято как высокомерное «разрешение оказать говорящему услугу», причём сию секунду: «Налейте мне кофе!» / «Наливайте мне кофе!»).*

*С помощью этих разрозненных примеров я хотел бы обратиться к уважаемым коллегам с напоминанием о том, что если на бытовательском уровне мнение о других культурах формируется в первую очередь на базе стереотипов, корнящихся в сравнительно недавнем прошлом, то преподаватель, как профессиональный инструктор по межкультурному общению, должен обращаться к глубинным и архетипическим чертам, иногда не столь широко известным, и к актуальному состоянию языка и культуры со всеми нововведениями, то есть к фундаментальному и остросовременному. Русский язык и культура сегодня характеризуются столь впечатляющим динамизмом, что сложившиеся в силу конкретных исторических условий черты быстро уступают место новым, и наш долг – внимательно следить за этими изменениями, учитывая их в наших курсах русского языка, а также стремиться выделить и донести существенные особенности, неподвластные быстрым переменам, и воздерживаться от тиражирования устаревших и нерелевантных представлений.*



*Шаклеин Виктор Михайлович  
доктор филологических наук,  
профессор, заведующий кафедрой русского  
языка и методики его преподавания  
филологического факультета  
Российского университета дружбы народов  
Москва, Россия*

*В. М. Шаклеин*

### **ЛИЧНОСТНАЯ МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

*Современная лингвокультурная ситуация существенно корректирует личностную мотивацию молодого человека к получению высшего образования, поскольку оно всегда представляет собой не только один из способов удовлетворения собственных духовных потребностей, но и служит своеобразной ступенью к самореализации его как личности, в том числе, и личности языковой, в соответствии с теми или иными общественными ценностями. Кроме того, человек, получающий образование, как правило, руководствуется определенными мотивами, обусловленными конкретной лингвокультурной ситуацией [2].*

*Какие же ценности можно выделить, когда мы говорим о личностной мотивации учащегося в условиях современного языкового и образовательного пространства?*

*Прежде всего, по оценкам самих студентов, это ценность «пользы», которую каждый человек определяет для себя не столько сам, сколько ориентируется на сформировавшуюся в обществе традицию, и которая весьма тесно сосуществует с ценностью свободы и индивидуализма.*

*Смысл ценности «пользы», вероятно, состоит в том, что любая деятельность, согласно индивидуалистическому идеалу, должна быть непосредственно направлена на удовлетворение тех или иных запросов.*

*Соответствующим образом, мотивация в получении высшего образования в существенной степени определяется нацеленностью молодого человека на повышение уровня такой «пользы», и, одновременно, на расширение границ личностной свободы, но в результате может способствовать дальнейшему развитию этих двух противоречивых тенденций.*

*Сегодня значительное число российских студентов видит смысл своей учебы в принесении себе или другим, особенно в будущем, «пользы». Тем не менее стремление к удовлетворению тех или иных материальных потребностей может привести к девальвации первоначально заявленных благих целей и намерений. В личностном плане реализация универсалий «пользы» нередко связана с безответственностью, особенно когда человек, движимый своими эгоистическими импульсами и амбициями, в своем продвижении к поставленной цели не обращает внимания на окружающих его людей.*

Неслучайно в современном российском вузе нередко присутствуют такие универсалии, как «показная вежливость», «показная тактичность», «показная толерантность», истоки которых, очевидно, лежат в приверженности эмоциональной сфере. Первейшее свойство, которое стремятся обеспечить себе в отношениях с людьми эгоисты – это соблюдение так называемых «правил приличия», которые выражаются необходимостью остальных угождать этим эгоистам. Обычно эгоисты придерживаются схем поведения, манер, привычек и т.д., которым они, в угоду своему эгоизму, заставляют следовать других. Они всегда убеждают своей уверенностью. Действуя со своей позиции эмоционального комфорта, они прилагают усилия к моральному подавлению всего, что не соответствует их взглядам и убеждениям. Любой человек, который станет возражать эгоисту, будет обвинен в нетактичности, невежливости, «неприличном» поведении. К сожалению, как отмечают студенты, атмосфера лицемерия, двуличия, взаимного угодничества проникает в души людей, живущих в современном обществе. С другой стороны, эгоизм для них – одно из средств борьбы молодых людей с жестокой действительностью, способ маскировки своей слабости: «Большинство или значительная часть молодых людей считает: «Сегодня мы не нужны никому – государство нам не помогает, работодатели требуют невозможного за низкую плату, так как у нас нет опыта работы». Отсюда стремление закрыться «в своей раковине», спрятать слабость за показным успехом. Борьба с недружелюбным миром заставляет быть индивидуалистом. «Все стремления и старания для себя любимого», «Помоги себе сам», «Сам себя не похвалишь – никто этого не сделает» – вот некоторые лозунги части современного студенчества.

Немалое число российских студентов считает, что в настоящее время отсутствует какая-либо взаимопомощь. Обмен лекциями осуществляется по принципу «ты мне – я тебе». Внутренняя ожесточенность присутствует в большинстве учебных групп. Завидуют тем, кому легко дается учеба. Не любят тех, кто живет за счет родителей, так как может более свободно распоряжаться своим временем, в то время, как остальные вынуждены работать, в ночах готовиться к контрольным работам и экзаменационным сессиям. В сознании современного молодого человека преобладают принципы «хочешь жить – умей вертеться». Это касается, в первую очередь, тех студентов, которые поступают в вуз с конкретной целью – получить высшее образование, либо это дети целеустремленных, устроившихся в жизни, родителей. Часть оставшихся за пределами вуза находит оправдание своему «ничего неделанию» в православной традиции «Бог не дал». Стимул для студентов учиться в свое время изложил американский психолог А. Маслоу, представив свою известную пирамиду потребностей. На первое место он поставил потребности физические. На этом уровне речь о получении высшего образования не идет. Ребенок из неимущей семьи думает, прежде всего, о том, как выжить. На втором месте – потребность в безопасности и защищенности, что, по мнению исследователя, не всегда достигается получением высшего образования. И только имея реализованные первые две потребности человек переходит к следующим трем, достигаемым посредством учёбы в вузе – к потребности в принадлежности к социальной группе, потребности в уважении и признании, и потребности в самовыражении [1: 98].

Проецируя эту иерархию потребностей на современное общество, мы нередко получаем того самого эгоиста, для которого на первом месте остается он сам, его материальный успех и физическое здоровье.

В условиях жесткой конкуренции, человек, иногда забывая поддержать другого, с головой уходит в борьбу за самореализацию. Психологи утверждают, что такой подход в корне не верен: человек – существо социальное, и гармонично может

существовать и развиваться только в условиях взаимопонимания и взаимоподдержки.

Данные обстоятельства ведут к тому, что усиливается личностная растерянность учащегося, находящегося нередко в отрицательной лингвокультурной среде и вынужденного постоянно выбирать модель поведения и оценки из окружающих его вариантов, которых не так много, и немалая часть которых сосредоточена в сфере российской интерпретации западных ценностей.

Между тем, традиционно российское общество обладает сформировавшейся ценностной спецификой. Некоторые исследователи, как известно, связывают её с особым путем российской истории. Так, постоянно находясь на стыке двух различных культурных миров – Востока и Запада – Россия сформировала собственную культуру и систему ценностей, которая в преломленном и порой искаженном виде продолжает существовать и в настоящее время.

Одной из основ новой системы ценностей современной России является то, что можно назвать «повседневным гуманизмом», вокруг которого группируются ценности жизни, добра, красоты, правды, свободы и т.д. Всё это, в свою очередь, направлено на формирование основы общечеловеческих ценностей, важных для большинства россиян. Наверное, можно даже говорить о том, что внешние признаки ценностной переориентации студентов, в действительности, затрагивают вторичные, а не первичные, глубинные ценности русской культуры. Традиционные ценности этой лингвокультуры не отвергаются, во всяком случае, большей частью российского студенчества. Вероятно, этим объясняется принятие им следующих целей: молодой человек должен стремиться к тому, чтобы стать личностью, у которой в будущем должна быть хорошая семья, он должен стать материально обеспеченным, здоровым, физически сильным, быть профессионалом в своем деле. Поэтому пространство «частной жизни», «пространство отношений» (семья, друзья, коллеги) воспринимается сегодня молодым поколением студентов гораздо более комфортным и устойчивым, чем «пространство общества».

Неслучайно прослеживаются и индивидуализация сознания студенческой молодежи, ориентация на приоритет частной жизни над публичной, опора на свои силы и помощь ближайшего окружения, а не на общество и государство.

В современной лингвокультурной ситуации можно попытаться создать социальный портрет современного молодого человека, каким он видится студентам.

Для успешной жизни в современном российском обществе молодой человек должен быть в значительной степени готов к переменам в жизни, обладать высокой степенью социальной активности, в определенной степени быть индивидуалистом. Ему необходимо обладать высокой степенью терпимости, учитывать мнение других людей и их социо- и лингвокультурные различия. Его должны отличать оптимизм, высокая нравственность и гуманность по отношению к людям. В определенной степени он должен обладать прагматической ориентацией, но не должен быть циником, и ему должен быть присущ дух коллективизма.

В связи с этим система российского высшего образования должна быть нацелена в воспитательном процессе на личностное начало, основанном на уважении к прошлому, желании постичь особенности российской истории, те черты в русском национальном характере, которые помогут становлению современного российского специалиста, формированию языковой личности.

Кроме того, одной из составляющих личностной мотивации обучения в вузе является сам процесс обучения. Так, не видя целей своих действий учащийся воспринимает обучение как некую вещь в себе, до тех пор, пока для него не появится мотив. Главное в обучении – это мотивация учащихся. Поэтому каждый преподаватель должен стремиться сделать свое занятие интересным и

увлекательным, добиться того, чтобы развивался познавательный интерес студентов, их творческая мыслительная активность. Только ощущая результаты своего труда, получая интересные знания, молодежь в дальнейшем уже самостоятельно будет постоянно стремиться к ним, по собственному желанию расширять их объем и применять в будущем.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать некоторые выводы.

Изменение системы ценностей сегодняшней студенческой молодежи свидетельствует о том, что в процессе развития российского общества гуманистические установки, универсальные, общечеловеческие и национальные ценности сохраняются в сознании студентов в качестве базовых.

В современной российской ментальности существует приоритет ценностей неидеологического характера, и основные ценности имеют устойчивый характер. Ценностные ориентации студенчества часто обусловлены степенью адаптированности к новым социально-экономическим условиям, к новой ЛКС.

Возможно, объединяющим ядром молодого и старшего поколений являются такие универсальные ценности, как общение, семья, нравственность, свобода, порядок, работа.

В ценностных ориентациях студенческой молодежи прослеживается преемственность с прошлым, открытость социальным инновациям в будущем. Система социальных ценностей включает семью, здоровье, общение, материальное благополучие, а также такие ценности, как свобода, независимость, инициативность, карьера.

#### Список литературы

1. Абрахам Маслоу Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2008.
2. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М.: Общество любителей российской словесности. 1997.



*Шоманова Гульнар,  
старший преподаватель  
кафедры иностранных языков  
Павлодарского государственного педагогического института,  
Павлодар, Казахстан*

*Г. Шоманова*

### **КУРСИВ КАК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ У А. БИТОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ПУШКИНСКИЙ ДОМ»)**

*Время создания романа А. Битова «Пушкинский дом» 1964 – 1971 годы. Запрещённый к опубликованию в течение 20 лет, роман был издан в американском издательстве «Ардис», распространялся в самиздате и квалифицировался «компетентными органами» как антисоветское произведение.*

*Постановка проблемы курсива как формы выражения авторской позиции обусловлена не только постмодернистской стратегией русской литературы, обнаруживающей цитатный слой как доминирующий эстетический знак, проявление интертекстуальности, но и возможностью выявления своеобразия метода А. Битова.*

*Прежде всего, обращает внимание роль курсива как художественной стратегии автора. С одной стороны, это явная отсылка к Н. Берберовой. Об этом пишет, в частности, И. Скоропанова: «В многочисленных лирических отступлениях, выделенных курсивом и цитатно (по отношению к книге Нины Берберовой) озаглавленных «Курсив мой», автор как бы перевоплощается в литературоведа...» [З: 129-130].*

*В настоящей работе обоснована мысль о функции курсива как художественно-эстетического и культурологического фактора, реализующего философскую концепцию романа. Внимание к хронологической последовательности курсива в структуре романа позволило выявить эволюцию художественных приёмов Битова.*

*Курсив автора к «Прологу» развивает в романе линию авторских размышлений о кризисе старого письма и попытке создания новой поэтики. «Мы склонны в этой повести, под сводами Пушкинского дома, следовать освященным, музейным традициям, не опасаясь переключек и повторений, — наоборот, всячески приветствуя их, как бы даже радуясь нашей внутренней несамостоятельности» [1]. Здесь нашло отражение не только обозначение жанра, но и ирония и репрезентация переключек и повторений как жанровой стратегии автора.*

*Признание: «Итак, мы воссоздаем современное несуществование героя, этот неуловимый эфир, который почти соответствует ныне самой тайне материи, тайне, в которую уперлось современное естествознание» реализует постмодернистскую стратегию симулякра (Ж. Бодрийяр). Характерное для курсива формульное «итак» придаёт обобщению реалистический статус приёма типизации.*

*Битов осуществляет строение художественного мира по принципу симулякра. В частности, метафора: «И мы разливаем этот несуществующий эфир в несохранившиеся бабушкины склянки» вводит в роман романтически заданную константу. Оксюморон: мыльно и хрустально выявляет отход Битова от реалистического решения: сочетание сентименталистской сентенции с ироническим осмыслением прошлого являет интересный пример деконструкции. Создаётся ощущение ностальгии по «рукодельному» детству: луч детства, желтоватая скатерка, анисовые капли и градусник со старинным цветом ртути, тонкая замотанная шея, мамин поцелуй в темя и великий роман «Три мушкетера». И суэта как знак современной нереальной действительности, не имеющей ничего общего с тем детством.*

*Газетный фрагмент из книги по стиховедению как опыт реконструкции «большой и полезной книги» - противопоставление, являющееся источником иронического снижения собственного авторского опыта создания романа-музея. И здесь разрозненные на первый взгляд рассуждения соединяются в единый фокус - опыт автора и читателя.*

*Вторая разновидность курсива – эпитафия. Он предваряет первый раздел и представляет собой фрагмент из романа И. Тургенева «Отцы и дети», воспроизводящий визиты родителей Базарова на могилу сына. Выбор безнадежно драматического момента не случаен: это лейтмотив к трагедии отцов и детей во времена автора и героев «Пушкинского дома». Прогностический характер эпитафии – повод для Битова создать ощущение вечной драмы - конфликта поколений, конфликта, имеющего характер исторической перспективы.*

*Эпитафия, выделенный курсивом, встречается как вступление ко второму разделу «Герой нашего времени». Здесь обнаруживается такая особенность курсива: эпитафия как прямое цитирование коррелирует с названием части романа Битова, апеллирующего к отечественной литературной традиции. Это подтверждает и выделенный курсивом эпитафия к главам «Фаталист». Эпитафии к главам «Альбина» и «Любаша» нарушают эту традицию и становятся способами сконцентрировать сюжетные коллизии глав.*

*Эпитафия к главе «Отец отца» являет уровень мистификации, позволяющий установить специфику битовского симулякра. Лева создает в Диккенсе своего отца: «У сына родился отец. У внука рождается дед».*

*Ещё одна особенность курсива в романе связана с технологией литературного творчества. Решая в постмодернистском духе проблему автора и читателя по принципу самоустранения первого, Битов не снимает проблему достоверности. Но это не фактологическая, в реалистической традиции, достоверность. Она осмыслена в условно-психологическом ключе. «Нас всегда занимало, с самых детских, непосредственных пор, где прятался автор, когда подсматривал сцену, которую описывает. Где он поместился так незаметно?». Здесь Битов использует курсив не только как решение проблемы авторства, но синтезирует в остранении универсальную природу авторства. Отсюда и обобщение путём применения местоимённой формы мы, нас.*

*Достоверность принимает у Битова личный характер. Образы «некоего (как у всех всегда) затененного угла с обшарпанным шкафом или сундуком, который выставляют за изжитостью в прихожую» узнаваемы и атрибутируют общее прошлое в интерьере. Вместе с тем «там он стоит так же незаметно и напрасно». Здесь автор констатирует неизменность, сохранение прошлого в настоящем. Сравнение автора с этим миром общего коммунального жилья вписано в размышления о литературе.*

«Читая и сличая с жизнью, покажется, что дух общежития и коммунальной квартиры зародился в литературе раньше, чем воплотился наяву, как раз в подобном авторском отношении к сцене: автор в ней коммунальный жилец, сосед, подселенный. Достоевский, наверно, еще и потому лучше всех „держит“ многочисленную, „кухонную“ сцену, что сам никогда не скрывает своей „подселенности“ к героям: он их стесняет, они не забывают, что он может их видеть, что он — их зритель. Эта замечательная откровенность соглядатайства делает ему опережающую время честь». Помимо игровой ситуации, типичной для постмодернизма, его пародийной поэтики и сближения разнонаправленных явлений, Битов сближает модернизм с реалистическим решением, поскольку «такая большая, объявленная, условность — истинно реалистична, ибо не выходит за рамки реально допустимого наблюдения». Курсив становится для автора значимым в его принципиальной сущности — как примечания, уточнения, комментария, разрядки. С одной стороны, курсив не несёт принципиально новой информации, но его вторичность обнаруживает присутствие автора, а «рассказ от „я“, в этом смысле, самый безупречный — у нас нет сомнений в том, что „я“ мог видеть то, что описывает».

О своеобразии постмодернизма А. Битова, несущего следы реалистической традиции, пишет А.И. Чагин: «В «Пушкинском доме» А. Битова и в других его произведениях последних лет .., в рассказах и сказках Л. Петрушевской, в прозе Ю. Мамлеева, Т. Толстой, Л. Улицкой, в эмигрантском творчестве В. Аксёнова., в «Школе для дураков» Саши Соколова и др. дали знать о себе черты взаимодействия реализма с опытом модернизма» [4: 566-567]. Исследователь обращает внимание на широкую градацию определений этих поисков. Это и «метафизический реализм» (Мамлеев), «неосентиментализм» (Л. Улицкая). Чагин же видит объединяющее начало творчества писателей. Это психологизм, нередко зашифрованность, с усложнёнными сюжетными решениями, порой с её выходом в метафизику, в антиутопию — «как бы балансирует на грани между реалистической традицией и модернизмом и отчасти современным постмодернизмом, оказывается промежуточным звеном между этими полюсами» [4: 567.].

Курсив развивает тему реализма и его условной сути, поскольку право и способность единоличного видения писатель доверяет только Богу: «Сверху может видеть только Бог, если предварительно договориться, что он есть» и — с известной долей иронии — Л. Толстому. И тут же автор позволяет себе иронический экскурс в историю имени героя романа.

В реализме Битова исследователи видят и экстенсивное развитие натуралистической тенденции, характерное для русской литературы 1960-х годов [2: 333]. Так, в отношении произведений А. Битова 50-х годов «Бездельник», «Пенелопа» и др. Н.Л. Лейдерман и М.Н. Липовецкий отмечают характерные сдвиги в неосентименталистской литературе. Её характерные сдвиги они видят в следующем: «романтическая приподнятость почти сведена на нет, сентиментальная чувствительность стыдливо приглушена, зато на первое место вышло тщательное прописывание процесса протекания душевной жизни героев — без «страстей в ключья», без сюжетных катаклизмов, просто случаи текущей повседневности» [2: 338]. При этом исследователи обращают внимание на использование писателями «арсеналов» реалистической традиции: принципа взаимодействия характеров и обстоятельств, возрастание роли жизнеподобной изобразительности, эффекта узнаваемости.

Упомянутый выше курсив включает в себя интенцию автора о реализме, полемичную к представлению о «привычности литературных форм и даже норм». Для писателя реализм немыслим без автора.

*Анализ данного курсива отражает такую особенность: с одной стороны, курсив вписан в хронотоп повествования и имеет резюмирующую функцию (в данном курсиве акцентирована мысль: «нам важен дед Одоевцев, важен как знак»). С другой стороны, как и каждый из других примеров курсива, данный имеет свою композицию. Это отход «от чисто Левиной „призмы“», передоверие читателю собственного написания (домысливания) сцены у деда Одоевцева, поскольку «помирить это информационное противоречие — не в наших силах», и переход к следующему сюжетному звену. Другими словами, курсив – это не только связующее сюжетное звено, но и замкнутое циклическое единство, микротекст, развивающий размышления автора о кризисе письма и попытках создать новую поэтику.*

*Курсив, предваряющий появление в повествовании Митишатъева, вводит размышление о прерванном рассказе и возвращении к началу сюжета. Ощущение неполноты находит у автора лирическое объяснение: «сейчас у нас другое прошлое, чем было тогда, когда оно было для себя настоящим».*

*Курсив принимает характер обобщающего суждения: «Итак, рассказав все, мы ничего не рассказали. Мы рассказали все, что могли, об «отцах», и почти ничего — о «детях». Такое размышление не только завершает первую часть, но и содержит переход ко второй (о счастье, о любви), при этом равноправие первой и второй частей для героя романа для писателя очевидно.*

*Второй раздел вместе с именем Лермонтова и мыслью о сходстве целого круга задач двух эпох (герой времени, портрет поколения и т.д.) актуализирует феномен газеты: «Газета поддерживает нас своим опытом в употреблении «готовых» заголовков... Почти в каждой газете можно обнаружить статью или очерк под каким-либо уже известным нам по литературе или кино названием, иногда чуть измененным, и, как правило, по содержанию статья и оригинал не перекликаются. Но не только газетчики... И у современных нам писателей замечается подобная практика — слегка измененные названия знаменитых произведений, — но измененные так, что и прежнее сразу узнается, и тем, по-видимому, становится автор неодинок и незатерян в своих намерениях».*

*Приводя забавные примеры цитат и перефразировок, которые могли бы стать темой и предметом оригинальной структуралистской работы, по мысли автора, Битов иронически замечает: «Даже трудно оценить общий вес подобного цитирования в нашем образовании». Вновь курсив не только становится поводом зафиксировать ироническое отношение к собственному роману: «И название этого романа — краденое. Это же учреждение, а не название для романа! С табличками отделов: «Медный всадник», «Герой нашего времени», «Отцы и дети», «Что делать?» и т. д. по школьной программе... Экскурсия в роман-музей...», но и грустной сентенцией: «Таблички нас ведут, эпитафии напоминают...».*

*Характерно, что каждая часть романа завершается курсивом, представляющим собой филологические наблюдения автора романа и выход на высоту нового понимания будущего литературы.*

*Итак, исследование курсива в сюжетной и композиционной структуре романа А. Битова «Пушкинский дом» позволило выявить следующее. Разновидности курсива обладают обусловленностью по отношению к структуре романа. Так, размышления о новых путях развития литературы, мысли о реализме, роли автора и читателя в литературном процессе, как правило, завершают три части романа, подводят итоги и содержат переход к следующей части произведения.*

*Вторая разновидность курсива – эпитафии, совпадающие с названиями глав, когда и эпитафия, и часть романа Битова имеют один литературный источник. И, наконец, каждый курсив обладает законченностью микротекста, сюжетной завершенностью, философско-эстетической исчерпанностью. Объединяет все*

*выделенные курсивом фрагменты текста выработка Битовым собственной художественной стратегии, отличающая его от других представителей постмодернизма.*

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. *Битов А. Пушкинский дом. Текст романа цитируется по электронному изданию.*
2. *Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Русская литература XX века (1950-1990-е годы): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 1. 1953 – 1968 / Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий. - 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 416 с.:*
3. *Скоропанова И. Русская постмодернистская литература. Учеб. Пособие. – 5-е издание. – М.: Флинта, 2004. – 608 с.*
4. *Чагин А.И. Пути и лица. О русской литературе XX века. – М.: ИМЛИ РАН, 2008 – 600 с*



*Эглит Лариса Викторовна,  
кандидат филологических наук  
доцент кафедры русского языка и литературы профессор  
КазНПУ им. Абая  
Алматы, Республика Казахстан*

*Л.В. Эглит*

## **ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ- СЛЕНГИЗМАХ**

*На рубеже веков, в связи со становлением нового типа нормы – коммуникативной, заметно увеличилось количество лингвистических исследований, объектом которых является языковая игра как одна из главных примет современной коммуникации и как способ осмысления и оценки окружающей действительности.*

*Языковая игра, будучи нестандартным (неканоническим, отклоняющимся от языковой/речевой, в том числе – стилистической, речеповеденческой, логической нормы) использованием любых языковых единиц и /или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе – комического характера [5, 86], является не столько (мы полагаем, не только) средством самовыражения, передачи собственного эмоционального состояния, сколько инструментом, служащим для воздействия на мысли и чувства адресата, т.е., как справедливо отмечает исследователь Самигулина Ф.Г., выполняет манипулятивную функцию [4, 92]. Подтверждением сказанному служат многочисленные случаи языковой игры, проявляющиеся в инновационной креативной организации языковых элементов, нетрадиционных способах номинации, в социально-детерминированных формах речи, в том числе и в сленге.*

*Как известно, языковая игра строится на использовании широкого репертуара языковых единиц. Особое место в социолекте занимают фразеологические единицы, возникновение которых определяется свободной творческой деятельностью как индивидуумов, так и коллектива микросоциума в динамическом контексте, допускающем элементы случайного и нестандартного.*

*Сленгоносители весьма охотно создают и используют фразеологические единицы, которые, в большинстве случаев, являются экспрессивными эквивалентами слов. Так, вместо короткого слова-предложения Да, в ответ на недвусмысленный вопрос «Ты пьёшь?», от сленгоносителя можно услышать весьма игривое и замысловатое, в результате того, что в основе оборота лежит французское *rouiquoipas?*, А пуркуа бы и не па? – ‘А почему бы и нет?’ или ироническое не пью, только на хлеб намазываю. Столь же ироническим и многословным ответом тому, кто утверждает, что он не пьёт будут фразеологизмы-сленгизмы не пьёт только сова, потому что днём она спит, а ночью магазины не работают или не пьёт только телеграфный столб, и то потому, что у него чашечки вниз.*

*Отметим, что определённая часть ФЕ, функционирующих в социолектной речи, – внутренние заимствования из различных социально-детерминированных форм речи: сленга хиппи, компьютерного жаргона, сниженной речи музыкантов, утратившие в связи с широкой известностью свою актуальность речевые единицы из жаргона преступного мира, аргос наркоманов, например: ковырять инетку – ‘искать в интернете нужный сайт’; забить стрелку – ‘назначить встречу’; быть (сидеть) на измене – ‘испытывать сильный страх’.*

*Для сленга характерны ФЕ с неясной мотивировкой, отличающиеся искусственно завышенной экспрессией, в которых эксплицитно выражен протест современной молодёжи против архаичных, с их точки зрения, культурно-речевых представлений, а также утверждение своих, “сегодняшних”, ценностей и приоритетов средствами языка. Так, у узуального наречия жалко в сленге существует два синоним-фразеологизма – в крысу и жаба давит, которые с трудом поддаются мотивировке, как и некоторые лексемы-сленгизмы, сравните также: лохматить бабушку – ‘говорить неправду’, доить самовар – ‘брать деньги у отца’, выкупить весь базар – ‘понять, о чём идёт речь, вникнуть в суть дела’, бобик сдох – ‘я устал, больше не могу’; драть ласты – сбегать с занятий; шевелить батонами – ‘идти быстрее’, в шары долбиться – ‘ничего не видеть’ и т. п.*

*Словарное новаторство, проявляющееся в намеренном нарушении языкового стандарта, стремление выйти за рамки привычного не получает в большинстве случаев общественного признания. В сленге же наблюдается обратный процесс: «нерафинированный» план выражения сленгизмов не препятствует их принятию и распространению микросоциумом, ибо этому не противостоит общественная необходимость. Чем неординарнее структурно-семантический облик созданной молодёжью коммуникативной единицы, тем больше у неё шансов закрепиться и, главное, как можно дольше задержаться в активном словаре исследуемого социолекта, ибо важнейшим качеством сленгизмов является наличие в их смысловой структуре информации, сущность которой определяется актуальностью обозначаемых ими реалий. Это, прежде всего, информация об определённой временной маркированности единиц молодёжной речи, отличающейся необычной текучестью и изменчивостью на достаточно коротком временном отрезке.*

*Экспрессивность сленгизмов создаётся за счёт разрушения старых и установления новых синтагматических отношений, что вызывает эффект окказиональности, сверхобразности, необычности. Например, в роли междометий, передающих удивление, выступают в сленге такие единицы, как Хаба-хаба! Святые сосиски! Ясный палтус! Кстати, последнее междометие используется и в момент, когда сленгоноситель раздражён либо чем или кем-то восхищён. Эксплицитно проявляющаяся при образовании данных и подобных сленгизмов тенденция к экспрессивности заключается, прежде всего, в желании представителей микросоциума всеми возможными способами преодолеть языковой стандарт и автоматизм, основанный на регулярности между знаком и значением.*

*Поскольку сленг рационален и иррационален одновременно, наряду с лаконичными, короткими, но приковывающими к себе внимание единицами языка и речи, отражающими темп сегодняшней жизни, экономящими языковые усилия, возникшими, как правило, в результате усечения, конденсации и под. (например, особенностью молодёжной речи является окказиональное усечение отдельных слов различной лексико-грамматической принадлежности в составе словосочетаний, предложений и фразеологических оборотов: Я хочу с тобой побазар – ‘Я хочу с тобой побазарить’ (поговорить); Ты по? – ‘Ты пойдёшь?’ или, в зависимости от ситуации, ‘Ты понял?’, без Б – ‘без базара’; ТБ – ‘туалетная бумага’), в сленге имеет место употребление поликомпонентных устойчивых оборотов речи вместо одного знака,*

например: кеды в угол поставить – ‘удивиться’; массировать (насиловать) мозги – ‘зубрить’; Хай всем нормальным пиплам! – ‘Здравствуйте!’; Ха-ха! Гараж! – ‘Ура!’; ясен перец – ‘понятно, ясно’; не железное очко – ‘страшно’ и т. д.

Языковая игра ярко проявляется в структурно-семантической трансформации фразеологических единиц, когда в результате объединения двух синонимичных единиц в одну образуется окказиональная фразема, наполненная более ёмким дискурсивным смыслом: не плюй в колодец: вылетит – не поймаешь.

В отдельных фразеологизмах-трансформах, возникших подобным способом, игра слов происходит и на уровне компонентов оборота: Не плюй в колодец – пригодится на пицца – шутовое переосмысление пословицы «Не плюй в колодец – пригодится воды напиться» с фонетическим обыгрыванием слов напиться и пицца; не руби сук, на которых сидишь (грамматическое обыгрывание слов сук и сука на базе поговорки «Не руби сук, на котором сидишь»); Ср. также любовь без дивчины – признак дурачины.

Интерес представляют случаи, когда фразеологизм-сленгизм возникает в результате контаминации двух известных пословиц, например, для выражения какой-либо несуразности, несоответствия, абсурдности происходящего представители микросоциума иронически употребляют фразеологизм пуганая ворона на воду дует.

В словаре сленга имеют место и ФЕ, которые, сохраняя исходное значение, строятся на синонимической замене компонентов, так, общеупотребительное устойчивое сочетание «Не сыпь мне соль на рану» в сленге употребляется в виде не сыпь мне соль на сахар или не лей мне чай на спину, Ср. также большому кораблю – большую торпеду.

Нельзя не отметить случаи, когда фразеологизм-социолектизм создан по аналогии с общеупотребительным ФЕ, но имеет другой, «современный» план выражения. Так, обороты прыгнул с аквалангом – не прикидывайся илангом и взялся за грудь – говори (или делай) что-нибудь идентичны узуальным устойчивым единицам сказал «а», говори и «б» и назвался груздем – полезай в кузов, а сленгизм каков стол, таков и стул = что посеешь, то и пожнёшь; по аналогии с общеупотребительной ФЕ разошлись как в море пароходы сленготворцы создали целый ряд синонимичных оборотов: разошлись как в луже два окурка; разошлись как в море две селёдки; разошлись как в поле два трактора.

Заметное место среди подобных образований занимают и фразеологические сочетания, в которых в корпус русского узуального ФЕ вводятся созвучные заимствования, полностью меняющие смысл оборота. Например, на базе широко известного устойчивого выражения «Береги платье снову, а честь смолоду» в сленге возникло береги чест смолоду, где обыграны русское слово честь и английское chest – ‘грудь’. В данном социолектном фразеологизме первая часть канонического ФЕ усечена, в других же фразеологизмах-сленгизмах надлюдаем обратный процесс, когда общеизвестный фразеологизм уточняется, расширяясь за счёт добавления новых компонентов. Например, по данным «Толкового словаря русского сленга» В. С. Елистратова, с 30-х годов XX века употребляется фразеологизм болтун – находка для шпиона, в сленге он имеет вариант – болтун у телефона – находка для шпиона, Ср. также бред сивой кобылы в лунную ночь; есть ещё порох в пороховницах и ягоды в ягодицах [2, 44].

В форме глагола повелительного наклонения со значением ‘заходи(те)’, ‘проходи(те)’ используется в сленге слово кам-ин, в основе которого лежит английск. *comin* с тем же значением. Замена слова камень данным сленгизмом в составе общеупотребительного ФЕ камень в чужой огород полностью меняет смысл оборота-сленгизма кам-ин в чужой огород. То же самое надлюдаем и в устойчивом в сленге фразеосочетании вок в овечьей шкуре, возникшем по аналогии с каноническим волк в овечьей шкуре, где лексема вок, активно используемая сленгоносителями и вне

оборота, имеет значение 'идти, ходить', как и в языке-источнике, откуда заимствовано данное слово.

На омонимии русского и заимствованного слов также может возникнуть ФЕ с новым смыслом. Так, девочки, говоря об отношениях с мальчиками, могут шутливо сказать «это есть наш последний и решительный бой», где слово бой употреблено не в значении 'сражение, битва', как в «Интернационале», а в значении 'мальчик'.

Из выше сказанного следует, что семантика фразеологизмов-сленгизмов обладает рядом отличительных свойств, обусловленных характером её формирования и развития. Эти свойства в единстве со способами их выражения представляют такие аспекты семантической структуры ФЕ, как образность и внутренняя форма. Параллельное восприятие буквального и переносного значений ФЕ, их синкретизм создают резкое столкновение синхронического и диахронического плана, без которого образность невозможна. Во фразеологизмах-сленгизмах происходит нивелировка денотативного аспекта значения фразеологической единицы из-за сходства базисных сем и выдвигание коннотативных сем, выступающих в качестве различительных признаков.

В сленговой фразеологии отмечены и случаи травестированного макаронического употребления известного фразеологизма: будет и на нашем стриту селебрейшен (или холидей) вместо будет и на нашей улице праздник. Отметим, что травестирование известных пословиц – это отличительная черта сленга: лучше поздно, чем никому; лучше синица в руке, чем утка под кроватью и т.п.

Отмечая высшую степень креативности в языковой игре на низовом уровне культуры, В. И. Карасик считает, что «эгоцентрическая языковая личность насыщает свою речь яркими и образными выражениями, среди которых немало ФЕ, с целью саморепрезентации и украшения речи» [3, 18]. Иллюстрацией к сказанному, кроме приведённых выше примеров, могут быть следующие устойчивые обороты, которые в сленге выполняют те же функции, что пословицы и поговорки в узусе, однако их экспрессивно-эмоциональная заряженность значительно выше: Лучшие маленький Ташкент, чем большой Сибирь; Если хочешь есть варенье, не лови хлебалом мух; Блат от неупотребления (застоя) портится; Лесбиянство хуже пьянства; Пришли гости поедать (глодать) кости; Раз – и квас.

На общем фоне либерализации и демократизации языка, доминирования «экспрессии» над «стандартом» субстандартная лексика и фразеология являются обязательным и уже привычным, не вызывающим шок у читателей и большинства критиков, компонентом текстов казахстанской художественной литературы нового тысячелетия.

В современном художественном дискурсе языковая игра наиболее ярко проявляется в структурно-семантической трансформации фразеологических единиц, когда в результате объединения двух синонимичных единиц в одну образуется окказиональная фразема, наполненная более ёмким дискурсивным смыслом: Куй железо, не отходя от кассы (К. Воскобойников. Мы ждём перемен!); Короче, прежняя совковая жизнь-житушка соскочила с катушек и понеслась во все тяжкие... (Д. Накипов. Тень ветра) либо, когда известный фразеологизм имеет окказиональное продолжение или употребляется в контексте в необычной грамматической форме: Не бери в голову, бери в плечи – шире будет; – Прошу пARDону, а с оплатой как?; Ты простой, Константин, как два рубля одной бумажкой (К. Воскобойников. Фирмачи); Кур надо будет зарубить заранее, да не скупиться, не каждый день хозяин дуба даёт... А он за субботу да воскресенье отлежится, примерит белые тапки да понежится в родном доме напоследок (З. Абдул. Там солнце...).

*Фразеологизмы-трансформы, функционирующие в художественных произведениях казахстанских авторов, иллюстрируют выраженное Л.Г. Золотых положение о том, что в художественном дискурсе фразеологическое окружение может вызывать структурно-семантическую трансформацию фраземы с целью усиления идейно-художественной и эстетической значимости смыслового варианта фраземы, для достижения гармонии смыслового содержания данного дискурсивного поля [1, 28]. Способность же контекстуального окружения служить актуализатором фразеологического значения обеспечивается набором одинаковых пресуппозиций, а возникающая при этом модификация фразеосемантики направлена на создание выразительности и изобразительности художественного текста: – Завтра – первый рабочий день!... – Какого ты раньше не предупредил?! – Я русским по белому сказал – завтра!!! – бушевал Мишка. – А мы думали...– Индюк тоже думал, что купается, пока вода не закипела! Я положил трубку и с тоской посмотрел на начатую бутылку пива. – Вот и помылись... – Фигня война, главное – манёвры! (К. Воскобойников. Фирмачи).*

*Использование же в художественном тексте оборотов типа «если начальник сказал – хорёк, значит, никаких рябчиков» из рассказа Константина Воскобойникова «Мы ждём перемен!», говорит о том, что автор, как креативный носитель языка, стремится преодолеть языковой стандарт и автоматизм, основанный на регулярности между знаком и значением.*

*В целом, на страницах казахстанской прозы фразеологизмы занимают заметное место, и основная их масса имеет стилистически-сниженный характер: Тот поезд вёз его в «дембель» из штрафбата, от более сурового наказания, но тогда его дело спустили на тормозах (Д. Накипов. Тень ветра); Скажу только, что была она довольно милой казашкой лет тридцати пяти и совсем неглупой (какого же мне тогда ляда надо, да?) (В. Численский. Бога зовут Абракас).*

*Фразеологизмы-социолектизмы, имеющие разный «стаж» пребывания в сленге, также периодически используются писателями в ходе повествования: – Ты сейчас так орал, что он подумал, будто ты начальник и мне пистон вставляешь; – Хватит массу давить. Показывай фронт работ (К. Воскобойников. Мы ждём перемен!). В ряде случаев, они употребляются по соседству с общеупотребительным устойчивым оборотом: И тут я понял, что Сеня, так же, как и я, влюблён в это создание, и только что – до моего прихода – он пытался, как иногда теперь в шутку говорят, подкатить к ней по-тихому яйца, но – понял, что ему здесь ничего не светит – как и мне; ... можно связать свою судьбу и с восточной женщиной, но только тогда, когда связь эта образуется под внушением уж очень большой любви – такой, чтобы прямо-таки, как говорится, «крышу снесло» (В. Численский. Бога зовут Абракас); В зависимости от ситуации. Ты либо молодой Вахх в окружении титанов, либо уже собранный по частям и воскрешённый грозный Дионис, которого пьяницы бессознательно молят о снятии похмелья, а бытовые алкоголики с высшим филологическим прославляют, перед тем как напиться в хлам и начать перемывать кости Достоевскому и Толстому; Амиррр привёл два моих любимых четверостишия о глине. После чего ушёл в транс и стал читать всё подряд (П. Погода. Амир).*

*Характерной особенностью данных устойчивых оборотов речи является способность нести наряду с предметно-логическим содержанием дополнительную информацию за счёт особой смысловой и эмоциональной нагрузки единиц.*

*Таким образом, в сленготворчестве, где доминируют разные виды языковой игры, современные носители языка реализуют свои лингвокреативные способности, устойчивые же обороты в сленге являются одним из средств, служащих таким аспектам коммуникации, как необходимость наглядного образного воспроизведения изображаемого явления, потребность самовыражения, проявляющаяся в*

*субъективном освещении описываемого факта, стремление к эффективности воздействия, желание инновационно передать современные идеи, представления, новое видение мира, воздействовать на коммуникативного партнёра.*

*Список литературы*

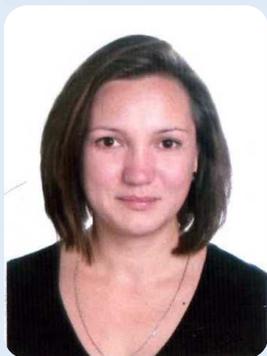
1. Золотых Л.Г. Функциональная специфика фразем в художественном дискурсе // Славянская фразеология в синхронии и диахронии: сб. науч. статей. Вып. 1 /М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2011. – С. 28.
2. Елистратов В. С. Толковый словарь русского сленга. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 672 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004.– С. 15, 18.
4. Самигулина Ф.Г. Медиа-коммуникация как предмет языковой политики/ Язык и узус. Международная конференция «Ахановские чтения» под эгидой МАПРЯЛ (тезисы докладов и сообщений)/ Научн. ред. Э.Д. Сулейменова. – Алматы: Казак университет, 2011.– С. 92.
5. Сковородников А.П. О понятии и термине «языковая игра»// Филологические науки, 2004, №2. – С. 86.

*Источники*

1. Алтынова А. Роза ветров. – СПб.: «Пропаганда», «Ленинградское издательство», 2009.
2. Воскобойников К. Разный-2. – Алматы, 2009.
3. Гран Фри: Литературно-художественное издание / Сост.: Р. Айткалиев, П. Банников. – Алматы, 2007.
4. Журнал «Книголюб»: казахстанское книжное обозрение. №№ 5, 6, 2009; 1, 2, 5, 2010.
5. Накипов Д. Тень ветра (роман упований в круге пепла). – Алматы, 2009.



*Элиасберг Галина Аркадьевна  
к.ф.н., доцент  
Московский государственный  
университет экономики, статистики и  
информатики (МЭСИ), Россия, г. Москва*



*Кузнецова Елена Александровна  
старший преподаватель  
Московский государственный  
университет экономики, статистики и  
информатики (МЭСИ), Россия, г. Москва*

*Г.А. Элиасберг, Е.А. Кузнецова*

***ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ ТЕМ «СПОРТ» И «ЭКОНОМИКА СПОРТА» В  
СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ-  
ИНОСТРАНЦАМИ МЭСИ).***

*В практике преподавания иностранных языков, в том числе РКИ, прочно зарекомендовала себя работа с Интернет-ресурсами как один из доступных и эффективных методов обучения. Интернет-ресурсы и сетевые СМИ отражают актуальную для большинства пользователей Сети информацию, включая сведения о спорте и спортивных состязаниях. Как правило, эта тематика находит живой отклик в студенческой аудитории, поскольку во многих странах современного мира люди с детства приобщаются к занятиям спортом и с интересом следят за крупными международными спортивными соревнованиями такими, как Олимпийские игры и мировые чемпионаты.*

*В российских и зарубежных средствах массовой информации спортивная проблематика неизменно актуальна, она широко представлена в Интернете в виде текстовых, анимационных, аудио- и видео-файлов, использование которых доступно во время аудиторных занятий по РКИ. В программах всех уровней обучения РКИ традиционно выделяются лексический и тематический блоки, связанные со спортом и спортивными соревнованиями. На начальном, среднем и продвинутом этапах обучения тема физкультуры и спорта соотносится с близкими ей базовыми темами*

*«Мои увлечения. Хобби», «Семья», «Друзья», «Здоровье. Здоровый образ жизни», «Город», «Времена года», «Мой институт. Мой университет» и другими, что подчеркивает ее комплексный характер. Кроме того, студенты экономических специальностей могут познакомиться с текстами и обсудить актуальные проблемы, затрагивающие экономическую составляющую организации спортивных соревнований и развитие индустрии спорта. Подобная информация представлена на ряде Интернет-сайтов, например, на электронном портале информационного агентства РБК (Росбизнесконсалтинг).*

*Рассматриваемая тема связана со страноведческим аспектом курсов РКИ и позволяет рассказать об истории спорта и физической культуры в России и СССР, о выдающихся отечественных спортсменах, их героизме во время Великой Отечественной войны, достижениях в олимпийском движении, в котором российская команда впервые приняла участие в 1912 г. на V Олимпийских играх в Стокгольме. Разнообразную информацию по данной теме представляет русскоязычный раздел Интернет-энциклопедии «Википедия». В студенческой аудитории вызывает интерес история ведущих спортивных клубов «Спартак», «Динамо», «Зенит» и других, символику которых иностранцы могут видеть у своих российских друзей-болельщиков, в местах проведения спортивных мероприятий, на улицах и в общественном транспорте. Интернет-сайты спортивных клубов содержат разнообразную текстовую и аудиовизуальную информацию по истории своих коллективов и их современном развитии. Так, на сайте футбольного клуба «Зенит» (С.-Петербург) представлены сведения об игроках и тренерском составе, новости о матчах, ведутся блоги спортсменов и болельщиков, блог Музея клуба «Зенит», открыты форум и конференции для обсуждения текущих проблем, включая экономическую составляющую деятельности клуба, в частности продажу билетов на соревнования, дисконтную систему клуба, предложения интернет-магазина и розничной сети клуба по продаже клубной атрибутики и экипировки. На официальном Интернет-сайте футбольного клуба «Спартак» (Москва) наряду со сведениями о текущих соревнованиях выделена специальная рубрика «Бизнес», рассказывающая о коммерческих предложениях по дистрибуции атрибутики клуба, аренде футбольных полей, предоставлению рекламных площадей, что позволяет обсуждать на занятиях по РКИ проблемы экономики спорта на наглядном и разнообразном материале.*

*Рассматриваемая тема позволяет рассказать зарубежным студентам об исторически сложившихся национальных видах спорта таких, как городки, лапта, гонки на русских тройках, внимание к которым в последнее время заметно усилилось в связи с развитием молодежного спорта и туристического бизнеса, о чем свидетельствуют Интернет-сайты таких организаций, как Федерация городошного спорта, Общероссийская общественная федерация русской лапты и других некоммерческих и коммерческих организаций. Общая информация по страноведческим аспектам спортивной тематики представлена в монографии организаций.*

*Работа с новостными текстовыми, а также аудио и видеоматериалами по спортивной тематике, представленными в Интернете, позволяет повторять, закреплять и тренировать фонетические, грамматические и лексические навыки студентов. Прежде всего, отметим грамматические темы, связанные с глаголами движения, глагольным управлением, употреблением существительных с предлогами в соответствующих падежах, формами наречий и целым рядом грамматических и синтаксических конструкций, вызывающих затруднения у иностранцев. Особо следует подчеркнуть эффективность этой темы для тренировки навыков образования правильных падежных форм дробных и порядковых числительных, их*

произношения и написания на примере сообщений об итогах соревнований, спортивных результатах и достижениях отдельных спортсменов и команд, а также сведений о показателях экономической деятельности спортивных организаций.

Новостные сообщения позволяют тренировать навыки словообразования имен существительных, прилагательных, глаголов, отглагольных прилагательных, причастий и деепричастий. В качестве примера можно привести работу с такими лексемами, как футбол – футболист – футбольный; тренер – тренерский (состав) – тренерская (комната для тренеров) – тренировочный (комплекс) – тренировать (ся) – тренируя (сь), тренирующий; бокс – боксерский – боксировать, боксирующий, боксируя; нападать – нападение – нападающий (отглагольное существительное со значением игрок в команде, а также причастие) – нападавший – нападая и т.п. Примерами на образование форм сложных слов служат лексемы: первый разряд – перворазрядный, велосипедные гонки – велогонки – велогоночный, автомобильное ралли – авторалли и т.п.

Чтение спортивных новостей, а также работа с аудио и видеофайлами позволяет рассмотреть случаи употребления и семантику существительных, обозначающих спортивные организации, а также наиболее известные сложносокращенные слова и аббревиатуры. Например, такие лексемы, как арбитраж, клуб, лига, федерация, автоспорт, физкультура, МОК, ФИДЕ, ФИФА, УЕФА, РОК и другие. Задания на аудирование аудио и видеофайлов о спортивных состязаниях, размещенные в Интернете, в частности на порталах Youtube.com и Youtube.ru, тренируют звуко- и смысловозначительные навыки студентов-иностранцев.

В «Тематическом словаре-минимуме», входящем в словарь «Система лексических минимумов современного русского языка», изданный Институтом русского языка им. Пушкина (2003), раздел «Физкультура и спорт» включает около двухсот слов, распределенных на два раздела: «Общие слова» (стадион, лыжня, корт, трамплин, бассейн, тренироваться, клуб, секция, команда, счет, чемпион и т.п.) и «Виды спорта» (легкая атлетика, гимнастика, футбол, хоккей, волейбол и т.п.) [Система лексических минимумов. С. 684–686]. Широкий лексический комплекс рассматривается в монографии И.Г. Кожевниковой «Русская спортивная лексика: Структурно-семантическое описание» (2002). Отметим также специальные словари (например, словарь А.Н. Блеера и Ф.П. Сулова «Терминология спорта: толковый словарь-справочник» (2010), а также ряд работ, посвященных терминам отдельных видов спорта (например, Рылов А.С. Футбольная терминология: словарь-справочник (Нижег. Новгород, 1997); Зубкова А.В., Барабанищкова Е.С. Русско-английский словарь по легкой атлетике (М., 2000)). Использование Интернета на занятиях по РКИ облегчает поиск значений спортивных терминов. В настоящее время в Сети доступен специальный «Спортивный словарь» ([www.sport-dic.ru](http://www.sport-dic.ru)).

Спорт является одной из сфер коммуникации, ставшей активным источником внедрения новых лексических единиц, что отражено в авторитетных словарных изданиях (Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов (2006), Солганик Г.Я. Толковый словарь. Язык газеты, радио, телевидения (2002); Толковый словарь русского языка начала XXI века: актуальная лексика / Под ред. Г.Н. Складневской (2006).

В современный русский язык вошли такие новейшие термины, как маунтинбайк, кайтинг, рафтинг, роупджампин. Подобные заимствования ставят вопрос о правилах их написания. Недавним примером широкого обсуждения в чатах и на форумах в Интернете стало слово «паралимпиада», которое согласно Федеральному закону от 9 ноября 2009 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (№ 253 – ФЗ) предложено писать без буквы «о», входящей в состав корня «олимпиада». Как разъяснял своим пользователям лингвистический портал gramota.ru, образцом для принятия такого решения была английская норма

написания слова «Paralympics» (аналогичные варианты во французском языке – «Jeux Paralympiques» и испанском – «Juegos Paralímpicos»), являющаяся основой для документов международных спортивных организаций. Однако «Русский орфографический словарь РАН» под редакцией В.В. Лопатина (М., 2005) фиксирует написание этого слова с буквой «о», не нарушающее морфологические принципы русского языка, поскольку греческая приставка «пара-», имеющая значение «около», «близко» или «отклонение от чего-либо» (например, в словах парасихология, паралингвистика), присоединяется к корню «олимпиада». Столь пристальное внимание к этому слову, как и к слову «сурдлимпиада», было вызвано необходимостью их единообразного использования в государственных документах. Эта информация подробно отражена в ответе Справочной службы портала [gramota.ru](http://gramota.ru) (См. вопрос № 259938 «паралимпиада» (URL: [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru))).

Обсуждение подобных проблем со студентами нелингвистических специальностей развивает их интерес к наблюдениям над процессами, происходящими в современных языках в эпоху глобализации.

В этой статье обобщен опыт изучения темы «Экономика спорта» студентами-иностранцами первого курса МЭСИ с использованием Интернет-ресурсов. Наши материалы объединяют грамматические и тематические разделы разработанной на кафедре ЛиМК МЭСИ учебной программы для первого курса РКИ вместе с изучением спортивной проблематики, при этом особое внимание уделяется специальной лексике, необходимой экономистам.

В связи с темой «Экономика спорта» для наших занятий был составлен учебный список терминов и словосочетаний на основании фрагментов из Федерального закона о физической культуре и спорте в Российской Федерации и Олимпийской Хартии, текстов «Спортивная индустрия», «Товарные знаки в спорте и спортивной индустрии» из монографии В. В. Галкина «Экономика и управление физической культурой и спортом» (2008), а также текстов «Предмет экономики физической культуры и спорта как научной дисциплины», «Продукт отрасли физическая культура и спорт», «Экономические аспекты международно-правовых актов по физкультуре и спорту» из учебного пособия «Экономика физической культуры и спорта» под редакцией Е.В. Кузьмичевой (2008).

В список вошли такие словосочетания, как: объект спорта, макро- и микроэкономика спорта, потребности и интересы в области спорта, реестр спортивных организаций, экономика спортивного туризма; спортивная инфраструктура, спортивный маркетинг, экономика спортивных сооружений, экономика спортивных лотерей, букмекерский бизнес, некоммерческие культурно-спортивные организации, спортивная индустрия, талисманы в спортивном бизнесе, спортивное предпринимательство, маркетинговая деятельность Международного Олимпийского комитета, рынки зрелищно-массовых услуг, рынки труда профессиональных спортсменов, спортивные бренды, рекламный бизнес в спорте и другие. Значительная часть включенных в список слов относится к основному лексическому минимуму по языку специальности, что позволяет повторять и закреплять изученный ранее материал.

Согласно программе обучения РКИ, разработанной на кафедре ЛиМК МЭСИ, одной из базовых тем по экономическим специальностям на первом курсе является тема «Предприятие». В связи с этим в качестве дополнительных примеров и заданий студентам-иностранцам предлагаются тексты о мировых производителях спортивной одежды и товаров таких, как Nike, Adidas, Umbro, Puma. Основным источником для поиска информации стал русскоязычный раздел «Википедии», позволяющий собрать материал об истории создания фирмы, ее ключевых фигурах, показателях экономической деятельности. Студенты выполняют задания по поиску

информации о представительствах этих фирм в своих родных странах, об участии знаменитых спортсменов в рекламных компаниях, обобщая собранный материал в электронных презентациях, которые обсуждаются во время аудиторных занятий и размещаются в электронном Кампусе МЭСИ.

В ходе занятий по РКИ студенты-иностранцы знакомятся с разнообразной информацией, представленной на портале Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ (<http://minstm.gov.ru/>), на сайте Совета при Президенте РФ по развитию физической культуры и спорта, спорта высших достижений, подготовке и проведению XXII Олимпийских игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 г. в г. Сочи, а также на сайтах Российского Олимпийского Комитета (<http://www.olympic.ru/>) и Национальной информационнои сети «Спортивная Россия» (<http://www.infosport.ru/>).

При изучении темы «Экономика спорта» используется информация и видеоролики, размещенные на портале «Сочи-2014», содержащем текущую информацию о работе Государственной корпорации «Олимпстрой» и Транспортной дирекции Олимпийских игр. (<http://sochi2014.com/>)

Разнообразные сведения по изучаемой теме предоставляет сайт Российской национальной библиотеки, на котором ведется рубрика «Спортивные ресурсы в сети Интернет», предлагающая ссылки на тематические Интернет-каталоги, спортивные web-серверы и web-страницы, библиотеки, базы данных, архивы электронных текстов, сайты периодических изданий, спортивных организаций, спортивных новостей и образовательных учреждений в области физической культуры и спорта, что облегчает студентам-иностранцам работу по поиску тематической информации в русскоязычном сегменте Интернета ([http://www.nlr.ru/res/inv/ic\\_sport/cat\\_show.php?rid=741](http://www.nlr.ru/res/inv/ic_sport/cat_show.php?rid=741))

В заключение отметим, что при изучении рассмотренных аспектов спортивной тематики преподаватели РКИ могут успешно использовать актуальную информацию, представленную в Интернете как в текстовых, так и в анимационных, видео и аудио формах, что значительно повышает интерес студентов-иностранцев к анализируемому материалу, тренирует их навыки в поиске необходимой информации в русскоязычном сегменте Глобальной информационнои сети.

#### *Список литературы.*

*Блеер А.Н., Суслов Ф.П. Терминология спорта: толковый словарь-справочник. М.,2010.*  
*Галкин В.В. Экономика и управление физической культурой и спортом. Ростов-на-Дону, 2006.*

*Гик Е., Гупало Е. Популярная история спорта: Справочник. М.,2007.*

*Голощапов Б.Р. История физической культуры и спорта. М.,2008.*

*Кожевникова И.Г. Русская спортивная лексика: Структурно-семантическое описание». Воронеж, 2002.*

*Система лексических минимумов современного русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. М.,2003.*

*Экономика физической культуры и спорта: учебное пособие / под ред. Е.В. Кузьмичевой. М.,2008.*