

**МИНОБРНАУКИ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФГБОУ ВО «ВГУ»**

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ



**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ**

**Сборник материалов
IV-ой Международной научно-методической
конференции**

28-30 января 2016 года

**Воронеж
2016**

Редакционная коллегия:

Гуреев В.Н., канд. филол. наук, доцент;
Куйдина Е.П., канд. филол. наук, преподаватель;
Куркина А.С., ст. преподаватель;
Михайлова И.В., преподаватель;
Назарова И.В., канд. филол. наук, доцент;
Пляскова Е.А., канд. филол. наук, доцент (отв. редактор);
Погорелова М.В., канд. филол. наук, доцент (дизайн обложки);
Сердюкова С.А. (секретарь).

Редакционная коллегия оставила за собой право частичного редактирования публикуемых статей. Редакционная коллегия не несет ответственности за фактическую достоверность представленных авторами материалов.

Конференция проведена при финансовой поддержке фонда «Русский мир».

Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016. – 467 с.

В сборнике представлены материалы 4-й Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся». Адресуется преподавателям русского языка как иностранного, а также всем интересующимся проблемами межкультурной коммуникации и методики преподавания филологических дисциплин иностранным студентам.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Азимов Э. Г. Массовые открытые он-лайн курсы: проблемы создания и использования в обучении РКИ.	10
Асейкина Л. С., Кашина Л. Г. Критерии оценивания языковой подготовки иностранных учащихся в ходе промежуточной аттестации.	13
Барсегян К. М. О преподавании аудирования в техническом вузе России.	19
Басирова А.Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ.	22
Бунчук О. М. Использование электронного справочника «2GIS» на занятиях по РКИ.	26
Власова Н. А., Садовская Е. Ю. Использование методики РКИ в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи»	31
Григорьян Е. Л. Специфика преподавания курсов по истории языкознания магистрантам и аспирантам из Китая.	36
Домбровская И. И. Обучение аудированию в зависимости от уровня владения русским как иностранным.	40
Дунькович Ж. А., Рукавишникова С. М. Электронный сопроводительный курс как средство повышения эффективности начального этапа обучения.	45
Жукова А. Г. Особенности использования ортологического анализа в подготовке иностранных студентов-филологов.	50
Косарева Е.В., Масленникова З.С. Разговорный клуб: опыт внеаудиторной работы с иностранными студентами.	54
Косенко Ю. Г. Возможности использования информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения украинского языка как иностранного.	59
Куйдина Е.П. Игры на уроках русского речевого этикета.	63
Лебедева А. Л., Филатова В. Б. Работа с фильмами на занятиях со стажёрами на продвинутом этапе обучения.	67
Маренина Е. П. Особенности использования видеоматериала на занятиях по РКИ.	71
...	

Маркова В. А. Учебник РКИ в «постметодическую» эпоху.	75
Меренкова Л. А., Санникова А. В., Ярось Л. Б. Учебник «Русский язык как иностранный (начальный курс)» – результат теоретического обобщения опыта преподавания РКИ в БГМУ.	82
Михайлова И. В. Использование методики составления словесного портрета на уроках русского языка как иностранного.	86
Михеева О. В. Электронный словарь как средство формирования и развития лексических умений и навыков иностранных военнослужащих.	92
Назарова И.В. Методические особенности преподавания дисциплины «Основы филологии» в иностранной аудитории.	96
Некоз О.А. Обучение иностранцев диалогическому общению на начальном этапе.	99
Пляскова Е.А., Погорелова М.В. Содержание и методические принципы включенного обучения китайских студентов-филологов. . .	103
Розина М. С., Соловьева М. В. Приемы повышения мотивации при обучении русскому языку учащихся со слабой мотивацией.	109
Самойлова И. Ю, Черкес Т. В. Восприятие и понимание устной речи как объект обучения.	115
Труханова Д.С. Роль натурального урока при обучении РКИ в языковой среде.	121
Фатеева С. И. Структура и функции лингвокультурологических комплексов в преподавании русского языка как иностранного. . .	125
Федяева Е. В., Бесценная В. В. Использование компьютерного лингафонного кабинета при обучении русскому языку как иностранного.	130
Фесенко О. П. Проблемы освоения русского языка как иностранного при различных сроках обучения.	135
Флянтикова Е. В. Использование русских народных сказок на уроке РКИ.	140
Хохлова Т.И., Кузнецова Н.В. Интерактивные технологии на занятиях по русскому языку как иностранному (подготовительный курс)	145
Черкашина Е. Л. К вопросу о методах преподавания РКИ в открытых группах на начальном этапе обучения (на примере комплексного усвоения личных местоимений и речевых конструкций <i>У меня есть</i> и <i>У меня нет</i>)	149

Шестакова Е. В. Компетентностный подход в обучении русскому языку иностранных военнослужащих.	153

Штехман Е. А., Усатюк Н. Б. Ситуационные задачи как инновационный метод в преподавании русского языка как иностранного.	157

СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Дурова Е. Н., Сушкова И. М. Обучение фонетике русского языка испаноговорящих студентов.	161

Конров В. Ю. Семантико-функциональная сопоставительная грамматика в преподавании РКИ.	166

Матвеев В. Э. Обучение иностранных филологов национально-окрашенной лексике русского языка с использованием кинофрагментов сказок.	170

Новикова О. Ю. Обучение русскому причастию с позиции коммуникативного подхода.	174

Парецкая М.Э. Обучение иностранцев трудностям русского синтаксиса: употребление причастного и деепричастного оборота. ...	179

Погорелова М. В. Собственно-безличные глаголы в русском языке: к вопросу создания учебного словаря безличных глаголов.	183

Погорелова М. В., Динь Тхи Хонг Тхам Русские глаголы с постфиксом -ся в аспекте обучения вьетнамских студентов.	189

Федулова Е. Г. Актуальные вопросы создания словаря грамматических терминов для обучающихся из Социалистической республики Вьетнам.	196

Шановалова О. И. Актуализирующий аспект нумеративных предложений.	202

Щукина О. В. Различия в функционировании гласных фонем в русском и французском языках как фактор фонетической интерференции.	206

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Ализаде Ю. С. Экологические понятия в русском языке как элементы дополнительной коммуникативной подготовки иностранного менеджера.	211

Белова А.В. Русский язык в профессиональной сфере иностранных студентов-медиков на примере учебно-методического по-	

собия «Лексика. Фразеология»	214
Богородицкая С. И., Помыткина О. Н. Изучение профессионально-ориентированной лексики на подготовительном курсе в военном авиационном вузе.	217
Бурченкова А. А. Работа с текстами по дисциплине «Информатика» на занятиях по русскому языку с иностранными курсантами. ...	222
Волотова М. Г. Роль дисциплины «Русский язык как иностранный» в формировании военно-профессиональной компетенции у иностранных военнослужащих на подготовительном курсе Военной академии Генерального штаба ВС РФ».	227
Гладкова Н. Н. Язык специальности для иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку.	230
Жидкова Ю. Б., Садовская Е. Ю. Теория и практика семантизации научно-технической лексики в текстах по специальности.	235
Кондрашова О. В., Шельдешова И. В. Система работы со специальными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному в военном авиационном вузе.	241
Костерина Э. В. Работа с учебно-научным текстом по специальной дисциплине инженерного профиля на занятиях по русскому языку.	247
Разуваева Л. В., Дедова О. М. Обучение профессионально ориентированной речи.	252
Федорова Л. И. Критерии отбора текстов по специальности в преподавании русского как неродного.	257

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

Луца Р. А. Проблемы преподавания русского языка как иностранного в китайской языковой среде.	262
Стоянова М. Л. Из опыта проведения видеоконференций в практике преподавания РКИ.	266
Яровая Т. Ю., Микитченко Е. С. Преподавание дисциплины «Страноведение» в зарубежном вузе: цели, проблемы, перспективы (из опыта работы в вузах КНР)	270

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Бердникова О. А. Современная русская литература: круг чтения иностранных студентов.	274
Гуреев В. Н. К вопросу об изучении современной русской ли-	

тературы иностранными студентами-филологами.	279
Конюхова Е. С., Винокурова Е. И. Экономические понятия в произведениях Ф.М.Достоевского и их интерпретация для иностранной аудитории.	284
Куркина А.С. Организация работы над художественным текстом со скрытыми смыслами в иностранной аудитории.	291
Мирзоева В. М., Кузнецова А. А., Иванов А. Г. Возможности анализа художественного текста в аспекте обучения русскому языку как иностранному (по материалам произведений А.С. Пушкина).	296
Рыбачева Л. В. Средства выражения оценки в современной публицистике.	303
Сердюкова С.А. Изучение творчества А.И. Солженицына в иностранной аудитории (на примере рассказа «Захар-Калита»).	308
Старостина О. В. О некоторых особенностях изучения художественных произведений на занятиях по РКИ.	312
Тернова Т.А., Корноголуб Е.В. Христианские мотивы в балладе И. Друцэ «Вечный пахарь».	315
Уразгалиева О. А. Методика работы с художественным текстом в иноязычной аудитории военного вуза (на материале рассказа К. Симонова «Бессмертная фамилия»).	319
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ	
Бойцов И. А. Концепт «толерантность» в аспекте изменившейся геополитической ситуации в мире и развития идей мультикультурализма.	324
Гетман К. А. Особенности восприятия немецкого прецедентного имени в сознании носителей русского и немецкого языков.	329
Дедова О. М., Корнев В. А. Преодоление предрассудков и стереотипов в сфере межкультурной коммуникации.	331
Демьяненко М. А. Проблемы профессиональной подготовки переводчиков как посредников в сфере межкультурной коммуникации.	337
Завальников В. П., Савельева Е. С. Пространственный аспект формирования концептов «родства» и «дружбы» в русской языковой картине мира (на примере художественного дискурса).	342
Земскова Л. П. Метафора «Пища для ума».	346
Зиновьева Е. И. «Лингвокультурология» в системе подготовки	

преподавателей русского языка как иностранного.	351
Иттивуттирак Таняван Сравнительная характеристика некоторых концептов русского и тайского языков, вербализованных в современном веб-пространстве.	355
Ковалев Г. Ф. Отчество как этическая категория русского языка	359
Козельская Н. А., Мекратанакулпат Натчиван Контрастивная ценность русских цветообозначений на фоне тайского языка. . . .	364
Котова Д. А. Роль музейных выставок в формировании лингвокультурной компетенции студентов-инностранцев.	369
Кузнецов Ю. А. Лекционный курс «Лексические объединения русского языка в аспекте лингвокультурологии»: содержание и структура.	373
Кхонг Тху Хиен Названия растений в русской литературе.	377
Михайлова Н. Д., Витлинская Л. Г., Ткачёва Р. А. Лекари и лечение в сингальских и русских народных сказках.	380
Пляскова Е. А. Вьетнамские компаративные фразеологизмы как отражение национальной картины мира.	385
Погорелова М. В., Джеттарин Срибуньякорн Русские темпоральные синтаксемы со словами <i>вечер/вечером, ночь/ночью</i> и их аналогии в тайском языке.	391
Правдина И. С. Контрастивное описание семантической истории терминов родства (на материале русского и сербского языков) . .	398
Рыбачева Л. В., Чжао Лян Особенности функционирования экономических терминов в русском языке (на примере терминов менеджмента)	401
Рукавишников С. М., Дунькович Ж. А., Росси Джоселин Самбрано Эспиноса Эквивалентность паремиологических единиц на примере венесуэльских и русских пословиц.	406
Сиссе Кумба Корова и <i>бык</i> как символы зооморфного кода русской и сенегальской культур.	409
Стейн Эрик Образ России в восприятии носителя американской культуры (по материалам фильма Н. Михалкова «Сибирский цирюльник»)	414
Таирова А. В. Анкетирование как эффективный способ в решении проблемы социально-культурной адаптации стажёров из КНР к условиям обучения во Владимирском государственном университете.	420

Тимошенкова Г. Ю., Федотова Н. В. Лингвокультурологическая компетенция как одно из условий межкультурной коммуникации.	425
Тимошенкова Г. Ю., Федотова Н. В. Изучение культуры и менталитета алжирских обучаемых в ходе занятий по РКИ.	429
Тюменева Е. И., Нгуен Тхань Ха Национально-культурное своеобразие русских и вьетнамских фразеологизмов о еде.	434
Фролова О. А., Еияс Аль-Хатиб К вопросу о межличностных взаимоотношениях преподавателей и студентов (на примере Сирии и России)	438
Хассан Абдельрауф Русская поэзия глазами иностранного читателя.	446
Щёболева И. Б., Сунь Мейна Лингвокультурологические особенности комплимента в русском и китайском языках.	449
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	456

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Э.Г. Азимов

*Москва, Государственный институт
русского языка им. А.С.Пушкина*

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ: ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Одной из важных тенденций компьютеризации в сфере образования являются МООК – массовые открытые онлайн-курсы (русск. МООК, англ. Massive Open Online Course). Они предназначены широкому кругу учащихся для доступа через Интернет. МООК - особый тип образовательного интернет ресурса, предполагающий участие и свободный доступ для всех желающих учиться тем или иным курсам на основе специальной компьютерной платформы. Курс обычно проводится, как правило, только онлайн, при этом возможны как синхронные (например, вебинары), так и асинхронные (например, форумы, электронная почта) возможности получения и передачи информации. Образовательные компьютерные платформы для демонстрации МООК создают специальные компании-провайдеры, специализирующиеся на предоставлении образовательных услуг и образовательного контента (Coursera, Udacity, edX и др.) в сотрудничестве с учебными заведениями. В системе российского электронного образования также функционирует несколько образовательных платформ, например, «Универсариум», «UNIWEB» и др.

Обычно выделяют следующие преимущества такого электронного обучения: курсы МООК могут быть совместимыми с различными компьютерными системами, ресурсами и инструментами Интернета, доступны в течение определенного времени везде, где есть Интернет, их создание облегчено существующими программными средствами (форум, вебинар, видеолекция, электронная почта, презентация, подкасты, блоги, вики-технологии). Все эти средства и технологии уже используются в обучении языкам, но в системе МООК эти средства и технологии функционируют в рамках одной образовательной платформы для решения определенной учебной задачи. МООК обеспечивают взаимодействие слушателей не только с преподавателями, но и учащихся между собой, часто наиболее популярные курсы ориентированы на межпредметные связи и решение практических задач (например, программирование, обучение деловому общению и др.). Среди преимуществ такого обучения называются также следующие: организация и проведение онлайн-уроков обходится гораздо дешевле, поскольку один преподаватель может обучать сотни и даже тысячи студентов; к созданию курсов привлекаются ведущие преподавате-

ли из лучших университетов мира; такие онлайн-уроки дают учащимся возможность выбирать скорость изучения материала, работать в привычном темпе, возвращаться к пройденному материалу, что обеспечивается пошаговым изучением материала с постоянной проверкой. Значительное место в обучении играет взаимодействие пользователей, они общаются между собой и с преподавателем с помощью различных средств электронной коммуникации. Все это делается в дистанционных курсах по обучению языкам, но есть существенные различия в технологиях организации учебного взаимодействия. В системах MOOK учебное взаимодействие ориентировано на большие группы учащихся, минимизировано индивидуальное взаимодействие преподавателя со слушателями, значительное место занимает автоматизированный тестовый контроль.

В курсах MOOK используются различные формы взаимодействия и оценки уровня овладения учебным материалом. Кроме общения с преподавателем, тестов, используется технология взаимной оценки работ, которая позволяет пользователям оценить и дать свой отзыв о работах других. Проблема взаимодействия со слушателями в интерактивной форме является одной из самых важных проблем. Сложность ее решения вызвана рядом причин – большое количество слушателей, разный уровень подготовки, индивидуальная траектория изучения и др. Создатели курсов стараются ее решить, предлагая различные модели взаимодействия как на базе обучающей программы, так и вне ее (организуется обсуждение учебного материала в группах слушателей, активно используются автоматизированные тестовые системы, преподаватели отвечают на наиболее частотные вопросы). Опыт использования MOOK выявил также их типичные недостатки: значительное количество слушателей не завершает курс; у слушателей нет реальной возможности общаться в режиме реального времени с преподавателем, который ведет курс; наблюдаются различия в уровне подготовки студентов, языке, культуре, мотивах изучения курса, что делает взаимное оценивание работ не очень эффективным [1].

Основной учебный материал в MOOK представлен в видеолекции. Видеолекции могут составлять не менее 50% от общей длительности курса. Видеолекция делится обычно на относительно небольшие фрагменты (до 10 мин.). Лекция сопровождается презентацией, контрольными заданиями и тестами, ссылками на ресурсы Интернета, базы данных и др. В содержание курса входят обычно:

- Список литературы для самостоятельного изучения слушателем и в том числе на электронных ресурсах (свободный доступ);
- Контрольно-измерительные материалы (КИМ) к модулю в основном в виде тестов, они используются для текущего контроля, для контроля знаний по окончании изучения курса в целом;
- Домашнее задание к модулю, это могут быть рефераты, эссе, проектные задания, которые проверяются преподавателем;

- Вебинары;
- Организация обсуждений материалов курса на форуме.

Одним из самых сложных моментов создания курса онлайн является разработка критериев и способов оценки. Так, например, для контроля усвоения учебного материала предлагаются следующие способы:

1. В конце курса должны быть представлены тесты (банк тестов). Предполагаются тесты разного уровня сложности, которые проверяются в автоматическом режиме.

2. Задания на оценку: эссе/кейс/открытые задания/ проекты, которые предполагают самостоятельную работу слушателя (задания проверяются преподавателем). Задания на оценку могут делиться на три уровня сложности: простые, средние, сложные. В курсе могут быть сложные задания, проекты и т.п., на выполнение которых требуется большее количество времени, либо ролевые игры.

3. Кроме вышеуказанных заданий могут быть разного рода практические задания (например, найти материалы для урока, провести анализ учебника), а также тренировочные задания, ролевые игры и т.п.

4. Иногда используется и особый режим контроля – это проверка и самопроверка домашнего задания самими слушателями. Каждая выполненная домашняя работа (эссе, решение и пр.) направляется на сервер, откуда рассылается другим слушателям. Они и выполняют проверку работы. Первая и последняя оценки отбрасываются, из трех других выводится среднее арифметическое.

Создание курсов в системе MOOK для обучения языкам имеет свою специфику, связанную с особенностями и закономерностями формирования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности. Перспективным на сегодняшний день представляется создание лекционных курсов, посвященных различным аспектам методики преподавания русского языка. Использование MOOK в обучении практическому владению иностранным языком требует других методических решений в силу специфики предмета «иностранное языков». На портале «Образование на русском» (Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина) представлены различные учебные материалы по русскому языку как иностранному, в том числе и ориентированные на систему повышения квалификации преподавателей. Каждый из курсов, представленных на данном портале, требует специального рассмотрения. Например, в курсе «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» рассматриваются основные вопросы организации и содержательного наполнения практического курса русского языка как иностранного: цель обучения, учебные задачи, используемые лингводидактические технологии. Описывается языковой и речевой материал аспектов практического курса и его методическая организация на уроках РКИ. Также уделяется внимание специфике описания языка в целях его преподавания как иностранного (уровневое описание) и возможностям

использования тестовых технологий для решения задач учебного процесса [2].

Изучение литературы, анализ существующих курсов, опыт создания курсов в системе MOOK показывают, что надо говорить и о недостатках, и проблемах, связанных с таким обучением:

- Существуют проблемы с проверкой результатов обучения в связи с большим количеством слушателей.
- Сложно мотивировать слушателей пройти курс до конца, значительное количество слушателей не завершает обучение.
- Необходимо заранее решить, как обеспечить большое количество слушателей достаточным количеством доступных учебных материалов в электронном виде.
- Трудно решать проблему координации разных форматов представления информации в лекциях, организации контроля с помощью формальных тестов, анализа творческих работ слушателей.
- Отсутствие постоянного взаимодействия преподавателя с учащимися в течение всего курса обучения сказывается часто отрицательно на результатах обучения.

Литература

1. Азимов Э.Г. Массовые открытые онлайн курсы в системе современного образования / Э.Г. Азимов // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2014. - № 6. - С. 45-52.

2. Азимов Э.Г. Массовые открытые онлайн-курсы: новые технологии на службе повышения профессиональной квалификации преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов, Н.В. Кулибина // Русский язык за рубежом. – 2014. - № 6. – С. 30 - 35.

Л.С. Асейкина, Л.Г. Кашина

*Краснодар, Краснодарское высшее военное авиационное училище
летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова*

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ

Переход на ФГОС нового поколения и получение образовательного результата – формирования всех видов компетенций – предусматривает создание фондов оценочных средств (ФОС). Они предназначены для аттестации учащихся на соответствие их персональных достижений требованиям рабочих программ по дисциплинам и включают контрольно-измерительные материалы и критерии оценивания. ФОС используются для

текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучаемых, позволяя проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций.

Под компетенцией понимается потенциальная способность и готовность учащихся применять знания, умения и навыки, успешно действовать на основе практического опыта при решении широкого круга задач (в том числе и в профессиональной деятельности) [2]. Мы рассматриваем компетенцию как параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, т.е. способность и готовность индивида осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Компетентность каждого учащегося формируется в учебно-практической деятельности и интегрирует ценностно-смысловое отношение к ней и будущей профессии. Применение компетентностного подхода позволяет акцентировать внимание на результате образования, выделять объекты контроля и измерения на разных этапах обучения, необходимые для выработки педагогических стратегий, технологий, методов взаимодействия, предусматривает инструментарий для оценки эффективности педагогических усилий.

В структуре всех видов компетенций выделяют несколько компонентов: знаниевый (знание академической области, способность знать и понимать), ценностный (ценностные ориентации личности и мотивация к решению профессиональных задач) и деятельностный компонент (практическое и оперативное применение знаний и умений к конкретной ситуации) [2]. Следовательно, критерии оценивания уровня компетенции могут носить тоже комплексный характер на основе традиционных и/или инновационных методов контроля и инструментов оценки. Общепринятых методических установок по разработке и применению ФОС для измерения уровня компетенций на данный момент не создано. Каждый вуз, каждая кафедра решает эту задачу самостоятельно, исходя из профиля вуза, специфики дисциплины и особенностей формируемых компетенций.

Современный подход к профессиональной подготовке специалиста отличает комплекс требований – ключевых (общекультурных) компетенций, носящих надпрофессиональный характер и необходимых специалисту в любой области деятельности. Ключевые компетенции современного военного специалиста изначально нацеливают курсантов на достижение высокого уровня коммуникативности и адаптивности, способности к эффективному социальному и профессиональному общению и взаимодействию, поэтому коммуникативную компетенцию можно рассматривать в ряду ключевых компетенций.

Рабочая программа изучения дисциплины «Иностранный язык» в военно-техническом вузе определяет формирование коммуникативной компетенции, позволяющей иностранным учащимся осуществлять, кроме культурного и повседневно-бытового общения в условиях русской языко-

вой среды, еще и учебное, военно-профессиональное. Для курсантов русский язык является не только целью обучения, но и средством профессиональной подготовки, поэтому правомерно уточнение в названии формируемой компетенции – «профессиональная коммуникативная компетенция», которая включает социальную адаптацию обучаемого к условиям русскоязычной военной среды и приобретаемый им на этом же языке профессиональный опыт.

Для овладения данной компетенцией необходимо знание языка (фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи), владение этими средствами языка и механизмами речи (говорения, аудирования, чтения, письма) в пределах социокультурных и профессиональных потребностей человека. Формирование русскоязычной профессиональной личности осуществляется в процессе естественной речевой деятельности и в результате специального обучения на всех этапах (подготовительном и основных курсах).

Уровень сформированности коммуникативной компетенции по всем видам речевой деятельности (в том числе, профессионально ориентированной) контролируется с помощью ФОС в ходе промежуточного контроля, предусмотренного в конце подготовительного курса (ТРКИ-1), по окончании 1 курса (дифференцированный зачет) и на 3 курсе (комплексный экзамен).

В основу созданного независимого ФОС положены ключевые принципы: валидность, надежность, справедливость, эффективность и объективность. Кроме того, мы считаем, что оценивание должно быть а) системным (соотносить уровни компетенции, этапы ее формирования и критерии оценивания), б) диагностико-прогностическим и развивающим (выявлять и фиксировать «проблемные зоны», определять педагогические стратегии и тактики для улучшения результатов обучения и развития учащихся), в) своевременным (поддерживать обратную связь, обеспечивать доступность результатов оценивания, их анализа и интерпретации). ФОС, разработанные на основе данных принципов, устанавливают связь между оценкой и обучением, позволяют использовать результаты измерений для совершенствования образовательной деятельности.

Созданная в 90-е годы Российская государственная стандартизированная и сертифицированная система ТРКИ представила оптимальные уровни владения русским языком на разных этапах обучения. Стандарт – это своего рода диагностическое описание минимальных обязательных требований к конкретным уровням общего и специального (профессионального) владения. По мнению разработчиков стандартов, они служат для упорядочения процедур, технологий, средств контроля и оценки сформированности коммуникативной компетенции иностранных учащихся [1]. Отечественные тестовые материалы по РКИ созданы в соответствии с требованиями мировых стандартов на тестовую продукцию и с ориентацией

на совокупность знаний, навыков, умений, которыми должен овладеть изучающий русский язык. Комплексное оценивание языковых и речевых компетенций учащихся проводится по пяти субтестам (направлениям), соответствующим базовым языковым знаниям (лексика-грамматика) и основным видам речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), с включением в каждый субтест профессиональной составляющей. Многоуровневые стандартизированные тесты как средство педагогического контроля и измерения на подготовительном и основных курсах обеспечивают контрольно-оценочной деятельности объективность, эффективность и надёжность.

В конце подготовительного курса успешное выполнение обязательного и единого теста Первого сертификационного уровня общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ-1) позволяет иностранному учащемуся обучаться в российском вузе. Что касается промежуточного контроля на основных курсах, в практике многих вузов, кроме тестирования, существуют иные средства контроля и оценки сформированности коммуникативной компетенции. На наш взгляд, для определения уровня языковой подготовки учащихся вполне востребованным является анализ профессионально ориентированного текста, позволяющий измерить все составляющие профессиональной коммуникативной компетентности обучаемых.

В соответствии с текстоцентрической парадигмой в обучении русскому языку коммуникативно-познавательной единицей, моделью «научения» является текстовый материал занятий, а «многоаспектную способность и готовность личности осуществлять речевую (текстовую) деятельность в соответствии с ситуацией и правилами общения» исследователи рассматривают в контексте формирования коммуникативной компетенции [3]. В процессе коммуникации происходит обмен текстами любого формата и определённых жанров, а сам текст выступает как коммуникативное социокультурное пространство, куда вписаны автор, адресат (обучаемый), посредник (обучающий).

Приоритетной задачей языковой подготовки иностранного военного специалиста является обучение разным видам чтения и развитие умений аналитической обработки текстовой информации. Использование аутентичных текстов для промежуточной аттестации на основных курсах предполагает такую организацию коммуникации, которая позволит оценивать все значимые на данном этапе компоненты компетенции, учитывать не столько полученные учащимися лингвистические знания, умения и навыки сами по себе, сколько возможность их применения в учебной и военно-профессиональной сферах.

Являясь средством оценки достижений обучаемого в конце 2 и 5 семестров, чтение и анализ текста в соответствии с рабочей программой включает разноуровневые наборы требований. На первом уровне (диффе-

ренцированный зачет) оценивается сформированность компонентов коммуникативной компетенции по следующим критериям:

- техника чтения общенаучного или технического текста (скорость, правильность произношения и интонации);
- умение извлекать фактическую информацию из текста, использовать при этом соответствующие лексико-грамматические средства (вопросно-ответная работа учащихся по содержанию текста);
- умение определять тему текста и её развитие (деление на подтемы разных уровней), создание вторичного текста (написание простого плана);
- понимание (полнота и точность) содержания текста, отраженное в речевом высказывании обучаемого (ответ на вопрос по проблеме текста);
- умение запоминать содержательные компоненты и языковые средства прочитанного текста для репродукции его фрагментов, чётко и логически последовательно излагать фактический материал (монологическое высказывание по содержанию текста);
- уровень практических навыков речевой деятельности.

Планируемый эталон языковой подготовки учащихся на данном этапе предполагает:

- скорость чтения 150-200 слов/мин. при правильном в основном произношении и интонации, а также при отдельных коммуникативно незначимых ошибках с учётом специфики родного языка обучаемого;
- умение грамотно формулировать вопросы по содержанию текста и отвечать на них;
- умение правильно составлять план текста даже при отдельных коммуникативно незначимых ошибках;
- умение давать исчерпывающий, точный, обоснованный и грамматически правильный ответ на вопрос по проблематике текста;
- умение чётко, логически последовательно выстраивать монологическое высказывание с максимальным использованием содержательных компонентов и языковых средств текста;
- владение прочными практическими навыками речевой деятельности, вариативное использование грамматических структур.

Качественно иной уровень требований предусматривает комплексный экзамен по завершении изучения курса, когда подводится итог формированию коммуникативной профессиональной компетенции учащихся. При оценивании ее компонентов целесообразно использовать тексты разные по стилю и содержанию. Для иностранного учащегося главным показателем профессиональной коммуникативной компетентности является знание терминологии и специфических языковых конструкций, умение работать со специальным текстом на структурно-содержательном, преобразовательном и продуктивном уровнях. В таком случае оцениваются:

- умение преобразовывать специальный текст в результате изучающего чтения (вставлять пропущенные слова-термины, выделять абзацы, трансформировать лексико-грамматические конструкции);
- умение проводить структурно-содержательный анализ текста (определять его тему, микротемы, связи между смысловыми частями, ключевые слова-термины);
- умение создавать вторичный текст на основе прочитанного специального текста (писать аннотацию или составлять тезисный план).

Перечисленные критерии охватывают все компоненты сформированной компетенции военных специалистов для оперативной работы с профессиональной информацией в конкретной ситуации. Однако ценностный компонент в полной мере проявляется в ходе ознакомительного чтения и последующего устного монологического высказывания-рассуждения по проблематике военно-публицистического текста, значимого для формирования личности будущего специалиста. С этой целью подбираются тексты, мотивирующие определённое отношение к содержанию, выражение собственной позиции, поиск адекватного оформления мыслей и эмоций.

Показателями уровня владения речью являются: выполнение коммуникативной задачи, новизна и глубина мыслей, полнота ответа, объем представленной информации, внешнее оформление высказывания (логичность, связность) и соответствие речевого продукта лексико-грамматическим, фонетико-интонационным и стилистическим нормам языка. Оценивая устные высказывания учащихся на всех этапах промежуточного контроля, можно опираться на рейтинговые таблицы по субтесту «Говорение» в системе ТРКИ и фиксировать показатели владения речью с учетом бонусных программ.

Таким образом, для промежуточного контроля и оценивания уровней профессиональной коммуникативной компетентности иностранных учащихся возможны разные средства и критерии измерения, обусловленные этапами языковой подготовки и спецификой вуза. Качество ФОС зависит от целевой установки на научный подход к их созданию, что позволит контрольно-оценочную деятельность для проверки уровня формирования компетенций выстраивать в соответствии с заявленными принципами.

Литература

1. Балыхина Т.М. Стандартизированная контрольно-оценочная деятельность в обучении русскому языку как иностранному // Т.М. Балыхина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/29/79507.php> (дата обращения: 10.11.2015).
2. Система оценки уровня сформированности компетенций и результатов обучения. Учебный центр подготовки руководителей Высшей школы экономики. ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им.

Н.Г. Чернышевского». [Электронный ресурс]. Документ с сайта www.sgu.ru (дата обращения: 10.11.2015).

З. Токарева, Т.Е. Русский язык. Культура речи. Речевая коммуникация. Текст: Научно-методическая концепция преподавания учебных дисциплин предмета «Русский язык» // Т.Е. Токарева. – М.: ВУ, 2012. – 236 с.

К.М. Барсегян

*Москва, Национальный исследовательский
технологический университет «МИСиС»*

О ПРЕПОДАВАНИИ АУДИРОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ РОССИИ

В современном российском техническом вузе преподавание русского языка как иностранного ведется по нескольким направлениям: подготовительное отделение, русский язык в бакалавриате и англоязычные магистры, которые приезжают в Россию по программам образовательного обмена. В данной статье речь пойдет об опыте преподавания русского языка как иностранного англоязычным магистрам-исследователям.

Форма обучения магистров приближена к курсовой, то есть занятия проводятся не больше двух раз в неделю, а значит максимум шесть академических часов в неделю. За это время студентам необходимо усвоить лексический минимум, а также элементарную грамматическую базу. У магистров нет опыта обучения русскому языку, и занятия начинаются с самого нуля.

Надо сказать, что университет не настаивает на использовании каких-то конкретных учебных пособий, а это значит, что преподаватель вправе выбрать учебник, который наиболее полно соответствует ситуации обучения и характеру группы. Чаще всего преподаватели останавливают свой выбор на пособиях С.А. Хаврониной и А.И. Широценской «Русский язык в упражнениях» [2]. Этот выбор обусловлен тем, что учебник используется на многих кафедрах русского языка уже много лет и дает возможность пользоваться русским языком в пределах порогового уровня владения им.

Если с освоением грамматики и лексики группа справляется довольно успешно, то, что касается аудирования, здесь возникают некоторые сложности. В течение дня магистры общаются на английском языке, которым владеют свободно. Необходимость выразить себя на русском появляется лишь во время занятий по русскому языку и – в меньшей степени – вне учебной аудитории. Круг общения ограничен и предсказуем: столовая, поход в театр/кино и предварительная покупка билетов, магазины и торговые центры, а также поездка по городу, болезнь, просмотр телевизионных передач. Опыт преподавания показывает, что редко общение на русском

языке выходит за рамки выше названных тем, так как в ситуации более глубокого и распространенного разговора студенты переходят на английский язык.

Таким образом, перед преподавателем стоит следующая задача: за минимально отведенное на занятие время обучить слушать и слышать русскую речь и адекватно воспринимать звучащую информацию. Описанием данной проблемы занимались и продолжают заниматься многие методисты. Среди известных работ можно назвать «Учимся учить» А.А. Акишиной и О.Е. Каган, «Методику использования аудиовизуальных средств» А.Н. Щукина, «Психологию киновосприятия» А.А. Леонтьева, «Listening Comprehension» Penny Ur и др.

Тем не менее количество работ и описание различных приемов работы не снимают трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели в учебной аудитории. Здесь важно учитывать то отношение, с которым подходят современные учащиеся к новому для них языку. Замечено, что они стараются ускорить процесс обучения, задавая следующие вопросы: «Как сказать, если я хочу купить два билета на сеанс в кинотеатре?», «Как попросить в столовой дополнительную порцию?», «Как воспользоваться в Москве арендой велосипеда?», «Я вчера ужинал в ресторане и хотел попросить «разбить» счет на несколько человек, как это можно сделать?» и т.д. С этими ситуациями учащиеся сталкиваются каждый день и, соответственно, они хотят знать те языковые конструкции, которые русские используют в подобных случаях. Принятое считать традиционным изложение грамматики учащимися отвергается или воспринимается критически. При курсовой форме обучения, по мнению многих учащихся, более нет необходимости подробно останавливаться на категории рода и числа, на подробном изучении предложного падежа и отработки предлогов падежа. С одной стороны, понятны и объяснимы ожидания учащихся, с другой стороны, это вызывает недовольство преподавателей, привыкших к определенным рамкам проведения уроков, к порядку, считающимся традиционным и, наконец, к набору учебных пособий, в которых формальный, а не функциональный подход к представлению лексико-грамматического материала.

При этом обучение аудированию часто исключается из плана занятий. Используются следующие аргументы: «речь преподавателя и есть аудирование», «чтение на уроке позволяет слышать русскую речь», «на улице учащиеся постоянно сталкиваются с языком, и этого достаточно на данном этапе». Надо отметить, что речь преподавателя не всегда является естественной с точки зрения отбора темпа, лексики, использования синтаксических конструкций, чтение и аудирование хоть и являются репродуктивными видами речевой деятельности, не являются идентичными. При чтении задействовано зрительное восприятие. Как верно было подмечено специалистом, «в устной речи присутствует избыточность, она содержит

больше повторов, - встречается больше слов-заполнителей, - меньше познавательного содержания, - менее структурированная» [1].

Среди причин неадекватного восприятия звучащей речи следует упомянуть психологический фактор - фактор страха. Учащиеся должны осознать, что ситуация, в которой они находятся в данный момент ничем не будет отличаться от подобной, случись она в Германии или в Сингапуре, поэтому и сам язык, и используемые языковые конструкции будут обладать высокой степенью предсказуемости.

Сказанное выше дает основание утверждать, что обучению аудирования в условиях технического вуза отводится недостаточно времени и не всегда осознается как объект специального обучения. Все это реализуется в неспособности учащихся адекватно воспринимать естественную речь. Считается целесообразным давать на уроке небольшие аудио/видео эпизоды на первичное восприятие и дальнейший детальный разбор. Это могут быть и объявления в метро, около станций метрополитена, рекламные ролики по радио или телевидению, эпизоды из фильмов и сериалов, фрагменты ток-шоу и заставок к ним.

Как справедливо было замечено, «ситуативность и динамизм видеосюжета делают его особенно эффективным средством обучения аудированию». [3].

На сегодняшний день мы все пребываем в бесконечном информационном потоке. Существует необходимость «включать» студентов в информационный поток на русском языке. Это позволит им увереннее чувствовать себя в новых ситуациях и активнее включаться в русскую речь, что вкуче только прибавит интерес к изучению языка и спровоцирует их на более глубокое и подробное его изучение.

В завершение хочется добавить, что многое из сказанного уже обсуждалось и принималось во внимание, и хочется надеяться, что те преподаватели, которые работают в формате курсового обучения, отходят от традиционного порядка подачи материала и тем самым отвечают на запросы современных учащихся, но, к сожалению, опыт автора показывает, что при курсовом обучении многие преподаватели не владеют приемами обучения аудированию и не используют упражнения, ориентированные на развитие механизмов аудирования, тренировку в слушании иноязычной речи в разных условиях ее предъявления.

Литература

1. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устного текста / В.В. Сафонова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Еврошкола, 2011. – 80 с.
2. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях. Учебное пособие для говорящих на английском языке / С.А. Хавронина, А.И. Широченская. - М.: Прогресс, 1983. – 384 с.

3. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1981. – 128 с.

А.Е. Басырова

*Новосибирск, Новосибирский государственный
технический университет*

ИНФОГРАФИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК НОВОЕ СРЕДСТВО НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ РКИ

Известно, что обучение иностранных студентов русскому языку строится на основе ряда принципов, тесно связанных между собой и образующих единую систему, которая обеспечивает эффективность обучения. Выделяя лингвистические, дидактические, психологические и методические принципы, А.Н. Щукин замечает, что существуют доминирующие принципы, к которым относятся психологический принцип мотивации обучения, дидактические принципы сознательности и наглядности, методический принцип коммуникативности.

Принцип наглядности, безусловно, является ведущим принципом обучения. Еще Ян Амос Коменский утверждал, что, независимо от конкретного содержания обучения, новый материал всегда лучше не только объяснить, но и показать.

Необходимость данного принципа, считает А.Н. Щукин, обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания [4, с. 29]. При использовании данного принципа обучение строится на конкретных образах, которые непосредственно воспринимают учащиеся.

Принцип наглядности в общей дидактике, утверждает Л.Л. Вохмина, – один из основополагающих принципов обучения. Наглядность служит средством мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса к занятиям, увеличения возможности произвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала, используется как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного и т.д. [1, с. 60].

По словам Н.И. Гез, при построении урока следует ориентироваться на различные виды памяти. Комбинированное воздействие на органы зрения и слуха возможно с помощью аудиовизуальных средств, которые увеличивают коэффициенты раздражителей, воздействуют на долговременную память и обеспечивают переработку и усвоение информации [2, с. 130].

В целом можно говорить о двух направлениях реализации принципа наглядности на занятиях РКИ: использование наглядности возможно в качестве 1) средства обучения и 2) средства познания [4, с. 29].

Принцип наглядности как средство обучения выражается в том, что преподавателем специально подбираются зрительно-слуховые образцы, которые помогают студентам овладеть произносительными и иными нормами языка, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах подобранного круга тем и ситуаций общения [4, с. 29 – 30]. Для этого используются звукозаписи, схемы, таблицы, ситуативные картинки, а также видео, кино и т.п.

Во втором случае средства наглядности выступают как источник сведений о стране изучаемого языка и будущей профессии учащихся.

По мнению А.Н. Щукина, выделяется четыре функции наглядности на занятиях по языку:

- информирующая (средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации);
- обучающая (средства наглядности привлекаются для сообщения знаний и формирования навыков и умений);
- контролирующая (средства наглядности используются для контроля за характером формируемых знаний, умений и навыков);
- организующая (функция, имеющая отношение к отбору пособий и созданию условий для их применения).

Наиболее важной функцией наглядности, по мнению А.Н. Щукина, является обучающая, которая реализуется, например, при семантизации материала [4, с. 30]. Такого же мнения придерживается и Н.И. Гез, утверждающая, что картины и рисунки используются при сообщении знаний как один из способов семантизации при выработке лексических и грамматических автоматизмов и при обучении устной речи. В последнем случае они способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и созданию речевых ситуаций [2, с. 131].

Кроме того, обучающая функция также реализуется в виде стандартизации материала, воссоздает ситуацию общения, стимулирует высказывание, способствуя облегчению процесса порождения речи, потому что учащийся имеет возможность сосредоточиться на отборе языковых средств (как сказать?), в то время как логическая последовательность изложения (что сказать?) задается образами восприятия [4, с. 30].

О таком свойстве наглядности, как стимуляция высказывания, много говорит и Е.И. Пассов. Во-первых, он отмечает, что называние воспринимаемого будет коммуникативным только тогда, когда говорящий вкладывает в свои слова отношение к описываемому объекту, дает ему оценку [3, с. 112]. По мнению автора, получается нелепо, если, например, на доску вывешивается картина и ставится учебная (не коммуникативная!) задача описать ее. Перечисление элементов картины без понимания, кому и зачем

это нужно, убивает интерес. Заставляя учеников «бытописать» воспринимаемое, говорит Е.И. Пассов, мы опускаем их на более низкую ступень познания – ступень ощущений и восприятий. Таким образом, работая с наглядностью на уроке, следует требовать не «описательства», а выражения своего отношения, своих мыслей по поводу увиденного. Наглядность также должна являться стимулом к говорению. Например, картина «Зима» может послужить стимулом для выражения своего отношения к этому времени года, сравнению зимы в своей стране и в России и т.д. [3, с. 261].

Во-вторых, важно найти место для использования наглядности в процессе усвоения речевого материала. В данном случае Е.И. Пассов рекомендует использовать наглядность на начальных стадиях усвоения материала, но никак не на конечной, поскольку наглядность является опорой, а истинное речевое умение предполагает самостоятельность, которую и следует развивать [3, с. 262].

Л.Л. Вохмина утверждает, что наглядность вообще понимается не в узком значении применения картинок, схем, фильмов, звукозаписей, то есть различных визуальных и аудитивных средств, но как создание таких условий, в которых могла бы функционировать речь, передающая информацию в коммуникативных целях. Примеры такой наглядности – умело организованные дискуссии, игры, решение задач, активизирующих умственную деятельность учащихся, их рассказы о себе и пр. [1, с. 60].

А.Н. Щукин рекомендует использовать на занятиях все виды наглядности: внешнюю и внутреннюю, статичную и динамичную, зрительную, слуховую, зрительно-слуховую, натуральную и абстрактную [4, с. 30]. В качестве иллюстративных опор, средств наглядности на уроках РКИ для управления содержанием высказывания могут использоваться кинофильмы, диафильмы, серия рисунков (фотографий), кроки, отдельные картины и фотографии; а также диаграммы, таблицы, схемы, цифры, даты, различная символика, плакаты, карикатуры – для управления смыслом [3, с. 262].

Е.И. Пассов подробно рассматривает каждый из видов наглядности, применяемый на уроках РКИ. В частности, он замечает, что символика выгоднее простых рисунков, так как каждая деталь несет в ней смысловую нагрузку; плакат и карикатура обладают большой силой эмоционального воздействия, их образная форма хорошо раскрывает смысл явления; диаграммы, схемы, цифры и даты имеют под собой конкретные факты, поэтому при помощи данных опор легко управлять высказыванием [Там же].

На наш взгляд, существует еще один способ представления информации, способный являться и средством, и способом обучения на уроке РКИ. С распространением интернета и появлением новых технологий, а также с развитием потребности в максимально лаконичном изложении большого массива данных появился такой способ изложения информации, как **инфографика**. Под данным термином мы понимаем способ представления информации, сведений или знаний с помощью комбинации вербаль-

ного и иллюстративного компонентов, предназначенный для быстрой и лаконичной презентации темы, а также призванный улучшить восприятие информации и мотивировать к прочтению. По нашему мнению, основными функциями инфографики являются: информативная, аналитическая, организационно-связующая / конструктивная, адаптивная, экспрессивная, воздействующая, аттрактивная, эстетическая.

На первый взгляд может показаться, что инфографика – это лишь модное слово для обозначения традиционных способов визуализации – графиков и схем. Доля правды в этом есть, однако стандартные средства визуализации (графики, диаграммы и пр.) являются рациональным способом передачи информации, в то время как инфографика воздействует на эмоции, ведь в ее основе лежит идея, визуальная ассоциация, авторский образ, который связывает воедино элементы разных семиотических систем, графического, вербального, числового рядов. Примечательно, что инфографика сочетает в себе характеристики всех видов наглядности, отмеченные Е.И. Пассовым. Инфографика образна, содержит в себе диаграммы, схемы, числовые данные, часто символику.

Считаем, что вполне закономерно рассматривать инфографику как продукт креолизации, т.е. как креолизованный текст. Для того чтобы подчеркнуть лингвистический аспект описываемого явления, предлагаем обозначать инфографику термином «инфографический текст» (ИТ) и считать его разновидностью креолизованных текстов.

Мы полагаем, что инфографические тексты на уроках РКИ имеют все шансы стать эффективным средством обучения. Они абсолютно точно могут быть источником информации, материалом для отработки навыков рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, материалом для ввода и анализа лексики и грамматики.

Инфографические тексты не просто передают готовую информацию, которая не всегда откладывается в памяти студента, но позволяют учащемуся самому добывать и интерпретировать ее, опираясь при этом не только на вербальный компонент, но и на оформление иллюстрации, главную образную идею креолизованного текста. Работая с инфографикой, читая и рассматривая ее, учащиеся воспринимают текст одновременно рационально и эмоционально, что, безусловно, способствует более быстрому запоминанию, более глубокому пониманию и присвоению информации.

Исходя из собственного опыта, сформулируем некоторые наблюдения по поводу использования инфографических текстов на уроках РКИ:

1. ИТ стоит предлагать вместе с традиционными текстами, поскольку это может быть хорошим приемом для самостоятельной семантизации незнакомой лексики и последующей работы с информацией текстов.

2. ИТ подходит не для всех учащихся: необходимо учитывать тип личности студента, его ведущий способ получения информации, возрастные особенности, возможно, даже национальную принадлежность и пр.

3. ИТ подходит для проектного метода работы и метода совместного обучения: работая над проектом в группе, учащиеся могут распределить обязанности и использовать для обработки и представления информации как традиционные способы, так и инфографические тексты.

Итак, мы считаем, что использование инфографических текстов на уроке РКИ является непосредственным применением принципа наглядности на уроке, а также позволяет реализовать все цели и задачи, которые обычно ставятся при работе с текстовым материалом. Кроме того, по нашему мнению, инфографика сможет повысить интерес к языку, обогатить учащихся новыми знаниями, создать дополнительную мотивацию к обсуждению темы. В целом, инфографика – это способ, позволяющий по-новому, неординарно поработать с информацией как преподавателю, так и студенту.

Литература

1. Вохмина Л.Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам / Л.Л.Вохмина // Русский язык за рубежом. - 1978. – № 5. - с. 60
2. Гез Н.И. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка / Н.И. Гез // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – Москва : Русский язык, 1991. – С. 123 – 136.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. - 276 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз, 1990. – 231 с.

О.М. Бунчук

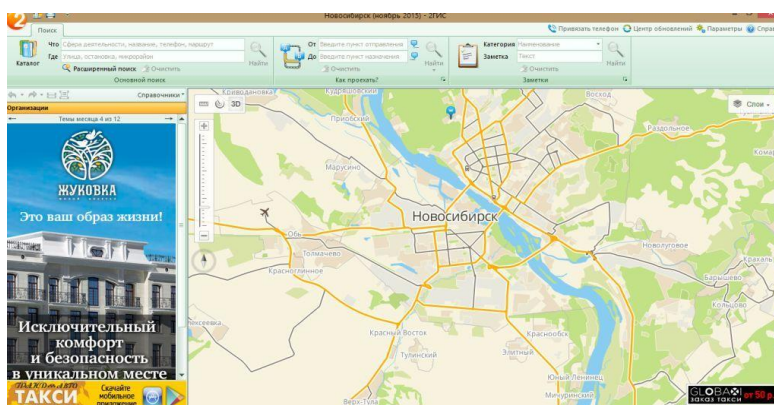
Шэньян (Китай), Северо-Восточный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО СПРАВОЧНИКА «2GIS» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Умение объяснить дорогу на русском языке или проложить маршрут, используя русскоязычную карту, – это важная компетенция, которой необходимо овладеть каждому иностранному студенту. Для этого ему нужно иметь в своем арсенале не только набор глаголов движения, обозначающих различные способы перемещения в пространстве, но и хорошо ориентироваться в лексике, которая используется для указания направления движения, сторон света и пр. Для отработки подобных навыков в учебниках по русскому языку как иностранному предлагаются всевозможные упражнения. Требуется ответить на вопросы типа «Как пройти к библиотеке?»,

«Как пройти от столовой до общежития?» и т.д.; объяснить собеседнику, как доехать до театра, площади или набережной; рассказать, что вы видите из своего окна, указывая на местоположение этих объектов. Однако чтобы процесс понимания и запоминания соответствующих терминов, глаголов и грамматических конструкций проходил быстрее и эффективнее, необходим наглядный материал. Принцип наглядности обучения был описан еще в XVII веке великим чешским ученым Я.А. Коменским, в понимании которого наглядность играет едва ли не самую важную роль в педагогическом процессе [1]. В качестве наглядного материала мы предлагаем рассмотреть электронный справочник «2GIS», выпущенный в 1999 году российской картографической компанией «ДубльГИС» [2]. Данный справочник позволяет загружать через Интернет карты нужных городов с подробным описанием как пешеходных, так и автомобильных маршрутов. Кроме того, данный ресурс позволяет проложить маршрут с использованием общественного транспорта. В этом справочнике можно также найти информацию о режиме работы магазинов и ресторанов, о системе оплаты в этих заведениях (наличными или банковской картой) и даже о средней стоимости обеда. Поисковая система справочника содержит список сфер деятельности, что упрощает поиск нужных организаций. Преимущество справочника «2GIS» заключается еще и в том, что после загрузки карт подключение к сети не требуется, что предоставляет массу возможностей и вариантов работы на занятиях по русскому языку как иностранному. Некоторые из этих вариантов мы и рассмотрим в нашей статье.

В качестве наглядного материала будем использовать карту города Новосибирска.



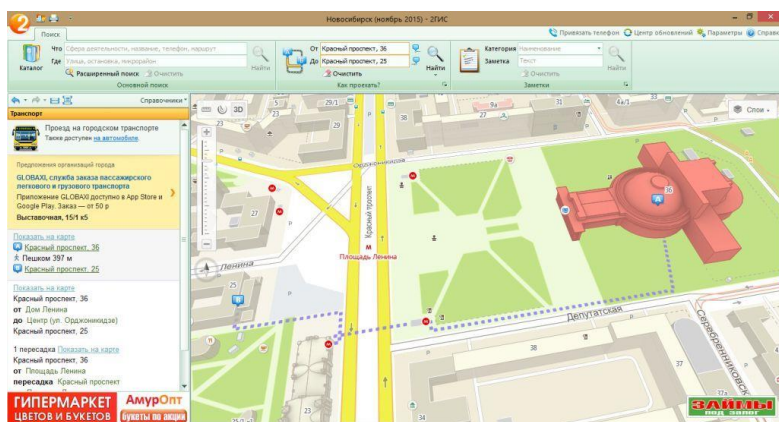
Изначально студентам объясняется, как работать с приложением «ДубльГИС», как находить нужную информацию в каталоге организаций и сфер деятельности, как пользоваться картой и окнами поиска. Когда студенты научатся совершать элементарные действия и выполнять при помощи электронного справочника простейшие задания, можно переходить непосредственно к постановке более креативных задач.

1. Одним из классических заданий является описание маршрута – как от одной точки добраться до другой. Например, студенту предлагается объяснить, как на общественном транспорте доехать от железнодорожного вокзала до стадиона «Локомотив». В поисковых строках задаются начальная и конечная точки маршрута, а в левой части экрана предлагаются варианты проезда. Используя один из этих вариантов, студент должен максимально подробно описать, куда он пойдет, чтобы сесть на нужный автобус; сколько остановок ему нужно будет проехать; на какой остановке он выходит и в какую сторону пойдет пешком до стадиона.

2. Но студентам куда интереснее будет выполнять подобные упражнения, если несколько разнообразить их. Например, задание может выглядеть таким образом:

Вы приехали в Новосибирск из соседнего города, чтобы посмотреть спектакль в Театре оперы и балета. После спектакля вам захотелось поужинать в трактире «Печки-лавочки», но вы не знаете, по какому адресу находится ближайший филиал. Откройте карту, определите свое местоположение и объясните, как добраться от Новосибирского театра оперы и балета до ближайшего трактира «Печки-лавочки» – пешком или на общественном транспорте.

Процесс выполнения этого задания происходит следующим образом. Задаем в поисковой строке название учреждения – «театр оперы и балета». Выясняем, что Новосибирский театр оперы и балета находится по адресу Красный проспект, 36. Отмечаем эту точку на карте. Далее ищем через поисковую строку трактир «Печки-лавочки». На карте появляются оранжевые значки – это филиалы искомого трактира. Соответственно нас интересует ближайший к театру значок, на него и нажимаем. Выясняем, что данный трактир находится по адресу Красный проспект, 25, и начинаем прокладывать к нему маршрут, задав в окнах поиска адреса начальной и конечной точек. На экране появляется окно с надписью «Выполняется расчет маршрута», после чего слева отображаются его возможные варианты.



Результат показал, что до нашего трактира можно дойти пешком. После нажатия кнопки «Показать на карте» мы можем видеть пунктирную линию, обозначающую пешеходный маршрут движения. Именно этот

маршрут и должен подробно описать студент. Для более подробного описания можно использовать промежуточные объекты. Если подвести к ним курсор, можно также увидеть названия заведений, остановок и даже памятников. Это описание будет выглядеть примерно так:

Повернуть от театра налево и выйти на улицу Депутатскую. Пройти по улице Депутатской до станции метро «Площадь Ленина» и спуститься в подземный переход. По подземному переходу перейти на другую сторону Красного проспекта. Пройти вверх по Красному проспекту до парковки и повернуть налево. Вы на месте.

3. Особый интерес вызывает у студентов работа в парах. Каждая пара выполняет одинаковое задание, но с использованием разных координат. Задание может выглядеть следующим образом:

Ваш друг вывихнул руку, и ему необходима медицинская помощь. Вы находитесь в разных концах города. Он звонит вам и просит приехать. Уточните у друга, где он находится и как вам добраться до него. Вы же в свою очередь должны определить ближайшее к вашему другу медицинское учреждение и объяснить собеседнику, как максимально быстро его найти. (Студент-друг открывает справочник и выбирает себе местоположение: конкретный адрес или узнаваемый ориентир. Второй студент должен найти ближайшее к нему медицинское учреждение и при встрече объяснить другу, как наиболее коротким путем туда попасть).

Например, нужно найти травмпункт в районе Заельцовского университета (ул. Дуси Ковальчук, 179/2). В строке поиска задаем «травмпункт». Появившийся оранжевый значок указывает на искомое медицинское учреждение. В данном случае им оказался медицинский центр «ЕвроМед». А чтобы убедиться, что в этом центре действительно есть услуги врача-травматолога, можно нажать на значок, и появится перечень оказываемых в клинике услуг. После того как травмпункт найден, студент приступает к объяснению: в каком направлении и по какой улице они сейчас пойдут; что будут проходить; куда повернут и т.д.

4. Интересными бывают задания такого плана:

Вам предлагается список из трех объектов (например, кафе). Выясните, какое кафе из нижеперечисленных является самым дешевым, и объясните, как доехать до него от Речного вокзала.

Чтобы решить эту задачу, необязательно обзванивать каждое кафе. В электронном справочнике «ДубльГИС» предоставляется даже информация о среднем чеке кафе, столовых и ресторанов.

Примерный список таков:

- Кафе «Любава» (средний чек – 110 р.);
- Кафе «Адмирал» (средний чек – 100 р.);
- Кафе «Колизей» (средний чек – 200 р.).

Выяснив, что самым дешевым из предложенных является кафе «Адмирал», студент прокладывает маршрут и подробно его описывает. Можно

поделить группу на команды и устроить соревнование – чья команда быстрее справится с заданием.

5. И еще один вариант увлекательного упражнения – загадки. Уровень сложности поставленной задачи должен быть ориентирован на уровень владения студентами русским языком. В одном случае это может быть простое отгадывание названия кафе на указанной улице, в котором будто бы сидит студент, в другом – полное определение загаданного местоположения. Рассмотрим усложненную задачу. Один студент загадывает всей группе свое местоположение (это может быть жилой дом на улице Кропоткина, станция метро «Гагаринская» или просто фонтан на площади Ленина). Студенты должны вычислить, где находится их одноклассник. Они задают ему любые наводящие вопросы (кроме названия улицы и номера дома): в какой части города он находится (север, юг, запад, восток, центр); есть ли поблизости банки, кафе, магазины и какие; как называется ближайшая остановка; какие маршруты автобусов/троллейбусов/трамваев ходят в этом районе и т.д.). При выполнении этого задания задействована вся группа, а первому угадавшему студенту можно пообещать какое-нибудь символическое вознаграждение.

И еще один увлекательный момент. У некоторых объектов в меню появляется вкладка «Дополнительно». В этой вкладке дается историческая справка: пользователю предлагается ознакомиться с историей постройки данного здания и узнать, кто из известных людей города раньше в нем проживал или какая организация здесь находилась. Поставленную перед студентом задачу можно разнообразить, предложив ему в двух словах рассказать, что он знает об этой постройке: 1) в каком году здание было построено, 2) фамилия архитектора и 3) что было здесь раньше на месте ресторана.

Таким образом, при помощи электронного справочника «ДубльГИС» можно разнообразить занятия по русскому языку, предлагая иностранным студентам интересные и полезные для получения языковых навыков задания. Кроме того, плюс этого справочника заключается и в том, что студенты используют реально существующую поисковую систему, которая им может пригодиться на практике во время обучения в России.

Литература

1. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни / Я.А. Коменский. - М.: Учпедгиз, 1957. - 352 с.
2. Электронный ресурс: <http://2gis.ru>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ РКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Состояние современного русского языка в последнее время часто становится предметом оживленных дискуссий. Очевидно, что в силу разных причин носители языка все чаще выступают в роли иностранцев. Возникает парадокс: большая часть школьного и вузовского курсов русского языка связана с изучением грамматики, но свои знания школьники и студенты не могут применить на практике.

Методика преподавания русского языка как иностранного, как известно, предполагает обучение *практическому* владению языком. Деятельность преподавателя РКИ состоит не в передаче комплекса знаний, а в обучении деятельности на основе передаваемых знаний и формируемых умений [5, с. 21]. В конечном итоге, иностранный учащийся должен не только продемонстрировать сформированные знания, но и научиться применять их в процессе общения и добывать их самостоятельно.

Иначе дело обстоит с преподаванием русского языка и культуры речи носителям языка в неязыковом вузе. В вузовских учебниках для нефилологов зачастую используются школьные дидактические материалы, никак не связанные с развитием речи студентов. В практике же преподавания русский язык выступает одновременно и предметом, и средством обучения. Это верно в отношении не только иностранцев, но и носителей языка. Именно практическое овладение средствами родного языка, различными видами речевой деятельности – залог того, что русский язык для его носителей не станет иностранным.

На наш взгляд, в практике преподавания русского языка и культуры речи в неязыковых вузах могут и должны быть использованы некоторые базовые принципы методики РКИ, в частности, принцип сознательности и принцип коммуникативной направленности обучения [5, с. 27-28].

Сознательность обучения, как известно, реализуется прежде всего в том, что учащиеся должны осмысленно воспринимать теоретические факты изучаемого языка, не только заучивать, но и понимать правила фонетики, словообразования, лексики, грамматики. Упражнения подбираются таким образом, чтобы помочь учащимся автоматизировать навыки, а затем сознательно конструировать различные высказывания сначала по образцам, а затем на заданную тему без опоры на речевые образцы. Только сознательное овладение языковым материалом способствует формированию речевых навыков и умений, активизирует речевую активность учащихся.

Коммуникативная направленность обучения в современной методике преподавания РКИ понимается и толкуется двупланово: как коммуникативная направленность обучения и как коммуникативная активность учащихся в ходе обучения. Обучение носит коммуникативный характер в том случае, если вся работа направлена на формирование у учащихся речевых навыков и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности. Коммуникативный подход предполагает не пассивное накопление знаний о языке, а активное владение языковым материалом, умение построить собственное высказывание, как устное, так и письменное.

Разумеется, содержание учебной грамматики для иностранных учащихся различных этапов обучения и русских студентов неязыковых вузов будет различным. Однако принципы сознательности и коммуникативной направленности должны, на наш взгляд, обязательно учитываться в преподавании русского языка и культуры речи носителям языка.

Поскольку, как уже отмечалось, большое внимание в школьном и вузовском курсах русского языка уделяется изучению грамматики, проследим, как сознательность и коммуникативная направленность могут быть реализованы в обучении студентов неязыковых вузов грамматике русского языка.

Во-первых, грамматические правила должны быть следствием наблюдений студентов над собственным языком, над языком образцовых произведений русских писателей, над языком учебных и научно-популярных произведений (с учетом будущей профессии учащихся).

Во-вторых, изучение грамматики должно вызывать у студентов сознательное отношение к языку, осознанное владение им в процессе речевого общения, вести к обогащению грамматического строя речи учащихся.

В-третьих, знание законов грамматики должно способствовать развитию мышления студентов, формированию умений, необходимых для выражения и передачи мыслей в процессе прежде всего учебной (а в перспективе и профессиональной) деятельности учащихся.

Грамматика должна быть, таким образом, не мертвым грузом правил, а средством познания живого языка, живой русской речи, а также подспорьем для студентов в решении конкретных коммуникативно-познавательных задач.

Для того чтобы реализовать данные положения на практике, необходимо решить вопрос о характере дидактического материала, служащего базой для изучения грамматики. Очевидно, что реализация принципов сознательности и коммуникативной направленности обучения предполагает использование текста в качестве дидактического материала. Именно текст дает учащимся возможность наблюдать за словами и их формами, а также различными грамматическими конструкциями в естественных условиях.

Методическая проблема изучения русского языка на текстовой основе как в школе, так и в вузе, не раз становилась предметом исследования

[1, с. 4]. Мы разделяем точку зрения, согласно которой обучение нефилологов культуре речи должно основываться на текстах и быть направленным, во-первых, на их анализ, а во-вторых, на продуцирование собственной профессионально ориентированной речи (как устной, так и письменной). Текст помогает педагогу решить важнейшие методические задачи: во-первых, показать учащимся функциональную сторону изучаемых конструкций; во-вторых, помочь учащимся осознать соотношение между содержанием речи и ее оформлением, что, в свою очередь, способствует развитию навыка связной устной и письменной речи [4, с. 91].

Коммуникация в любой сфере, в том числе и в профессиональной, осуществляется при помощи текстов. У студентов должно быть сформировано умение создавать и воспринимать тексты в процессе речевой коммуникации, которую известный психолог Н.И. Жинкин называет неотъемлемым свойством человеческого интеллекта и его потребностью. «Язык и речь – это каналы для усвоения такой информации, которая обеспечивает понимание действительности и ее перестройку соответственно потребностям человечества» [3, с. 92].

Порождение и восприятие текстов – это виды речевой деятельности, суть которой в коммуникативно-познавательном характере ее осуществления [4, с. 24]. Речевая деятельность является прежде всего деятельностью текстовой, в процессе которой создаются и интерпретируются целостные единицы (тексты), служащие целям общения и познания. Любая деятельность человека, интеллектуальная или практическая, непосредственно связана с речевой, которая является средством осуществления этой другой деятельности.

Очевидно, что наиболее значимыми в свете задач успешной профессиональной подготовки специалистов в неязыковых вузах являются реферирование, конспектирование, тезирование и аннотирование. Кратко охарактеризуем эти виды учебной деятельности.

Рефератом называется текст, построенный на основе смысловой компрессии первоисточника с целью передачи его главного содержания [2, с. 102]. Материал в реферате излагается с позиций автора исходного текста и не содержит никаких элементов интерпретации или оценки. Реферат должен быть составлен таким образом, чтобы при его использовании у читателя не возникла потребность обращаться к первичному документу. Реферат с этой точки зрения является вторичным текстом, фиксирующим основное содержание оригинала (учебника, научной статьи и т.д.) и являющимся эффективным способом контроля понимания прочитанного.

Реферирование построено на законах компрессии текста, то есть на тех принципах, которые обуславливают понимание текста при чтении. Процесс реферирования неразрывно связан с последовательным устранением избыточной информации. Обучение реферированию – это одновре-

менно эффективный способ обучению чтению и работе с различного рода учебными текстами.

Реферирование и конспектирование обладают целым рядом общих черт. Наиболее важный момент сходства – это целевое назначение, которое состоит в смысловой компрессии текста до главных обобщающих формулировок. Главная черта отличия конспекта от реферата заключается в том, что первый используется лишь его автором, а второй предназначен для широкой аудитории. В конспекте, в отличие от реферата, могут быть использованы сокращения, схемы и т.д., наличие которых может затруднить понимание текста конспекта кем-либо, кроме его автора. Однако общее требование и к рефератам, и к конспектам едино и заключается в смысловой эквивалентности оригинала и конечного продукта компрессии исходного текста.

Тезирование, наряду с реферированием и конспектированием, является одним из видов извлечения основной информации из текста-источника. При тезировании используется способность слов абстрагировать и обобщать смысл. Эта особенность находит выражение в работе с так называемыми ключевыми словами и словосочетаниями. Ключевые слова позволяют с предельной краткостью и необходимой полнотой выразить основное содержание оригинала. Сокращение при тезировании производится с учетом проблематики текстов, то есть авторской оценки информации, и дает изложение, расчлененное на отдельные положения-тезисы. Таким образом, тезисы, в отличие от реферата и конспекта, неизменно несут отпечаток субъективности.

Аннотация представляет собой предельно краткое из всех возможных изложение главного содержания первичного документа, составленное в результате компрессии оригинала и в нескольких строчках дающее представление о его тематике. Аннотация, в отличие от реферата и конспекта, не может заменить первичного документа, и ее назначение состоит в том, чтобы дать возможность читателю составить мнение о целесообразности более детального ознакомления с оригиналом.

Реферат, конспект и тезисы строятся на основе ключевых фрагментов, выделенных из текста первоисточника. Аннотация же пишется «своими словами», поскольку представляет собой крайнюю степень абстракции и обобщения материала. Именно поэтому аннотация, также как и тезисы, обычно включает в себе субъективную оценку.

Реферирование, конспектирование, тезирование и аннотирование обладают высоким обучающим потенциалом. Действия по смысловому свертыванию текста основаны на семантических операциях, которые приводят к мотивированному усвоению учебного материала. Все рассмотренные нами виды учебной деятельности можно охарактеризовать как рецептивно-репродуктивные. На первом этапе восприятия информации действия обучаемых направлены на декодирование исходного текста. Второй этап ра-

боты с первоисточником состоит в смысловой переработке информации. Компрессия первоисточника при этом может быть минимальной (реферат) или достигать высокой степени абстракции (аннотация).

Как продуктивные виды деятельности реферирование, конспектирование, тезирование и аннотирование не только способствуют логичности изложения материала, но и формируют весь необходимый для этого комплекс речевых умений и навыков. Очевидно, что для успешного овладения этими видами деятельности необходимо развивать речь студентов. Работа с текстом на занятиях по русскому языку и культуре речи должна включать различные виды заданий, направленных на расширение словарного запаса учащихся, овладение языковыми конструкциями научного и официально-делового стилей, формирование навыка связной письменной и устной речи. Так, написание реферата предполагает анализ и обобщение первичного текста, а на языковом уровне – выделение ключевых слов и словосочетаний, перефразирование, синонимические замены, действия по составлению и последующему редактированию текста реферата. Все эти операции требуют не только знания норм языка, но и владение речью на достаточно высоком уровне. Представление о системе языка учащиеся получают из школьного курса русского языка. Однако школьная программа не предусматривает обучения различным видам чтения и методам работы с текстом. Этот пробел призван восполнить вузовский курс русского языка и культуры речи, который может и должен стать основой эффективной профессиональной подготовки специалистов.

Успешная профессиональная или какая-либо другая деятельность человека возможна только в том случае, если его речевая деятельность осуществляется на достаточно высоком уровне. Достижение же высокой речевой культуры возможно лишь при условии принципов сознательности и коммуникативной направленности обучения. Сознательное практическое овладение средствами родного языка и развитие навыков связной устной и письменной речи – это залог успешного обучения студентов и их эффективной будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Архарова Л.В. Обучение студентов неязыковых вузов русскому языку и культуре речи на материале связных текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Архарова. – Ярославль, 2008. – 24 с.
2. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: Учеб. пособие. / А.А. Вейзе. – М.: Высш. шк., 1985. – 125 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
4. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 170 с.

5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.

Е.Л. Григорьян

Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСОВ ПО ИСТОРИИ ЯЗЫКОЗНАНИЯ МАГИСТРАНТАМ И АСПИРАНТАМ ИЗ КИТАЯ

Курс «История и методология языкознания» входит в программу магистратуры «Русский язык: теоретические и прикладные аспекты»; курс «История науки (языкознание)» предназначен для аспирантов специальности «Языкознание и литературоведение». Преподавание этих курсов магистрантам и аспирантам-китайцам, прошедших обучение по программам бакалавриата в Китае, а не в российском вузе, представляет ряд специфических трудностей и ставит перед преподавателем особые проблемы.

Трудности связаны не только с недостаточным исходным уровнем языковой подготовки, хотя это тоже следует учитывать: даже те, кто обладает хорошим лексическим запасом и грамматическим арсеналом, часто не знают русской грамматической терминологии, т.к. многие (если не большинство) изучали курс русской грамматики на китайском языке и зачастую незнакомы с русскими названиями частей речи и грамматических категорий. Кроме того, большинство не знакомо ни с теоретическим языкознанием вообще, ни тем более с историей лингвистической науки. Разумеется, китайские университеты не все одинаковы, отличаются, по-видимому, и программа, и уровень преподавания, однако общая картина именно такова: нам встретила только одна китайская аспирантка, изучавшая учение Ф. де Соссюра ещё в Китае.

При этом следует отметить, что далеко не все темы одинаково труднодоступны для студентов и выпускников китайских вузов. Хотя это может показаться странным, но такие не самые простые темы, как «Курс общей лингвистики» Соссюра и фонология Трубецкого, воспринимаются китайскими студентами довольно легко и при этом абсолютно полноценно, с умением анализировать как языковой (русский и китайский), так и любой другой семиотический материал в нужном направлении: иллюстрировать соссюровский принцип дифференциальности знака, определять виды оппозиций в различных знаковых системах, демонстрировать различие синхронического и диахронического подходов к одному и тому же языковому материалу, подбирать собственные примеры и анализировать предлагаемый им материал и т.д. И это объяснимо: для восприятия данных тем по сути не требуется особых предварительных знаний, кроме элементарных

лингвистических, а многое в названных учениях в принципе доступно даже и нелингвисту, хотя сами по себе эти темы не легки и для российских студентов.

Вместе с тем почти непреодолимую трудность вызывают все темы, для которых требуются некоторые базовые знания по истории и географии Европы и смежных территорий и по истории европейской культуры и цивилизации. Одной из труднейших тем для китайских студентов оказывается античное языкознание – а эта тема не может быть опущена или заменена, т.к. касается истоков всей европейской лингвистической традиции, которой сегодня следует вся мировая лингвистика.

Для любого хотя бы относительно образованного европейца, тем более для студента-филолога, всякое упоминание Древней Греции, Римской империи, Египта вписывается в определенный контекст; значительная часть имён, упоминаемых в курсе, уже знакома; присутствует и некоторое, пусть приблизительное, представление о хронологии. У китайского студента необходимые фоновые знания либо отсутствуют, либо относятся к дальней периферии, и почти все получаемые сведения не находят никакой опоры. Приходится начинать с объяснений типа «античное – значит относящееся к Древней Греции и Древнему Риму» и заданий «предварительно изучить (можно по какому-нибудь энциклопедическому словарю или краткому справочнику) и *кратко* записать: (1) в какой исторический период существовали эти государства и какую географическую территорию они занимали за время своего существования; (2) самые общие сведения о таких авторах, как Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель; записать даты их жизни; (3) о Древнем Египте и в первую очередь о городе Александрия (в античный период) и об Александрийской библиотеке». Всё это дублируется в сжатом виде в лекциях. Трудность данного раздела усугубляется относительно сложными логическими построениями, довольно абстрактным характером таких тем, как философия имени, для обсуждения которых лексикон и речевые навыки студентов, как правило, недостаточны; восприятие грамматически идей античности затруднено для тех, кто незнаком с русской грамматической терминологией.

Естественно, что трудность восприятия той или иной темы во многом (если не в первую очередь) определяется необходимостью тех или иных исходных знаний. Аналогично ознакомление с биологическим направлением в языкознании, с идеями А. Шлейхера требует, во-первых, обращения к учению Ч. Дарвина, а во-вторых, к сведениям о морфологической типологии, для чего в свою очередь необходимы элементарные знания по общей грамматике: представление о типах морфем, грамматических способах, основных грамматических категориях. Таким образом, подход к изучению темы оказывается ступенчатым: изложение идей дарвинизма, актуальных для данной темы, которые высылаются (или раздаются) магистрантам в печатном виде; ознакомление с необходимыми грамматически-

ми понятиями с последующими практическими заданиями, что также выстраивается поэтапно: сначала элементарные термины, которые могут быть не всем известны по-русски, но не связанные с введением новых понятий (корень, аффикс и т.д.); они закрепляются благодаря упражнениям, в которых эти термины надо применить к предлагаемым примерам (типа «Разделите следующие слова на морфемы, подпишите название каждой из морфем: корень, приставка, суффикс, флексия»); далее уже вводится новая информация, связанная с типологической классификацией языков, в частности, понятия внутренней флексии, агглютинации, фузии, изолирующих, агглютинативных и флективных языков, аналитического и синтетического строя; всё это также закрепляется с помощью упражнений и различных практических заданий, типа: «Определите, в каких словоформах присутствует внутренняя флексия и какие грамматические значения она выражает; во всех словах обозначьте корни»; «Определите аналитические и синтетические формы из следующего списка» и т.д. И только после предварительного усвоения всего необходимого материала можно приступать к изучению концепции Шлейхера.

Разумеется, такая объёмная и требующая затрат времени подготовительная часть увеличивает объём курса; но с другой стороны, общелингвистическая подготовка, недополученная студентами на предшествующих этапах обучения, им необходима, и это одна из главных задач курса; к тому же собственно история лингвистических учений в курсе для иностранцев сокращена по сравнению с программами для отечественных студентов.

Трудно себе представить, чтобы в китайских учебных программах – школьных или университетских – упомянутые выше темы вообще не никак не затрагивались (достоверно узнать об этом нам не удалось: на вопрос, изучали ли они европейскую культуру, одна магистрантка ответила «Очень мало»). Возможны два объяснения этой ситуации. Во-первых, нельзя исключить, что студенты просто не узнают имена собственные в непривычном фонетическом облике (как мы наверняка не распознали бы название Греции или имена Платона и Аристотеля, если бы слышали их по-китайски). Возможно и другое. Студенты, конечно, слышали в прошлом и о таких странах, как Египет и Греция, скорее всего когда-то встречали и упоминания хотя бы Платона и Аристотеля, но это осталось на периферии их сознания, а ввиду малой актуальности могло быть просто забыто. Подобные особенности вовсе не обязательно объясняются спецификой региона, его географическим расположением и характером культуры. Это положение уместно проиллюстрировать примером из книги В.М. Алпатова [1], касающимся японской «картины мира». Обращаясь к своему опыту работы в качестве переводчика на советской космической выставке, автор пишет: «Объяснять мировое значение полётов советских космических аппаратов на Марс и Венеру иногда оказывалось сложным, поскольку были посетители, которые не знали названий планет и задавали

вопросы вроде «Что такое Венера?». Разумеется, в японском языке такие слова есть, а каждый японец хотя бы раз в жизни сталкивается с ними в школе. Но в картину мира «среднего» носителя русского языка соответствующие слова обычно входят, а для японца названия планет, звёзд – нет» [1, с. 64].

Таким образом, курсы по истории лингвистической науки должны включать и необходимую фоновую историко-культурную информацию, и вводить необходимую терминологию, и базовые общелингвистические сведения, для усвоения которых необходимы не только учебные пособия, но и система обучающих и контрольных заданий. Эти же знания должны в обязательном порядке проверяться и на экзамене, зачёте или итоговой контрольной (например, «Где находится город Александрия? Чем он знаменит? В какое время (века) создавались александрийские грамматики?»; «С каким университетом связан А.А. Потебня? В какой стране он сейчас находится?»). Также проверяются общелингвистические знания, полученные студентами в ходе изучения истории науки («Покажите черты изолирующего строя на примере китайского языка»; «Приведите примеры слов с одинаковым значением, но разной внутренней формой – из русского и китайского языков»).

Если позволяет уровень языковой подготовки, стоит использовать качественные научно-популярные издания для школьников [2], [3], которые, как правило, гораздо легче воспринимаются иностранными студентами, чем собственно научная или даже учебная литература.

Итак, нужны пособия, адаптированные к уровню подготовки и фоновым знаниям студентов-китайцев (возможно, вообще неевропейцев), попавших в российский вуз на поздних этапах своего обучения; в высшей степени желательно, чтобы и преподаватель владел китайским языком.

Литература

1. Алпатов В.М. Япония: язык и культура/ В.М. Алпатов. – М., 2008. – 208 с.
2. Сахарный Л.В. Как устроен наш язык/ Л.В. Сахарный. – М. 1978 – 160 с.
3. Энциклопедический словарь юного филолога. – М. 1984 – 352 с.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ КАК ИНОСТРАННЫМ

В последнее время усиливается плотность международных контактов. Иностранцы приезжают в нашу страну не только как туристы, а так же с целью получить высшее образование. Первой серьёзной задачей, стоящей перед иностранными гражданами, приезжающими в Россию для получения образования, является овладение русским языком в объёме, необходимом для обучения на основных курсах вузов. Овладение навыками аудирования - важный этап в освоении языка. Оказываясь в языковой среде, иностранец испытывает постоянную необходимость участвовать в процессе аудирования (межличностное общение, просмотр видеофильмов, телепередач, прослушивание музыки и радиопередач, посещение лекций и т.д.).

Аудирование является неотъемлемым звеном устной коммуникации на иностранном языке, обеспечивающим адекватность речевого поведения в различных ситуациях иноязычного межкультурного общения на повседневном и профессиональном уровне. Оно является и самостоятельным видом речевой деятельности, необходимым в условиях академического образования, и составной частью говорения применительно к диалогической и полилогической форме общения.

Говоря об обучении аудированию в зависимости от уровня владения русским как иностранным, необходимо классифицировать уровни владения им.

Каждый этап обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) рассчитан на слушателей с разным уровнем владения русским. В соотношении с **системой уровней Совета Европы** выделяются следующие уровни:

1. A1 (Breakthrough)
2. A2 (Waystage)
3. B1 (Threshold)
4. B2 (Vantage)
5. C1 (Effective operational proficiency)
6. C2 (Mastery)

В классификации уровней **по российскому стандарту** данные уровни выглядят следующим образом:

1. Уровень элементарного общения
2. Предпороговый (базовый)
3. Пороговый (I сертификационный) уровень
4. Постпороговый (II сертификационный) уровень

5. Уровень компетентного владения (III сертификационный) уровень

6. Уровень носителя языка (IV сертификационный уровень)

Независимо от уровня владения курсантом русским языком как иностранным важно различать требования к аудированию текстов в *социально-культурной* и *учебно-профессиональной сферах* общения. Различия эти связаны с жанровой спецификой, с особенностями употребления лексики, например, в учебно-профессиональной сфере используется специальная лексика, которая может как затруднить понимание текста, так и (значительно реже) облегчить его. Облегчить восприятие текста могут, например, интернациональные слова: названия аппаратов и устройств, химических веществ, компьютерная терминология. Рассмотрим эти различия подробнее на примере требований к аудированию текстов курсантами подготовительного курса, которые к концу учебного года должны достигнуть I сертификационного уровня [1, с. 2].

Требования к аудированию текстов в социально-культурной сфере общения. Выпускник подготовительного курса при слушании монологического текста должен уметь понять его тему, основную идею, главную информацию каждой его смысловой части. Для проверки этого умения учащимся однократно предъявляется монологический текст социально-культурной тематики (тип текста: сообщение, повествование, описание или текст смешанного характера). В нём может содержаться до 3 % незнакомых слов Темп предъявления аудиотекста – 180-250 слогов в минуту (Государственный образовательный стандарт рекомендует 180-240, а Образовательная программа – 220-250).

В вышеуказанных документах приводятся разные рекомендации относительно объема предъявляемого аудиотекста. Авторы Государственного образовательного стандарта считают, что объем текста должен составлять 2500 слов, авторы «Образовательной программы» полагают, что в тексте должно содержаться 600-800 слов. На практике же тексты социально-культурной тематики, предъявляемые на подготовительных курсах в конце второго семестра, обычно не превышают трех страниц формата А4, набранных на компьютере 14 кеглем через 1,5 интервала. Это 750-800 слов, что соответствует по времени звучания 20 минутам – времени, рекомендуемому авторами Государственного образовательного стандарта.

Для проверки аудирования диалогической речи учащимся однократно предъявляется диалог бытовой или социально-культурной тематики (объём – 10-12 реплик, количество незнакомых слов – 2 %, время звучания – до 1 минуты при темпе речи 210-240 слов в минуту). Учащийся должен понять на слух основное содержание диалога и коммуникативные намерения его участников.

В учебно-профессиональной сфере общения основная задача преподавателя – научить иностранных курсантов понимать учебные лекции по

специальным предметам, соответствующим профилю их подготовки (тему лекции, основное содержание лекции и её отдельных смысловых частей), поэтому выпускникам подготовительных курсов для проверки умений аудирования предъявляют специально подготовленную учебную лекцию. В соответствии с Государственным образовательным стандартом объём такой лекции должен находиться в пределах 700-1000 слов, время её звучания – 30 минут, количество незнакомых слов в лекции – 3 % (то есть 20-30 слов). «Образовательная программа» предъявляет к учебной лекции более высокие требования: в ней должно содержаться 1000-1500 слов, звучать она должна 45 минут, а количество незнакомых слов должно составлять 5 % (то есть 50-75 слов).

В связи с этим отметим, что разработать учебную лекцию, в которой содержалось бы 5 % незнакомых курсантам слов, легче, чем лекцию, в которой количество незнакомых слов не превышало бы 3%. Подготовить же курсантов к восприятию такой лекции намного сложнее. По нашему мнению, на этапе предвузовской подготовки количество незнакомых слов в аудиотекстах любого объёма не должно превышать 3 %. Объём же текста учебной лекции вполне может доходить до 1500 слов.

Достижение курсантами такого довольно высокого уровня умения понимать устную русскую речь предполагает регулярную целенаправленную работу преподавателя по обучению аудированию. Система этой работы представляет собой серию аудиотекстов, усложняющихся от занятия к занятию, и специальных заданий, сопровождающих эти тексты.

Аудиотексты, предъявляемые в первый месяц обучения, строятся на лексико-грамматическом материале, полностью знакомом курсантам. В дальнейшем в учебные аудиотексты включается и новая лексика. Делается это для того, чтобы научить курсантов устанавливать смысл речевых сообщений в условиях естественной речевой коммуникации, когда они неизбежно будут слышать не только знакомые, но и незнакомые слова. При этом количество незнакомых слов в тексте нарастает постепенно: оно увеличивается каждый месяц на 0,5 %. Возрастает и объём аудиотекста (целесообразно увеличивать его в первом семестре каждый месяц на 100 слов, а при разработке учебных лекций во втором семестре – на 300 слов). Рекомендуемые параметры аудиотекстов представлены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Рекомендуемые параметры аудиотекстов социально-культурной тематики на этапе предвузовской подготовки

Месяц обучения	1	2	3	4	5 Экз.	6	7	8	9	10 Экз.
Объём текста, слов	100	200	300	400	400	500	600	700	800	800

Кол-во незна- комых слов, шт., (%)	0	1 (0,5)	3 (1)	6 (1,5)	6 (1,5)	10 (2)	15 (2,5)	21 (3)	24 (3)	24 (3)

Таблица 2. Рекомендуемые параметры аудиотекстов учебно-профессиональной тематики на этапе предвузовской подготовки

Месяц обуче- ния	1	2	3	4	5 Экз.	6	7	8	9	10 Экз.
Объем текста, слов	100	200	300	400	400	600	900	120 0	150 0	1500
Кол-во незна- комых слов, шт., (%)	0	1 (0,5)	3 (1)	6 (1,5)	6 (1,5)	12 (2)	23 (2,5)	36 (3)	45 (3)	45 (3)

Кроме того, существует еще ряд требований к составлению аудиотекстов. Учёные считают, что аудиотексты должны содержать интересную или полезную для иностранных студентов информацию, соответствовать их жизненному и языковому опыту, быть просто и логично построенными, располагать избыточными элементами информации (содержать вводные слова, синонимы, перифразы, повторы, паузы), состоять в основном из простых предложений (не следует включать в аудиотекст сложные предложения и предложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами).

Работа над каждым аудиотекстом на занятии включает три стадии: стадию предтекстовой работы, стадию аудирования текста и стадию послетекстовой работы. На стадии предтекстовой работы осуществляются:

- а) введение в тему аудиотекста;
- б) снятие лексических трудностей аудиотекста;
- в) развитие языковой догадки.

Введение в тему способствует переключению внимания курсанта на данный текст. Оно может осуществляться в форме небольшого сообщения преподавателя или в форме беседы преподавателя с учащимися. В процессе введения в тему аудиотекста преподаватели иногда используют средства изобразительной наглядности.

Включаемая в аудиотексты новая лексика может обладать разной функциональной значимостью: это могут быть или ключевые слова, без знания которых не будет понята основная идея текста, или лексика, не влияющая на понимание основной идеи текста, отражающая избыточную,

несущественную информацию. На стадии предтекстовой работы объектом особого внимания являются прежде всего ключевые слова. Если курсанты могут понять значение этих слов самостоятельно, используя словообразовательный анализ, знание интернациональных слов или контекст, то им даются задания на развитие языковой догадки. Если они не могут самостоятельно определить значение ключевых слов, преподаватель записывает эти слова на доске, объясняет их значение, при этом желательно, чтобы студенты переписали слова себе в тетрадь с переводом на родной язык. Но даже если эти слова объяснены, при аудировании курсанты могут их не узнать, так как навыки их слухового восприятия пока еще не сформированы. По этой причине мы не рекомендуем использовать аудиотексты, ключевые слова в которых являются новыми.

Лексика, не влияющая на понимание основной идеи текста, как правило, не является объектом работы преподавателя на предтекстовой стадии, но после предъявления аудиотекста и проверки его понимания целесообразно выписать ее на доске, семантизировать и дать прослушать фрагменты текста, в которых она встретилась.

После предтекстовой стадии начинается собственно аудирование текста. Этот процесс протекает намного более успешно, если сопровождается заданием, направляющим курсантов на поиск какой-либо информации в тексте, – притекстовым заданием. Такие задания направлены не на языковую форму текста, а на его содержание, причем желательно, чтобы они были связаны с главной идеей текста.

Притекстовое задание активизирует мыслительную деятельность учащихся, направляет их внимание на поиск и запоминание необходимой информации и, в конечном счёте, приводит к более внимательному восприятию всего аудиотекста.

Рекомендуется с первых учебных занятий предъявлять аудиотекст в нормальном темпе, характерном для носителей языка. Это не будет вызывать трудностей у курсантов, если они будут слушать тексты регулярно (оптимальный режим – каждый день). Если же преподаватель редко предлагает учащимся тексты для аудирования, то восприятие текста в нормальном темпе потребует от учащихся дополнительных усилий, чрезмерной концентрации внимания. В таких случаях преподавателю придется искусственно замедлять темп речи или увеличивать паузы между предложениями, чтобы максимально облегчить курсантам смысловую переработку воспринятой информации. Затем последует длительный по времени переход от замедленного темпа речи к нормальному.

После прослушивания текста осуществляется послетекстовая работа. Основная ее задача – проверка понимания аудиотекста. Проверяются выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста, её развитие. Формы проверки: ответы на вопросы по тексту, тесты множественного выбора (выбор правильного ответа из ряда предложенных) или опре-

деление ложных и правдивых утверждений, основанных на информации из текста. На стадии послетекстовой работы преподаватель также семантизирует незнакомую курсантам лексику.

Тексты, использованные для аудирования, могут содержать информацию, не предназначенную для дальнейшего использования, а также могут стать базой для дальнейшего выхода в говорение и письмо.

Конспектированию учебных лекций иностранных курсантов специально обучают во втором семестре, подготовка же к этому процессу начинается уже в первом: в систему обучения аудированию включаются тексты, предназначенные для их пересказа в устной или письменной форме.

Литература

1. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки граждан зарубежных стран, необходимых для поступления на первый курс высших профессиональных учебных заведений Российской Федерации. - М.: Высш. шк., 1999. - 31 с.

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. - М.-СПб: Златоуст, 2000. - 56 с.

Ж.А. Дунькович, С.М. Рукавишникова
Минск, Военная академия Республики Беларусь

ЭЛЕКТРОННЫЙ СОПРОВОДИТЕЛЬНЫЙ КУРС КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ НА- ЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Изучение иностранного языка – это долговременный, сложный, трудоемкий процесс. Использование современных информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в значительной мере способствует повышению эффективности этого процесса. ИКТ занимают важное место в изучении любого иностранного языка и в частности русского языка как иностранного (РКИ). С внедрением ИКТ меняется структура обучения, а также форма подачи информации и типы коммуникации между участниками образовательного процесса.

На начальном этапе обучения РКИ усваивается общеупотребительная лексика, формируется представление о грамматической системе русского языка, происходит знакомство с основными структурными схемами русских предложений, закладывается фундамент коммуникативной компетенции. В процессе обучения необходимо усвоить большой объем новой информации. Но без ее упорядочения и систематизации это сделать до-

вольно трудно. Решить эту проблему во многом помогает применение в учебном процессе различных типов наглядного материала.

Наглядность – это определенным образом организованный языковой материал, имеющий целью помочь обучающимся понять его, усвоить и правильно употребить в речи. Под наглядностью также понимается такое средство познавательных процессов, когда при взаимодействии субъекта со знаковыми системами в его сознании генерируются наглядные образы, т.е. формируется зрительное представление излагаемого материала [1].

Наиболее распространенным видом наглядности являются таблицы. Ведущее место таблиц определяется тем, что они обеспечивают неограниченное во времени экспонирование языкового материала. Эффективность использования различных таблиц и схем обусловлена тем, что визуальное восприятие материала доминирует над всеми остальными. Согласно исследованию психологов человек запоминает 10% того, что он читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит [2].

Использование в учебном процессе таблиц развивает логическое мышление, способность анализировать, сопоставлять, противопоставлять, находить связи в представленном материале. Таблицы помогают не только запомнить определенный языковой материал, но и при необходимости извлечь его из памяти, актуализировать в конкретной коммуникативной ситуации.

С внедрением в учебный процесс ИКТ появилась возможность создания наглядности нового типа. В настоящее время все чаще используются таблицы, созданные в различных электронных оболочках компьютерных программ. Преимуществом таких таблиц по сравнению с таблицами, представленными в печатных носителях, является богатство их цветового решения, яркость, красочность, эстетичность, возможность использования в таблицах анимационных эффектов.

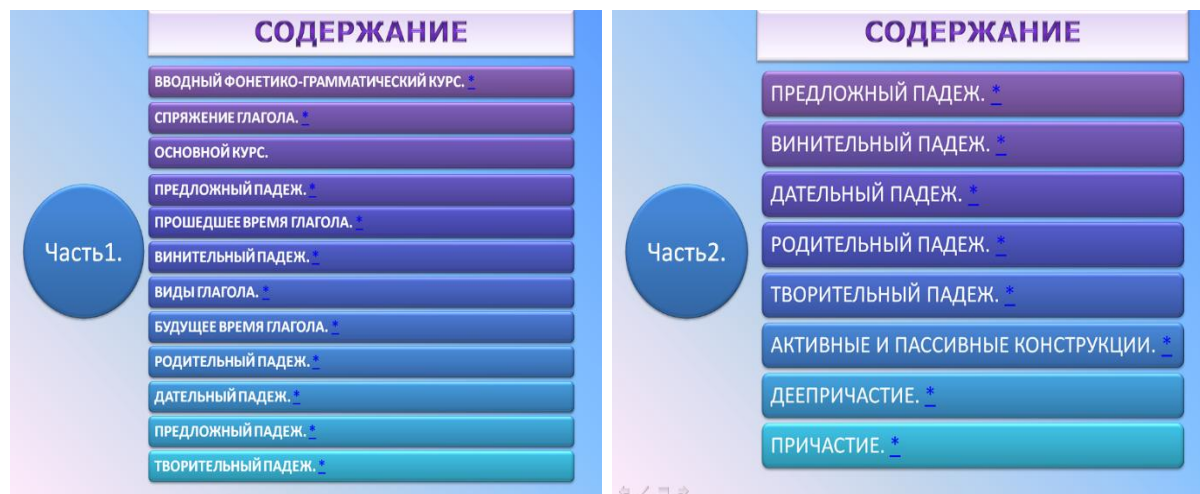
На кафедре русского языка и культуры речи Военной академии был создан электронный сопроводительный курс к учебному пособию «Русский язык как иностранный для начинающих. В 2 ч. / А.И. Лазовская, Е.В. Тихоненко. – Минск: РИВШ, 2011» (рисунок 1).

Рисунок 1



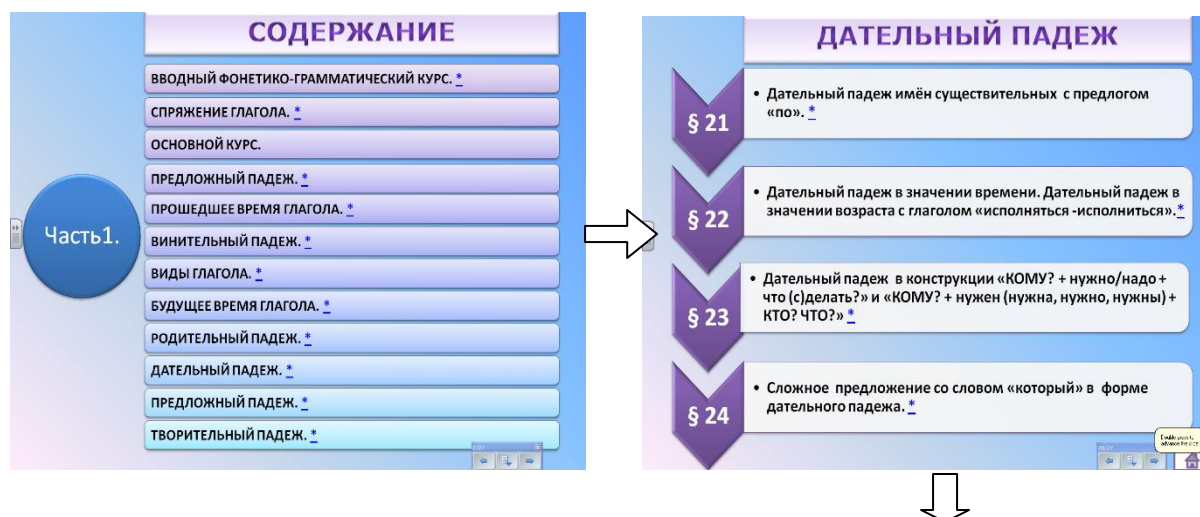
Данный электронный сопроводительный курс представляет собой целостную систему мультимедийных презентаций грамматического материала, который подлежит усвоению на начальном этапе обучения русскому языку. Преподаватель имеет возможность использовать готовые мультимедийные презентации при объяснении любой темы учебного пособия (рисунки 2, 3).

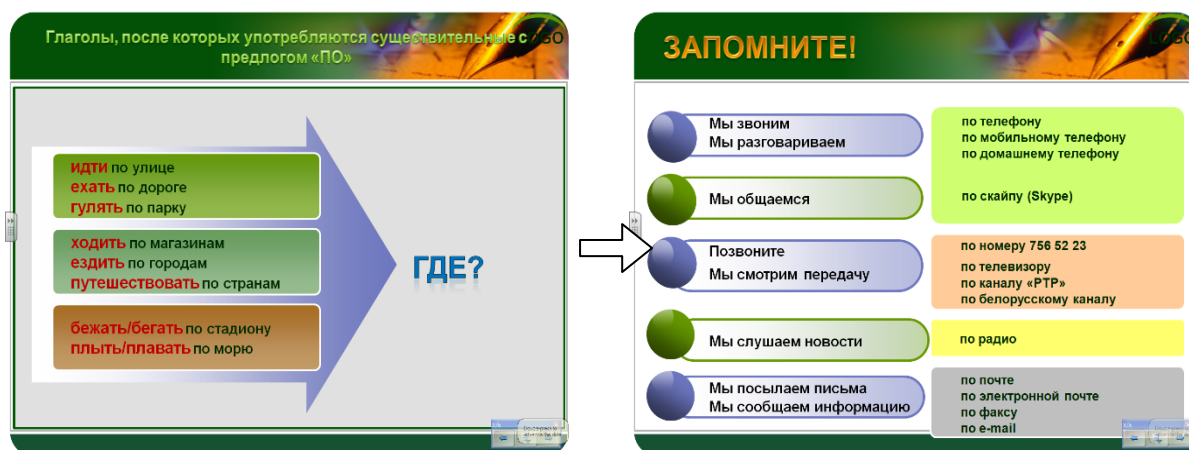
Рисунки 2, 3



Мультимедийные презентации созданы с помощью программы «PowerPoint 2007» и утилиты SmartArt. Каждая грамматическая тема, представленная в электронном сопроводительном курсе, имеет систему гиперссылок. Например, при изучении дательного падежа с помощью гиперссылок последовательно открываются следующие слайды (рисунки 4, 5, 6, 7):

Рисунки 4, 5, 6, 7



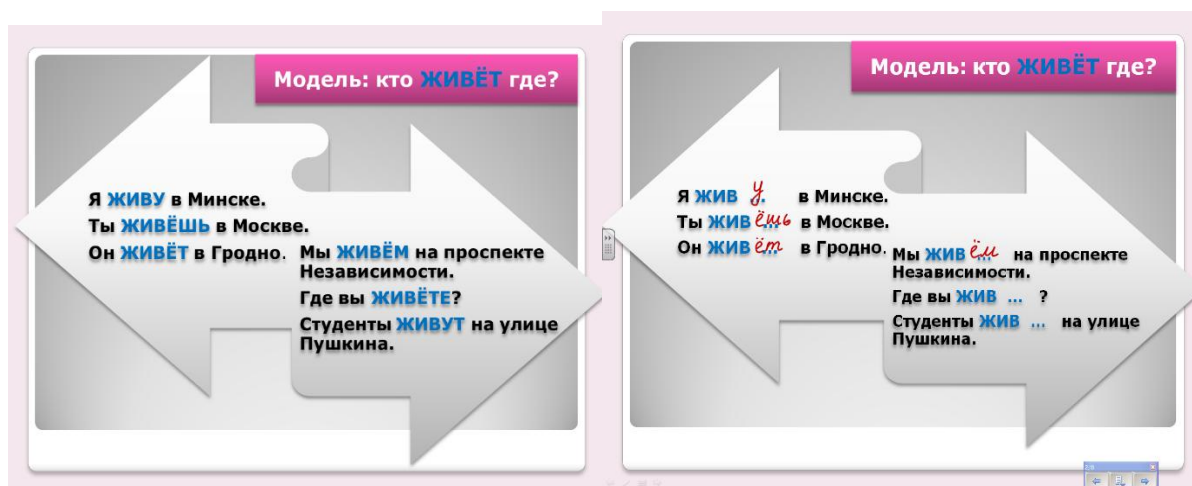


Таблицы и схемы, входящие в состав электронного сопроводительного курса, иллюстрируют наиболее характерные явления грамматики русского языка, служат для наблюдения за языковым материалом данного учебного пособия, способствуют быстрому запоминанию грамматических правил, обобщению и систематизации изученного материала. Таблицы позволяют акцентировать внимание на главном в изучаемом материале, приводят к осмыслению закономерностей русского языка.

Одним из главных преимуществ мультимедийных презентаций является их динамичность: на основе таблиц, используемых для объяснения нового материала, преподаватель может создать подстановочные таблицы, позволяющие отработать и закрепить изученный грамматический материал. Особенно эффективно использование подстановочных таблиц при работе на интерактивной доске.

Например, для отработки правописания личных окончаний глагола *жить* можно использовать следующие таблицы (рисунки 8, 9):

Рисунки 8, 9



Таблицы, представленные на рисунках 10, 11, используются для запоминания видовых пар глаголов.

Виды глагола		Виды глагола	
Несовершенный вид (НСВ)	Совершенный вид (СВ)	Несовершенный вид (НСВ)	Совершенный вид (СВ)
знать	узн'ать	знать	<i>узнать</i>
чит'ать	прочитать	чит'ать	<i>прочитать</i>
д'елать	сделать	д'елать	
уч'ить	в'ыучить	уч'ить	
ждать	подождать	ждать	<i>подождать</i>
готовить	приготовить	готовить	
спр'ашивать	спрос'ить	спр'ашивать	<i>спросить</i>
отвеч'ать	отв'етить	отвеч'ать	
изуч'ать	изуч'ить	изуч'ать	
отдых'ать	отдохн'уть	отдых'ать	
выступ'ать	в'ыступить	выступ'ать	

Таблицы электронного сопроводительного курса можно применять на любом этапе урока: при введении нового материала, при его закреплении, активизации и контроле.

Систематическое использование таблиц в учебном процессе позволяет обучаемым на определенном этапе самостоятельно изложить тот или иной языковой материал.

Таким образом, электронный сопроводительный курс, в дополнение к печатному учебному пособию, позволяет оптимизировать процесс усвоения грамматического материала, способствует его осмысленному и прочному запоминанию, наглядно демонстрируя логические связи между различными языковыми явлениями.

Литература

1. Ланг А.П. О понятии наглядности и ее роли в процессе познания и обучения / А.П. Ланг. - Таллин: Валгус, 1967.
2. Расулова М.Ж. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / М.Ж. Расулова // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 91-92. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/64/2885/> (дата обращения: 26.10.2015).
3. Серова Л.К. Компьютерные технологии на начальном этапе преподавания РКИ / Л.К. Серова // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002.

А.Г. Жукова
Москва, Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Ортологические вопросы являются обязательной составляющей подготовки студентов-филологов, вне зависимости от этапа обучения и особенностей аудитории. Как известно, в задачи ортологического аспекта науки о культуре речи входят *нормативная оценка* языковых явлений и выработка рекомендаций по корректному использованию тех или иных языковых единиц. Филологу приходится регулярно оценивать различные языковые факты, давать рекомендации по употреблению языковых единиц. При этом часто от него ждут ответа не только на вопрос: «Как правильно?», но и: «Почему правильно именно так?» или «Почему так не правильно?». При этом на подобные вопросы не всегда возможен однозначный ответ (например, в случаях отсутствия кодификации).

Для того чтобы принимать квалифицированное решение в подобных ситуациях, корректно комментировать те или иные неоднозначные явления, преподаватель должен иметь навык проведения **ортологического анализа** (ОА), под которым мы понимаем комплексную характеристику языкового явления с нормативной точки зрения. Очевидно, что проведение ОА требует владения 1) комплексом теоретических знаний; 2) методикой анализа. ОА представляет собой лингвистическое рассуждение, предполагающее учет весьма широкого спектра характеристик языковых единиц - от собственно системных до прагматических, стилистических, контекстуальных, а также учет взаимосвязей, взаимообусловленности языковых единиц в тексте и т.д. Данный вид анализа предполагает использование достижений различных разделов русистики (системные, социолингвистические, функционально-стилистические, коммуникативно-прагматические описания), использование теоретических положений ортологии, а также опору на существующую словарно-справочную литературу.

Считаем, что можно говорить о двух подходах к ОА: первый определим как подход **«от единицы»**, второй - как подход **«от текста»**. Первый подход предполагает нормативную оценку той или иной единицы или ее варианта как таковых, в относительной отвлеченности от конкретного контекста или ситуации общения, он более всего соотносится с кодификаторской оценкой. Анализ «от единицы» сосредоточивается на оценке формальной вариантности, а также разного рода неологизмов (словообразовательных, семантических), заимствований из других языков, субстандартизмов, актуализирующихся архаизмов, и, наоборот, уходящих вариантов,

то есть тех явлений, которые в первую очередь связаны с развитием, колебанием нормы [2].

При подходе «от текста» акцент делается на оценку *употребления* единицы (варианта). Указанный подход к нормативной оценке позволяет учесть такие противоположные ситуации, как: а) единица, имеющая статус нелитературной, может быть употреблена в нормативном контексте, ситуации, предполагающей использование литературных средств в качестве стилистического средства; б) употребление единицы, нормативный статус которой как таковой не вызывает сомнения, может быть оценено как ненормативное. Для анализа конкретного употребления существенны такие параметры, как: характеристика коммуникативной ситуации: сфера общения, форма общения (устная, письменная), степень подготовленности речи (подготовленная/спонтанная), интерпретация нарушений нормы с точки зрения их преднамеренности/непреднамеренности. В случае непреднамеренного нарушения необходимо выяснить возможные причины ошибки, в случае преднамеренного – цель нарушения (языковая игра, выражение иронии, пародия, стилизация и т.д.).

Применение ОА дает преподавателю культуры речи необходимый инструментарий для самостоятельной оценки спорных языковых явлений, помогает в отборе материала для ортологического компонента курса, его квалификации и комментировании, в формулировании рекомендаций и заданий. Разумеется, это требует адаптации материала в соответствии с особенностями аудитории (уровень подготовки, этап обучения, потребности будущей профессиональной деятельности).

Элементы ОА могут быть так или иначе использованы в разной аудитории, но особенно соответствующие навыки важны для будущего специалиста-филолога. Изучение студентами-филологами ортологического компонента культуры речи предполагает, на наш взгляд, решение двух основных задач: 1) совершенствование навыков нормативного употребления языковых единиц, нормативного языкового оформления текста; 2) овладение навыками ОА. Обе эти задачи взаимосвязаны и должны решаться параллельно [3].

Сказанное в полной мере относится к студентам-филологам – носителям языка русского языка. Однако иностранные студенты, обучающиеся на филологических факультетах, должны осваивать тот же учебный план: они должны получить представление о вариативности, о проблеме нормы и кодификации, о тех факторах, которые определяют понятие нормы – ненормы в русском языке. При этом очевидно, что к преподаванию ортологического аспекта культуры речи в аудитории иностранных студентов-филологов необходим особый подход. Изучение понятий вариативности, нормативности, анализ типичных ошибок и трудностей имеют в иностранной аудитории свою специфику, обусловленную, в частности, тем, что процесс изучения специальных филологических дисциплин происходит у

них параллельно с продолжением изучения русского языка как иностранного (язык делового общения, научный стиль, язык специальности).

В связи с этим при обучении иностранных студентов-филологов культуре речи необходимо иметь в виду ряд обстоятельств, связанных с методическими и психологическими аспектами изучения иностранного языка. Так, например, в методике преподавания языка всегда был и есть интерес к анализу ошибок как способу успешного управления учебным процессом, повышения его эффективности [1]. Появление и последующее исчезновение ошибок является показателем прогресса в овладении иностранным языком, который не может проходить без определённого набора типичных или нетипичных ошибок. Многие методисты и психологи (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев) считали, что ошибка, способ её исправления учащимся, может охарактеризовать процесс и характер овладения иностранным языком, является необходимым условием овладения языком [4].

В методической литературе можно выделить различные подходы к интерпретации и описанию ошибок. С позиций лингвистического подхода ошибка обычно трактуется как нарушения системы и/или нормы изучаемого языка. В таком понимании ошибка есть результат ошибочной речевой операции или ошибочного речевого действия, приводящий к несоответствию высказывания его замыслу или к нарушению языковой нормы изучаемого языка. Основной массив типичных устойчивых ошибок возникает на основе интерференции, под влиянием системы родного языка иностранного учащегося, а иногда из-за просчётов в организации обучения. Значительная часть внутриязыковых ошибок также объясняется специфическими трудностями русского языка. Соответственно анализ типичных ошибок учащихся способствует правильной организации отбора, подачи и отработки языкового материала, в частности, повторяемость ошибки - один из критериев выбора упражнений для тренировки. Анализ и исправление ошибок является необходимым условием управления учебным процессом. Основной причиной ошибок в речи иностранцев рассматривают несовершенство или несформированность речевых навыков или недостаточную сформированность речевых стереотипов, а также и интерферирующее влияние речевых навыков родного языка. Обсуждение всех этих проблем (хотя бы и в ограниченном времени объёме) является важным этапом в подготовке будущих преподавателей-русистов, может быть рассмотрено как часть процесса педагогизации обучения иностранных студентов-магистрантов, поскольку многие из них у себя в стране будут преподавать русский язык как иностранный.

Таким образом, применительно к подготовке филологов обучение ОА должно вестись с учетом специфики иностранной аудитории. Необходимо учитывать уровень владения языком, уровень собственно филологической подготовки иностранных студентов к восприятию информации той или иной сложности, интерпретационных возможностей по отношению к

изучаемому иностранному (русскому) языку. Кроме того, очевидно, необходим учёт их собственных коммуникативных потребностей, а также актуальности тех или иных явлений для их будущей профессиональной деятельности. В связи с этим в корректировке будут нуждаться степень развернутости анализа и сложности анализируемых явлений: для студентов магистратуры мы можем использовать более сложную схему анализа, для бакалавров – использовать только отдельные его элементы. Это касается и выбора различных аспектов языковой системы. Так, например, фонетический аспект играет чрезвычайно важную роль в процессе обучения иностранных учащихся, а для российских студентов в курсе культуры речи он носит не столь регулярный характер. Проблемы обучения речевому этикету часто обусловлены национальными стереотипами, особенностями менталитета (ср. особенности обращения, приветствия) в русском языке и в китайском или персидском языках. Они вызывают совершенно разные трудности и ошибки у российских и иностранных студентов. Проблема функционирования и использования жаргонной лексики должна быть минимизирована для иностранной аудитории, это относится также и к использованию различных формальных вариантов слов или конструкций.

Литература

1. Балыхина Т.М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учебное пособие / Т.М. Балыхина, О.П. Игнатьева. – М.: Изд-во РУДН, 2006.
2. Жукова А.Г. Ортология в теоретическом и прикладном рассмотрении: Автореферат дисс. ... канд.филол.наук / А.Г. Жукова. – Томск, 2002.
3. Жукова А.Г. Ортологический анализ в культуроречевой подготовке филологов / А.Г. Жукова // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве» 21-23 января 2009 г. – М., 2009. – С.166-172.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989.

Е.В. Косарева, З.С. Масленникова
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский
государственный университет

РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ: ОПЫТ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Российская система образования претерпевает постоянные изменения, которые ориентируют студентов на самостоятельное обучение в связи с сокращением количества аудиторных часов. Для теоретических дисциплин тенденция, безусловно, положительная, но что делать с практическими занятиями (и русским как иностранным в частности)? Сокращение количества часов практического русского языка ставит преподавателя в очень жёсткие рамки: нужно развить навыки говорения, чтения, аудирования и письма в сжатые сроки и не забыть при этом о грамматике. Многие аспекты страдают, от некоторых иногда преподаватели вынуждены отказываться. Несмотря на снижение качества уроков практического русского языка, многие студенты-иностранцы не теряют мотивации к усовершенствованию навыков владения русским языком. Европейцы и американцы легко находят русских друзей вне стен университета: некоторые проживают в русских семьях или в общежитиях вместе с русскими студентами, но азиаты, к сожалению, вынуждены довольствоваться занятиями в университете, так как им сложнее пойти на контакт с представителями другой национальности. Тем не менее, хорошо говорить по-русски хотят все.

Сокращение аудиторных часов ощутили на себе и российские студенты – будущие преподаватели РКИ: почувствовать себя преподавателем, встать у доски перед иностранной аудиторией студент-бакалавр может только 2 раза за время практики на четвертом курсе. Часто первый опыт бывает неудачным, и у студента больше нет возможности раскрыть свой потенциал.

В октябре 2013 года на филологическом факультете СПбГУ была проведена первая встреча разговорного клуба для иностранцев на русском языке. Участниками были студенты-филологи третьего курса, представители КНР, которые хотели улучшить свой русский, ведущими встречи были студентки четвертого курса кафедры РКИ, которые в преддверие практики решили попробовать свои силы в качестве преподавателей. Встречу в разговорном клубе нельзя в полной мере назвать классическим занятием практического русского языка по двум причинам. Во-первых, студенты стараются максимально отойти от привычной модели «учитель-ученик». Носители языка в разговорном клубе являются ведущими, которые вводят проблемную тему, задают наводящие вопросы и наравне с иностранцами участвуют в обсуждении проблемы. Тем самым российские студенты пытаются создать максимально комфортную атмосферу для иностранных

студентов, чтобы те могли развивать и совершенствовать речевые навыки. Конечной целью данного подхода мы видим снятие языкового барьера у учащихся. Вторая причина – это цель, которая ставится перед участниками встречи. Цель заключается не в изучении грамматических конструкций, расширении словарного запаса, а в достижении компромисса по проблемной ситуации, поставленной в начале встречи. За основу каждой встречи берётся текст (в широком смысле): печатный текст, аудиофрагмент (песня, запись монологической или диалогической речи), видеофрагмент (передача, фильм, видеоролик), фотография. Тема текста всегда неоднозначна, что провоцирует дискуссию в аудитории: «Смертная казнь», «Налог на роскошь», «Карьера или личная жизнь», «Безработица», «Легализация оружия» - на эти темы спорить можно бесконечно. Иногда темы встреч не провоцируют споры и обсуждения, например, «Семья в России и в Китае» или «Русские праздники». В подобных случаях мы прибегаем к сравнению культур и традиций стран участников встречи.

Большинство встреч строится по следующему плану:

Активизация актуальной лексики;

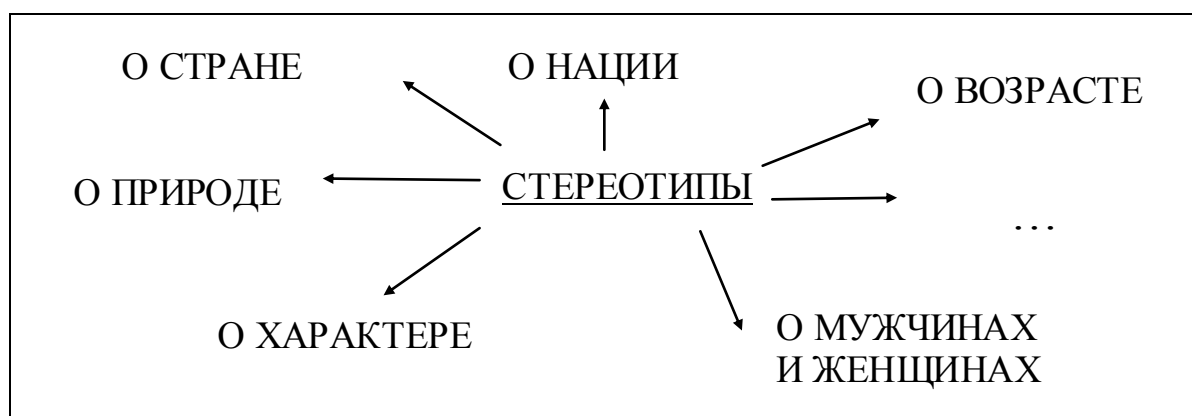
Анализ текста;

Обсуждение темы с опорой на жизненный опыт участников.

Получить более детальное представление о ходе встречи в разговорном клубе СПбГУ поможет получить пример конспекта одной из встреч, посвящённой теме «Стереотипы» (уровень студентов В1-В2).

В начале встречи участников просят ответить на вопрос «Какие бывают стереотипы?» Ответы на этот вопрос по мере поступления записываются на доске, образуя кластер. Метод кластера, описанный в книге Н. Замковой и Н. Соосаар «Интерактивные методы преподавания» [1], видится нам достаточно показательным способом ввести или активизировать необходимую для дальнейшего обсуждения лексику.

Рисунок 1. Какие бывают стереотипы?



Если у студентов не вызывает трудности ответ на поставленный вопрос, то ведущие просят назвать стереотипы, подходящие под тематику стереотипов, указанную в кластере. Если вопрос вызывает затруднение,

участникам встречи предлагаются карточки с примерами довольно расхожих стереотипов:

Рисунок 2. Примеры стереотипов

- В России по улицам ходят медведи.
- Все русские носят валенки и шапки-ушанки.
- Все блондинки глупые.
- Мужчины думают только об одном.
- Все женщины хотят выйти замуж за миллионера.
- Пожилые всегда ворчат и на всех жалуются.
- Молодежь любит ходить по клубам, пить и курить.
- ...

Данные примеры не вызывают затруднения при определении тематики стереотипа, более того, участники могут продолжить список своими примерами, оспорить существующие или подумать, по какой причине подобные стереотипы могли возникнуть. Также участники и ведущие могут сравнить одинаковые по тематике стереотипы в России и в своей стране. В данном случае и ведущие встречи, и участники-иностранцы находятся в одинаковых условиях и выступают равноправными представителями своих культур.

Далее разговор переходит на более глобальный уровень. Участники клуба высказывают своё отношение к стереотипам, отвечая на вопрос **«Стереотипы – это хорошо или плохо?»**, **«Мыслить стереотипами – это хорошо или стереотипы нужно ломать?»**. Чтобы студенты имели возможность оформить свою мысль более лаконично и правильно, им для прочтения предлагается текст – статья, взятая с сайта Википедия, сокращённая (для экономии усилий участников и времени) [2].

Рисунок 3. Работа с текстом о стереотипах

Задание: Прочитайте текст.

Как вы понимаете следующие слова и выражения:

- **Предвзятое мнение**
- **Расширять кругозор**
- **Иметь своё собственное мнение**
- **Все на одно лицо**
- **Большинство**

- **Навязывать** что? кому?
- **Поддаваться**+Д.п. (мнению большинства)

Стереотип – это предвзятое мнение. Понятие «стереотип» прочно вошло в жизнь современных людей. Оно появилось в 1922 году. Стереотипы – это упрощённая схематическая картина, которая помогает человеку сэкономить время в процессе восприятия действительности (то есть не нужно думать самому – можно просто использовать уже существующий стереотип).

К стереотипам нужно относиться осторожно, потому что предвзятое мнение часто ошибочно. Например, несправедливо говорить, что все американцы едят гамбургеры или все азиаты на одно лицо, как навязывают нам фильмы, сериалы, СМИ. Каждый человек должен иметь своё собственное мнение, а не поддаваться мнению большинства. А для этого нужно много читать, путешествовать, общаться с иностранцами - расширять свой кругозор. Это поможет сломать многие стереотипы.

Текст достаточно сложный, поэтому перед прочтением мы снимаем возможные лексические трудности, а после прочтения проверяем понимание смысла текста путем ответа на вопросы по тексту:

Рисунок 4. Вопросы к тексту о стереотипах

Задание: Ответьте на вопросы

1. Что такое «Стереотип» и когда люди начали говорить об этом понятии?
2. Правильно ли мыслить предвзято?
3. Где чаще всего формируется стереотип?
4. Как можно сломать стереотип?

После текста участникам встречи предлагается разделить на две группы «Польза стереотипов» и «Вред стереотипов» и обсудить аргументы «за» и «против». По окончании дискуссии ведущие и участники заполняют таблицу, обобщая основные положения и аргументы:

Рисунок 5. Подведение итогов дискуссии

Польза стереотипов	Вред стереотипов
1. ...	1. ...
2. ...	2. ...

В мононациональной аудитории всегда успешно проходит рассмотрение так называемой «информации из Интернета» по данному вопросу.

Вниманию участников-иностранцев представляются стереотипы русских об их стране. В китайской аудитории, к примеру, охотно обсуждались следующие стереотипы: «Покупать вещи китайского производства не престижно», «Китайцы едят рис на завтрак, обед и ужин», «Все китайцы одинаковые», «В Китае много людей и мало места», «У китайцев отличное здоровье, потому что они часто пьют зелёный чай», «Китайцы хотят захватить Сибирь» [3].

В ходе обсуждения темы «Стереотипы» студенты имеют возможность сравнить культуру разных стран, повторяют лексику из разных разговорных тем («Характер», «Внешность», «Еда» и пр.), употребляют в речи устойчивые лексико-грамматические конструкции, взятые из текста – и всё в лёгкой и непринуждённой форме дружеского общения.

Разговорный клуб, существовавший на «любительском» уровне в течение года дал свои плоды: иностранные студенты, посещавшие встречи на добровольной основе расширили свой словарный запас, раскрепостились и преодолели языковой барьер, получили навык ведения дискуссий на различные темы. Ведущие разговорного клуба получили неоценимый опыт преподавания, научились чувствовать аудиторию, сняли различные психологические барьеры, присутствующие в сознании молодых преподавателей и отлично показали себя на практике. На наш взгляд, данная инициатива может получить развитие как в СПбГУ, так и в других вузах, в которых обучаются иностранцы. В настоящее время мы взяли курс на расширение практики разговорных клубов. Оптимальным видится параллельное взаимодействие русских и иностранных студентов, обучающихся на одном курсе: первокурсники проводят встречи с первокурсниками-иностранцами, учащиеся второго курса – с второкурсниками-иностранцами и так далее.

У данной формы встреч есть свои плюсы и минусы. Говоря о плюсах стоит отметить, что темы встреч в разговорном клубе могут дополнять и развивать разговорные темы на уроках практического русского языка, прописанные в программе обучения. Разбирая в учебные часы с университетским преподавателем, например, тему «Семья», во внеучебное время на встрече в клубе студенты могут поговорить со своими русскими сокурсниками на темы «Карьера или личная жизнь», «Идеальный муж и идеальная жена», «Карьера или личная жизнь». Также подготовка к встрече в разговорном клубе является отличной методической практикой для будущего преподавателя и позволяет применять на практике знания, полученные на теоретических занятиях по методике и лингвистическим основам описания русского языка как иностранного. Для иностранцев же это отличная возможность улучшить уровень владения русским языком, ускорить адаптацию к жизни в чужой стране и найти друзей в лице русских сверстников. У разговорного клуба есть и свои минусы. Во-первых, возникает вопрос об уровне компетентности ведущих встреч. Недостаток опыта преподавания у студентов младших курсов порой может навредить иностранцам при ос-

воениии новой лексики или грамматики (что обязательно происходит во время чтения текста или просмотра видео). Решением данной проблемы может стать прикрепление к младшим курсам кураторов-старшекурсников или практикующих преподавателей, которые помогут составить конспект встреч и скорректируют ошибки подачи и анализа материала. Ещё один минус разговорного клуба (скорее данность) кроется в добровольном посещении встреч. К сожалению, в клуб часто приходят только студенты с высокой степенью мотивации к усовершенствованию речевых навыков. Студенты, у которых есть проблемы с дисциплиной и успеваемостью зачастую ленятся и пропускают встречи. Решить данную проблему можно было бы введением встреч разговорного клуба в основную учебную программу иностранных студентов, но в таком случае мы вынуждены будем отказаться от одного из основных принципов добровольного и свободного участия во встречах.

Подводя итоги, хотелось бы высказать надежду на то, что подобная практика появится (и усовершенствуется) и в других вузах, так как формат разговорного клуба помогает убить сразу двух зайцев: вырастить отличных преподавателей в традиции данной кафедры или данного университета, а также дать возможность иностранцам побольше поговорить на русском языке с носителями, ведь это самый прямой путь к совершенству.

Литература

1. Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. Ч. 1: настольная книга преподавателя / Н. Замковая, Н. Соосар. - СПб., 2004. – 188 с.
2. Википедия. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BF>
3. Aftershock. Информационный центр. Стереотипы россиян о китайцах. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://aftershock.su/?q=node/17592>

Ю.Г. Косенко

Сумы (Украина), Сумский национальный аграрный университет

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Актуальность. Проблемой современного обучения является стремительное развитие информационно-вычислительной и телекоммуникационной техники. В век цифровых технологий изменяются подходы и методы к преподаванию иностранных языков, поскольку новое поколение стремится

за короткий промежуток времени освоить, переосмыслить и использовать в практической деятельности огромные массивы информации. В связи с этим, преподавателю приходится соединять традиционные методы обучения и современные информационно-коммуникативные технологии, в том числе и компьютерные. Использование компьютера на занятии делает процесс обучения мобильным, индивидуальным и интересным.

Цель данной статьи – раскрыть возможности информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения украинского языка иностранными студентами.

Современные методисты (А. Антонов, К. Арутюнян, В. Бадер, А. Билык, Л. Бэй, С. Вдович, С. Дерба, И. Довгий, Е. Джурко, В. Комарова, А. Корнилов, Т. Кудина, О. Палка, В. Тараненко и др.) широко изучают возможности использования информационно-коммуникативных технологий в процессе изучения украинского языка как иностранного. Однако фундаментальных исследований по определению и реализации возможностей информационно-коммуникативных систем в процессе изучения украинского языка как иностранного до сих пор не хватает.

Результаты и обсуждение. Сегодня информационно-коммуникативные технологии стали неотъемлемой частью мира, они в значительной степени определяют дальнейшее экономическое и общественное развитие человечества.

Вследствие того, что в наше время объёмы информации растут и часто рутинные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, а также автоматизировать языковые и речевые действия.

В образовательном пространстве компьютеризированное обучение украинского языка практически отсутствует, но поколение цифровых технологий требует его немедленного внедрения.

«Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это технологии, основанные на использовании телекоммуникаций (телефонных линий и беспроводных соединений), компьютеров, подпрограммного и программного обеспечения, накопительных и аудиовизуальных систем, позволяющих пользователям создавать, получать доступ, хранить, передавать и изменять информацию» [2, с. 84].

В век цифровых технологий все изменяется очень быстро: сегодня компьютер является не вспомогательным, а основным инструментом деятельности и взаимодействия субъектов лингводидактического процесса.

Благодаря возможности хранить и совместно использовать большой объём текстового, звукового и визуального материала, компьютер стал мощным и удобным средством поддержки и обогащения существующих учебных планов.

Методисты считают, что информационная компьютерная среда начинает доминировать и интегрировать все, что было создано на бумажных носителях. Эффективность компьютерных технологий в обучении обусловлена широкими возможностями, которые предоставляют компьютеры, компьютерные сети и средства мультимедиа. Кроме того, компьютерное обучение позволяет значительно увеличить объём обработанной иностранными студентами информации, поскольку она подаётся в более обобщённом и систематизированном виде. Но при этом образовательная среда должна формироваться комплексно – и традиционными, и компьютерными средствами обучения.

ИКТ не могут заполнять все учебное время, поэтому, готовясь к занятиям, преподаватель должен четко дозировать использования ИКТ, учитывая учебные потребности, технические возможности и уровень подготовки учащихся.

Известно, что электронный учебник необходим для самостоятельной работы студентов в процессе непосредственного и дистанционного обучения. Использование гипертекстовых структур учебного материала способствует интенсификации учебного процесса. Однако применение электронного учебника требует другой формы представления знаний, организации познавательной деятельности студентов и выбора специфических, отличных от традиционных методов обучения. Электронный учебник позволяет постоянно осуществлять различные формы самоконтроля знаний, влияет на мотивацию познавательной деятельности и творческий характер обучения. «Это комбинированное программное средство создаёт условия для более полного использования инновационных методов обучения, направленных на поиск и принятие решений в результате самостоятельной творческой деятельности» [1, с. 107].

В наше время мультимедиа является учебной технологией, благодаря имеющимся её качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных видов наглядной учебной информации, а также благодаря возможности учитывать при её использовании индивидуальные особенности студентов, что влияет на повышение их мотивации во время изучения украинского языка как иностранного. В век цифровых технологий мультимедиа успешно используется для оптимизации самостоятельной работы и является одной из значимых особенностей системы образования.

Мультимедиа обеспечивает возможность повышения мотивации и интенсификации обучения за счёт использования современных средств обработки аудиовизуальной информации. Иначе говоря, использование электронных версий конспектов лекций и учебных пособий позволяет вносить

в них необходимые изменения при минимальных затратах и обеспечить обратную связь между иностранным студентом и компьютером, индивидуализировать процесс обучения и повысить при этом мотивацию обучения, делая процесс обучения более интересным.

Компьютер не только обеспечивает просмотр видеоматериалов, описывающих технологические процессы на иностранном языке, но и предоставляет студенту возможность их повторного просмотра и проведения тестирования своих знаний, включая даже проверку произношения технической терминологии.

ИКТ являются координатором, так как Интернет – это уникальное средство для широкого, доступного распространения образовательного материала. Интернет также стал средством взаимодействия, его потенциал для преподавания и обучения стал ещё более существенным.

Благодаря использованию Интернета иностранные студенты уже не считают себя ограниченными рамками только одного учебного заведения. Они имеют доступ к порталам и сайтам других смежных вузов, находящихся в разных точках земного шара.

Выводы.

Таким образом, ИКТ являются важным инструментом улучшения качества образования, потому что позволяют расширить доступ к учебной информации. ИКТ также являются движущей силой, поскольку сочетание цифровых технологий и ресурсов даёт больше возможностей для расширения горизонтов и улучшения качества обучения и преподавания украинского языка как иностранного.

Использование мультимедийных средств в процессе изучения украинского как иностранного способствует интерактивности, индивидуализации процесса обучения, повышению мотивации студентов, что приводит к интенсификации процесса обучения.

Литература

1. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної / В. Бадер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 105-110.
2. Сучасні освітні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування: методичний посібник / С.М. Вдович, О.В Палка. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 128 с.

ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Русский язык считается одним из наиболее сложных для изучения языков. Для иностранных студентов, обучающихся непосредственно в России, задача изучения русского языка усложняется и в силу психологических причин (новая для них культура, оторванность от привычных условий жизни). Поэтому необходимо не только обеспечить максимальную эффективность усвоения студентами иностранного языка, но и помочь им преодолеть психологические барьеры в процессе обучения. Этого можно добиться с помощью игровых заданий. Ведь «игра – это деятельность, свойственная людям с рождения до старости, деятельность, через которую человек познает мир; игра – это зачастую своеобразная предварительная тренировка перед серьезным делом, которое предстоит человеку в жизни» [5, с. 64].

Популярность игровых заданий при обучении языку совершенно обоснована. Такие задания выступают эффективным средством создания коммуникативной ситуации на уроке, позволяющим приблизить процесс обучения к условиям естественного речевого общения.

По мнению методистов, полезная сторона игровых ситуаций состоит в том, что речь учащихся оценивается по коммуникативному эффекту: учащийся справился с заданием и получает хорошую оценку, если достиг поставленной цели средствами изучаемого языка. Преподаватель комментирует ошибки, предлагает свои варианты реплик, подсказывает тактические ходы, но главным критерием для него служит успех/неуспех в коммуникации и только в коммуникации [3, с. 5].

Многие игры представляют собой коллективную форму работы. В таких играх значительно увеличивается объем речевой деятельности учащихся. Кроме того, работа в парах или хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, то есть игра помогает снять «психологические барьеры».

Игра дает возможность студентам оценить себя на фоне других, создает атмосферу здорового соревнования, благодаря чему мобилизуется творческий потенциал учащихся.

Игры, что очень важно, создают естественную возможность для многократного повторения клише и позволяют в результате довести речевые навыки до автоматизма [7, с. 6].

В нашей работе мы рассмотрим игры, которые можно использовать на уроках русского речевого этикета.

Цель курса «Русский речевой этикет» – сформировать у иностранцев, изучающих русский язык, навык вежливого, этичного речевого пове-

дения, которое соответствовало бы нормам, принятым в современном российском обществе в различных сферах общения (бытовой, культурной, официально-деловой). Практическая направленность курса предполагает проведение занятий в виде практикумов с использованием активных форм деятельности студентов. На наш взгляд, различные игровые задания как нельзя кстати именно на уроках русского речевого этикета. Все предлагаемые в работе игры были апробированы в группах иностранных студентов-филологов.

Настойчивый друг

Отрабатываются конструкции приглашения, согласия, отказа.

Игра проводится по парам. Один из играющих добивается согласия другого на свою просьбу, предложение, настаивает на выполнении своего желания, а другой отказывается, объясняя причину своего отказа. Проигрывает тот, кто первый сдастся, то есть не найдет, что сказать.

Например, между студентами может произойти следующий диалог:

- *Давай в субботу сходим на концерт Валерии.*
- *Извини, но я не могу.*
- *Но это же твоя любимая певица.*
- *Да, но в субботу я пойду в библиотеку. Нужно готовиться к экзамену.*
- *Концерт начинается в 19.00, а в библиотеку можно сходить утром. Концерт нельзя пропускать, Валерия будет выступать с новой программой.*
- *Я смотрел ее концерт по телевизору.*
- *Если честно, я уже купил билеты.*
- *Ничего страшного, пригласи кого-нибудь другого.*
- *Я хотел сделать тебе сюрприз.*
- ...
- ... и т. д.

Мне нужен твой совет

В процессе этой игры отрабатываются речевые конструкции по теме «Совет».

Для игры необходимо заранее подготовить карточки по количеству студентов в группе с описанием разных проблем. Например:

1. Вы ищете работу. У вас есть два варианта: работа неинтересная, но высокая зарплата; работа интересная, но зарплата низкая.
2. Вы любите рок-музыку. Но вашим родителям это не нравится. Из-за этого вы постоянно ругаетесь с ними.
3. Вы живете и учитесь в чужой стране уже три месяца, но у вас совсем нет друзей.
4. Вам не нравится ваша работа.

Каждый студент получает карточку и описывает друзьям свою проблему, указанную в ней. Другие участники игры дают советы, как эту проблему решить. Студенты должны использовать разные конструкции выражения совета, не повторяясь. Тот, кто дал лучший совет, получает один балл. Побеждает тот, кто по итогам игры получит больше баллов. Игру хорошо проводить в маленьких группах, так как если группа студентов большая, то игра может затянуться.

Давайте говорить друг другу комплименты

Группа делится на две команды. Участники от каждой команды по очереди делают комплименты членам команды противника. Проигрывает та команда, которая в течение пяти секунд не сможет сделать очередной комплимент.

Угадай, куда пойдём

В игре отрабатываются этикетные формулы приглашения, согласия и отказа.

Среди студентов необходимо выбрать ведущего. Он выходит из аудитории. Оставшиеся студенты договариваются с преподавателем, куда они пойдут (в кино, в театр, на концерт и т.д.). Затем входит ведущий. Он приглашает каждого студента по очереди пойти куда-нибудь с ним. Если ведущий не отгадал, что было задумано, студент отказывается от приглашения. Игра продолжается до тех пор, пока ведущий не назовет задуманное место. Важно дать установку ведущему и студентам, чтобы они каждый раз использовали разные конструкции приглашения, отказа и согласия, то есть не повторялись.

Согласен/не согласен

Студенты делятся на две группы: группа «Согласных» и группа «Не согласных». Преподаватель зачитывает разные утверждения, а студенты соглашались или не соглашались с ними в зависимости от принадлежности к одной из групп. Условие игры: студенты должны использовать разные конструкции, а также аргументировать свой ответ. Нужно контролировать время на обдумывание ответа, чтобы игра не затянулась. Можно давать на размышление пять секунд. Проигрывает та команда, которая не сможет дать ответ.

Кто больше?

Эту игру можно использовать в рамках разных тем для активизации конструкций.

Например, в теме «Просьба». Цель – выразить одну просьбу как можно большим количеством способов. Один студент придумывает любую просьбу, это может сделать и преподаватель. Затем студенты по цепочке выражают эту просьбу по-другому, используя другие конструкции. Выигрывает тот, на ком цепочка заканчивается.

Дозвонись до друга

Данная игра позволяет отработать конструкции для ведения телефонного разговора.

Студенты записали номера телефонов своих друзей, но забыли написать, кому какой номер принадлежит. Поэтому им придется звонить по всем телефонам наугад до тех пор, пока они не дозвонятся с определенной целью до нужного им человека.

Каждый студент получает двустороннюю карточку: на одной стороне – задание и номера телефонов друзей, на другой – его имя и номер телефона.

Пример двусторонней карточки:

Позвоните Татьяне и пригласите ее в театр на «Лебединое озеро» 8-920-345-60-89 8-910-654-25-69 ...	Екатерина 8-915-478-90-76

Первый участник проговаривает один из телефонных номеров. Участник, который услышал свой номер телефона, отвечает на звонок. И дальше следует диалог: либо студент ошибся номером, либо позвонил правильно.

Возможные задания:

1. Позвоните Александру и пригласите его в кино.
2. Позвоните Ирине и попросите ее помочь вам купить билет на самолет.
3. Позвоните Татьяне и пригласите ее в театр на «Лебединое озеро».
4. Позвоните Наталье и пригласите ее в кафе, которое находится в центре города.
5. Позвоните Екатерине и поблагодарите ее за помощь.
6. Позвоните Дмитрию и поздравьте его с днем рождения.
7. Позвоните Елене и поздравьте ее с Новым годом.
8. Позвоните Марине и пожалуйте ей на свои проблемы.
9. Позвоните Анне и извинитесь.
10. Позвоните Светлане и поздравьте ее с днем рождения.

Как видно из заданий, данная игра не ограничивает нас лишь отработкой конструкций для ведения телефонного разговора. Исходя из наших примеров заданий, мы также можем повторить конструкции по таким темам, как «Приглашение», «Просьба», «Благодарность», «Извинение», «Жалоба», «Поздравление». Поэтому целесообразно, на наш взгляд, курс «Русского речевого этикета» заканчивать темой «Телефонный разговор». В этом случае у нас есть возможность не просто отрабатывать сухие конструкции, а максимально приблизить телефонный разговор к реальному.

Ведь в жизни мы звоним с разными целями: пригласить, поблагодарить, утешить, поздравить, попросить совета и так далее.

Литература

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ / Л.Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102-109.
2. Аннушкин В.И. Знакомиться легко, расставаться трудно. Интенсивный курс русского речевого общения: учебное пособие / В.И. Аннушкин, А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
3. Арутюнов А.Р. Игровые задания на уроках русского языка: Книга для преподавателя / А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков. – М.: Русский язык, 1987.
4. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ / П.М. Баев. – М.: Русский язык, 1989. – 86 с.
5. Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному / Н.Б. Битехтина, Е.В. Вайшнорене // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – с. 64-96.
6. Колесова Д.В. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие / Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2011. – 152 с.
7. Метс Н.А. Русский язык в часы досуга / Н.А. Метс, А.А. Акишина. – М.: Русский язык, 1993.

А.Л. Лебедева, В.Б. Фиатова

Воронеж, Воронежский государственный университет

РАБОТА С ФИЛЬМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТАЖЕРАМИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Иностранным учащимся предлагаются на выбор несколько страноведческих курсов. Один из них – видеокурс «Образ России в зеркале кинематографа». Он адресован иностранным студентам и стажерам, владеющим русским языком в объеме не ниже I сертификационного уровня и продолжающим совершенствовать свои знания по русскому языку.

Видеоуроки – эффективное средство повышения коммуникативной компетенции иностранных учащихся продвинутого этапа обучения. Специально отобранный фильм представляет собой «слепок» определённой эпохи со всеми ее реалиями, которые определяют социальное поведение носителей языка, а представленные в фильмах диалоги и монологи являют

собой образцы текстов, реализуемых в типовых ситуациях общения, демонстрируют модели поведения в условиях реальной коммуникации.

В основное содержание нашего курса включено пять тематических разделов: «*Яркие типажы в мультфильмах*» («Котенок с улицы Лизюкова», «Крокодил Гена», «Трое из Простоквашино», «Я подарю тебе звезду!»), «*Реалии советского быта в комедиях*» («Операция “Ы” и другие приключения Шурика», «Кавказская пленница», «Иван Васильевич меняет профессию»), «*Русские сказки – отражение души народа*» («Морозко»), «*Лирические истории из жизни русского человека*» («Ирония судьбы, или С лёгким паром!», «Москва слезам не верит»), «*Судьбы людей через годы и войны*» («Офицеры», «Звезда пленительного счастья»).

Основными принципами, которыми составитель руководствовался при отборе киноматериала, являются принцип практической ориентированности и принцип вариативности.

Принцип практической ориентированности предполагает включение кинопроизведений, которые несут в себе значительный коммуникативно-языковой и лингвокультурологический потенциал и в то же время позволяют познакомить учащихся с особенностями российской социокультурной среды.

Принцип вариативности обуславливает гибкое построение курса в зависимости от уровня владения языком, интересов обучаемых и предполагает выбор как произведений разных жанров (мультфильм, комедия, сказка, военный фильм, исторический фильм, лирический фильм), так и способов работы с ними (просмотр целого фильма или фрагмента, домашних, аудиторный или комбинированный просмотр, задания различных типов и т.д.).

Работа над фильмом, как правило, занимает одно или два двухчасовых занятия и проходит в три этапа. Первый этап – *Готовимся к просмотру* – включает задания, выполняемые перед просмотром фильма. Цель заданий – подготовить учащихся к восприятию фильма.

Второй этап – *Проверяем понимание* – включает задания, выполняемые после просмотра фильма и направленные на проверку понимания увиденного, уточнение деталей, закрепление лексических навыков, расширение тезауруса.

Третий этап – *Обсуждаем* – направлен на создание условий, при которых весь накопленный лингвокультурный опыт может быть реализован в речи учащихся.

Многие задания, разработанные в соответствии с компетентностным подходом, носят дискуссионный, проблемный, поисковый характер. В пособии даётся специально подобранная визуальная опора (кадры из фильмов), задания разных типов обозначаются соответствующими символами.

Работа над каждым фильмом строится по-разному в зависимости от его жанра и содержания. Из соображений места приведём только основные моменты работы над несколькими фильмами.

Особое место на занятиях по видеокурсу занимают мультфильмы. Перед просмотром мультфильма о Чебурашке и Крокодиле Гене преподаватель рассказывает, как появились эти образы, приводит цитаты, например: «В тексте Э. Успенского описание Чебурашки было схематичным, не было сказано, что у него настолько большие уши. Они появились в наших с режиссёром Романом Качановым фантазиях», – говорит художник-постановщик Леонид Шварцман. *Первый образ Чебурашки появился так: Шварцман нарисовал циркулем круг, приделал к нему уши, глаза – готово!* Затем от эскиза к эскизу увеличивались уши и уменьшались ножки – это сделало героя ещё забавнее.

А вот образ Гены родился просто. «Я представил себе джентльмена, который носит шляпу и курит трубку», – объяснил свой замысел художник.

Старуха Шапокляк тоже получилась быстро. У нее даже был готовый прототип. «Я ее со своей тещи срисовал!» – смеётся Шварцман.

Преподаватель объясняет, почему эти образы популярны в России, рассказывает о том, что Чебурашка и Крокодил Гена уже давно стали героями анекдотов.

У русских детей и взрослых есть любимая (немного грустная) песня, которую они обязательно поют в день рождения. Это песенка Крокодила Гены из мультфильма, поэтому Чебурашка и Крокодил Гена – неизменные гости на каждом дне рождения.

Интерес у стажеров вызывает мультфильм «Простоквашино». После знакомства с ним учащиеся активно отвечают на поставленные вопросы, рассказывают о своих домашних питомцах и о различных курьезных случаях с ними, учат наизусть понравившиеся диалоги, пишут сочинение «Мой любимый мультперсонаж».

Одной из самых любимых комедий Л. Гайдая становится для стажёров «Операция “Ы” и другие приключения Шурика». Она состоит из трёх киноновелл («Напарник», «Наваждение», «Операция Ы»), и работа над ними укладывается в три занятия. Например, «Наваждение» рассказывает нам об экзаменационной сессии в политехническом институте, о том, как по-разному пытаются студенты сдавать экзамены. Кто-то сидит в библиотеке, переписывает удачные конспекты лекций, кто-то прячет шпаргалки, пытается сыграть с профессором в карты, приносит на экзамен радиостанцию, чтобы воспользоваться подсказкой друга. После прочтения подобного киноанонса, стажеры лучше воспринимают эту часть, она становится им близкой, важной, актуальной. После просмотра становятся понятны крылатые фразы. А фраза «Экзамен для меня всегда праздник, профессор!» запомнится надолго. В качестве домашнего задания предлагается придумать

или вспомнить ситуации из своей жизни, жизни друзей, знакомых, где могли бы использоваться крылатые фразы из этой части фильма.

На одном дыхании проходит работа в аудитории и над фильмом «Москва слезам не верит». Быть может потому, что это фильм на актуальную и важную тему. Он о жизни недавних провинциалов в Москве, о дружбе, о любви, о стремлениях и мечтаниях молодых людей. Хотелось бы привести отрывки из сочинений наших стажеров:

...Моя любимая героиня – Катерина. Она мой женский идеал. Хочу жениться на женщине только с сильным, целеустремлённым характером. У меня есть своё мнение о Кате. Она смогла преодолеть три великих трудности в жизни. Первый раз она не сломалась, когда не поступила в институт и её бросил любимый, она воспитала дочь сама. Второй – когда смогла сделать карьеру и осуществить мечту. Третий – когда смогла найти и не упустить свою любовь...

Антонина – тихая и скромная, милая и домашняя. Она мечтает о простом женском счастье, о семье, о детях. Ей не нужна карьера и богатый муж... Среди трех женщин она самая счастливая. И я мечтаю о такой же жизни.

Очень оживленные дискуссии вызывает не образ Рудольфа (тут всем понятно, почему Катя его выбрала), а образ Гоши, жизненные принципы которого четко сформулированы: *в семье мужчина должен быть выше по положению. Защищать и принимать решения – это мужская обязанность. Это нормально. Всё и всегда я буду решать сам на том основании, что я мужчина.*

Аудитория не остается равнодушной к музыке из кинофильма «Ирония судьбы, или С лёгким паром», поэтому после просмотра и обсуждения кинофильма стажеры знакомятся с творчеством Б. Ахмадулиной, Е. Евтушенко, поют песни («По улице моей который год звучат шаги – мои друзья уходят», «Со мною вот что происходит»).

Работа над фильмом «Звезда пленительного счастья» начинается с краткой исторической справки – просмотра презентации из мультимедийного курса. Затем преподаватель кратко рассказывает о декабристах, об их восстании, его причинах и последствиях; читает стихи А.С. Пушкина. Далее идёт словарная работа: уточнение смысла новых слов (*декабристы, декабристка, сословие, дворяне, крепостные*), ключевых слов и выражений (*упразднить монархию, принять конституцию, давать присягу, честь мундира, вечная каторга, военная храбрость, политическое безрассудство, верность убеждениям, искренность чувств* и т.д.). Далее читаются небольшие диалоги, через которые вводится или повторяется лексика.

После просмотра фильма студенты отвечают на вопросы, например: *О чём идёт разговор на заседании тайного общества? Кто его участники? Родные скрывали от Марии Николаевны правду о муже. Почему? По-*

чему Волконская благодарит брата, когда ей сказали, что её муж арестован? Что вы можете рассказать о Сергее Петровиче Трубецком и Екатерине Ивановне Трубецкой? Почему так нужно было царю остановить Екатерину Трубецкую? Почему Полина отказалась когда-то стать женой Ивана Анненкова? Почему захотела стать женой отверженного?

После просмотра первой серии стажёры читают отрывок из воспоминаний Марии Николаевны Раевской. Затем они отвечают на вопросы к тексту и пересказывают текст. Домашнее задание – сделать небольшой доклад об исторической ситуации в России в первой половине 19 века, после просмотра второй серии – написать сочинение на выбранную тему. В заключение преподаватель рассказывает о том, как сложилась дальнейшая судьба декабристов в Сибири и показывает слайды.

Видеокурс «Образ России в зеркале кинематографа» является востребованным, неизменно вызывает живой интерес у стажёров из Китая, Эстонии, Англии, Германии, Австрии.

Е. П. Маренина

Челябинск, ФВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия»

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Применение видеоматериала на занятиях РКИ даёт возможность качественно изменить процесс обучения и в перспективе обеспечить более высокий уровень владения русским языком. Ведь видеозаписи обладают большим лингвометодическим потенциалом, так как наглядно демонстрируют различные процессы инокультурной коммуникации. Работа с видео позволяет сопоставить особенности поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения.

При этом большинство методистов убеждено, что при выборе того или иного фильма необходимо учитывать следующие критерии:

- 1) национальность и особенности менталитета обучаемых;
- 2) возраст учащихся;
- 3) соответствие видеоматериала уровню коммуникативной компетенции студентов, их интересам;
- 4) наличие существенного образовательного, воспитывающего и развивающего потенциала в содержании фильма;
- 5) отражение в фильме современной реальности или реальности интересующего периода;
- 6) диапазон содержащейся в фильме социокультурной и социолингвистической информации, отражающей различные сферы общения и коммуникативные ситуации [1, с. 34; 2, с. 79].

Рассуждая о фильмах, относящихся к «золотому фонду» отечественной кинематографии, В. М. Касьянова в своей статье делает справедливое замечание о необходимости обращения к фильмам-комедиям, «выступающим как средство познания души народа и его психологии, ибо, поняв, над чем смеются русские люди, легче понять их характер и жизненные приоритеты» [3].

Несомненно, что картина Э. Рязанова «Служебный роман» отвечает предъявляемым критериям и может быть эффективно использована на занятиях с иностранными учащимися. Кроме того, здесь затрагивается круг тем, актуальных для продвинутого уровня владения РКИ: человек и его личная жизнь, семья, работа, мужчина и женщина. Следовательно, работа над данным фильмом предоставляет возможность не только вывести студентов на новый уровень владения языком, но и расширить круг тем, на которые они могут общаться.

Именно особенностям работы с видеоматериалом, в качестве которого взят фильм «Служебный роман», посвящена настоящая статья. Материал был апробирован на занятиях в группе студентов первого сертификационного уровня.

Работа с фильмом осуществляется на следующих этапах: подготовительном, фильмовом и постфильмовом [1, с. 35.]. Первый этап призван повысить мотивацию студентов как к изучению языка, так и просмотру фильма. Представляется рациональным начать занятие с работы над названием киноленты, толкования понятия «служебный роман». Следует дать информацию студентам о том, что у слова «роман» есть несколько значений: 1. Произведение литературы. Роман Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери»; роман Александра Пушкина «Евгений Онегин». 2. Любовные отношения между мужчиной и женщиной. Все знают, что у Саши и Тани роман, они любят друг друга. Затем уточнить, что в нашем случае слово «роман» будет употребляться во втором значении: любовные отношения между мужчиной и женщиной.

Далее по вышеприведенной схеме представить толкование прилагательного «служебный»: образовано от существительного «служба», у которого тоже есть несколько значений. Нас будет интересовать только основное: Служба – работа, занятие человека, а также место его работы. Место службы. Поступить на службу. Уйти со службы.

После уточнения ключевых понятий необходимо сделать обобщение: «служебный роман» – это любовные отношения между сотрудниками на работе.

Органично впишется в ход занятия небольшая беседа или дискуссия с учащимися (в зависимости от уровня их подготовки) на тему служебных романов. Возможные варианты вопросов для обсуждения: 1. Известно, что служебные романы – частое явление в нашей жизни. Как вы думаете, почему так происходит? 2. Как вы относитесь к любовным отношениям на ра-

боте, к служебным романам? Почему вы так считаете? 3. Возможны ли служебные романы в вашей стране? Если да, то есть ли какие-то особенности?

Приём беседы позволяет ввести учащихся в тему, активизировать их познавательную деятельность, а кроме того, способствует формированию коммуникативной компетенции.

Следующим заданием может стать изучение краткой творческой биографии режиссёра и анонса к киноленте. Чтение текста и выполнение заданий к нему позволяют подготовить студентов к просмотру фильма, познакомить их с главными героями и сюжетом. Кроме того, этот вид работы формирует речевую (чтение и понимание текста) и коммуникативную (навыки и умение общаться) компетенции.

Другим важным блоком подготовительного этапа становится работа с лексикой. Необходимо учитывать, что фильм снят в 1977 году, то есть во времена СССР, а значит, включает в себя реалии, которых сейчас нет. Поэтому важно дать учащимся лингвострановедческий комментарий к отдельным явлениям эпохи и словам, их называющим (например, товарищ, коммиссионка, местком, спекуляция и т.п.). Ведь комментарий преподавателя предназначен, прежде всего, для снятия языковых трудностей, а также для более глубокого знакомства с нашей действительностью.

Важно отметить, что новые опорные слова, сопровождающиеся примерами из диалогов фильма, не только облегчают восприятие информации, но и позволяют лучше понять сюжет и смысл фильма. Именно поэтому целесообразным представляется прочитать реплики и диалоги, взятые из сцен фильма, рассмотреть кадры к ним и поработать с отдельными словами. Например, рассмотрим фрагмент, в котором описывается главная героиня фильма, Людмила Прокофьевна:

Людмила Прокофьевна Калугина, директор нашего статистического учреждения. Она знает дело, которым руководит. Такое тоже бывает. Она приходит на службу раньше всех, а уходит позже всех, из чего понятно, что она, увы, не замужем. Мы называем ее «наша мымра», конечно, за глаза.

Статистика – наука, которая занимается обработкой и анализом информации
Служба – в знач. работа
Замужем – состоять в браке (о женщине)
Мымра – *разг.* угрюмая, скучная и некрасивая женщина
За глаза - *разг.* в отсутствие кого-либо

Благодаря включению этого и подобных ему текстов в работу, студенты знакомятся с новой лексикой, а также узнают характеры героев и ключевые точки сюжета. После того, как новая лексика введена, прокомментирована, осуществлена подготовительная работа, мы приступаем к просмотру фильма. Демонстрация киноленты может сопровождаться пояснениями, подсказками, на какие детали стоит обратить внимание.

Следующим и заключительным этапом становится постфильмовый, призванный осуществить контроль понимания содержания киноленты. После первичного эмоционально-личного обсуждения начинаем выполнение упражнений, обобщающего типа. Так, для лучшего усвоения лексического и грамматического материала кинофильма можно использовать следующие задания и вопросы:

1. Распределить: какие определения можно отнести к тому или иному герою.

Добрый, добрая, хитрый, хитрая, строгий, строгая, любопытный, любопытная, романтическая, справедливый, справедливая, наивный, наивная, понимающий, понимающая, искренний, искренняя, эгоистичный, самоуверенный, отзывчивый, отзывчивая, робкий, робкая, скромный, скромная.

Новосельцев, Калугина, Самохвалов, Рыжова, Верочка.

2. Кому из героев принадлежат следующие фразы, и в каких ситуациях они были сказаны?

«Любишь кататься – люби и саночки возить!»; «Ну, всё, Новосельцев, ваше дело – труба!»; «Мы Вас любим... В глубине души. Где-то очень глубоко»; «Зачем вы занимаетесь мною лично? Поручите меня вашему секретарю»; «В женщине должна быть загадка».

3. Выберите верные утверждения:

- 1) Герои фильма работают в статистическом учреждении.
- 2) Людмила Прокофьевна Калугина – красивая и привлекательная женщина.
- 3) Новосельцев, Самохвалов и Рыжова учились в одном университете.
- 4) Калугина считает Новосельцева вялым и безынициативным работником.
- 5) Между Самохваловым и Рыжовой в юности были любовные отношения.
- 6) Новосельцеву давно нравится Калугина.
- 7) Новосельцев – карьерист, он хочет добиться повышения и поэтому ухаживает за Калугиной.
- 8) Рыжова понимает, что всю жизнь любила только Самохвалова.
- 9) Самохвалов отвечает взаимностью на чувства Оли Рыжовой.
- 10) Верочка узнала о любви Рыжовой к Самохвалову, когда прочитала письмо Оли к нему.

Задания, предлагаемые учащимся на постфильмовом этапе, призваны проверить степень усвоения ими полученной информации фильма (не только лингвистической, но и культурологической), научить использовать полученную во время просмотра фильма информацию в качестве основы и опоры для развития устной и письменной речи. Кроме того, именно на третьем этапе организуется речевая творческая деятельность учащихся.

Итоговым заданием работы над фильмом «Служебный роман» может стать письменное домашнее задание, так как именно оно позволит преподавателю осуществить контроль над пониманием учащимися смысла кинокартины, а также будет способствовать формированию у них навыков письменной монологической речи и развитию речевой компетенции (создание собственного высказывания). Для реализации вышеперечисленных целей студенты должны выполнить на выбор одно из нижеприведенных заданий:

1. Написать отзыв к фильму «Служебный роман».
2. Написать анонс (по примеру того, который разбирали на занятии).
3. Дать подробную характеристику одного из героев фильма (либо сравнить двух).
4. Написать возможный сценарий продолжения кинокартины (повествование о дальнейшей судьбе героев).

Объём любой из предложенных письменных работ должен быть не менее 10-15 развёрнутых предложений.

Таким образом, просмотр фильма на занятиях РКИ, учитывающий особенности работы с видеоматериалом, позволяет максимально полно использовать его лингводидактический потенциал, а также развивать речевую и коммуникативную компетенции.

Литература

1. Быкова О.П. Учебные модули для работы с видеоматериалом / О.П. Быкова // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2. – С. 33-40.
2. Исенко И.А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции / И.А. Исенко // Иностранный язык в школе. – 2009. – №1. – С. 78-83.
3. Касьянова В.М. Художественные фильмы на занятиях РКИ: от понимания к постижению образа страны / В.М. Касьянова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ksu.ru/f10/publications/2004/articles_1_1.php?id=6&num=4000000 (дата обращения: 27.11.2015).

В.А. Маркова

*Москва, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова*

УЧЕБНИК РКИ В «ПОСТМЕТОДИЧЕСКУЮ» ЭПОХУ

Современный этап в преподавании иностранных языков определяется в работах ряда зарубежных учёных (Б. Кумаравадивелу, В. Риверс, Р. Оксфорд) как «постметодический». Этими учёными высказывается мысль

о том, что концепция метода устарела: ни один из известных методов не гарантирует успешного овладения иностранным языком каждым учащимся, нет достаточных данных об эффективности того или иного метода, при сравнении различных методов нередко обнаруживается область сходства, да и само количество методов не поддаётся точному исчислению (см. об этом [10, с. 6 – 9]). Таким образом, признаётся ситуация кризиса метода. Это мнение спорное, и многие отечественные учёные-методисты с ним не согласны. В самом деле, трудно согласиться с тем, что потенциал многочисленных методических направлений на сегодняшний день себя исчерпал. Однако не подлежит сомнению то, что ведущей тенденцией в науке второй половины XX века, и особенно его конца, стала тенденция к синтезу, которая находит выражение и в полипарадигмальном подходе в современном научном знании [7, с. 16 – 18], и в появлении «пограничных» наук – психолингвистики, когнитивной лингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, прагмалингвистики и др. Идея синтеза, признание тенденции к сближению разных методов присутствует и в современной методике преподавания иностранных языков [4, с. 3].

Разумеется, синтез методических принципов – это не произвольное механическое соединение разнородных установок, а их органическое слияние в учебном процессе, определяемое поставленными целями. Иными словами, такой синтез должен быть целесообразным. Опыт подобного синтеза представлен в учебнике для иностранных учащихся «Университет. Ступень 1» (Л.В. Красильникова, В.А. Маркова, Е.В. Балдина, А.С. Евтихьева, Т.Е. Чаплыгина, под редакцией Л.В. Красильниковой, В.А. Марковой) [12]. Книга создавалась как учебник для иностранных студентов-филологов первого года обучения, однако пятилетний опыт работы с учебником показал, что он может быть полезен и учащимся нефилологического профиля, поскольку учебник адресован студентам, владеющим русским языком в объёме первого сертификационного уровня (т.е. того уровня, который является стартовым для обучения в вузе иностранных студентов любого профиля обучения) и является ступенью к овладению русским языком в объёме второго уровня ТРКИ. Учебник не содержит материала по языку специальности, цель учебника – повышение уровня общего владения русским языком как иностранным на базе прочного теоретического фундамента. Реализации поставленной цели способствует комплексное использование принципов двух методов – сознательно-практического и коммуникативного.

Реализация в учебнике «Университет. Ступень 1» принципов сознательно-практического метода

Как известно, лингвистической основой сознательно-практического метода являются идеи Л.В. Щербы и коммуникативная лингвистика, психологическую основу составляют теоретические положения, разработан-

ные в трудах А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Теоретически обосновал метод и дал ему название психолог и методист Б.В. Беляев, описание метода представлено в работах Г.И. Рожковой, А.Н. Щукина, Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина, Т.А. Вишняковой, Н.А. Лобановой, И.П. Слесаревой, С.А. Хаврониной и др. Ведущий принцип метода – «сверху вниз», или дедуктивный: от сознательного усвоения языковых явлений – к их свободному употреблению в речи [11, с. 194]. Целью обучения, таким образом, является хорошее практическое владение иностранным языком на базе полученных знаний. Поэтому сознательно-практический метод по праву считается классическим в вузовском обучении [4, с. 160].

В учебнике «Университет. Ступень 1» нашли отражение основополагающие принципы сознательно-практического метода.

1. Принцип сознательности обучения

В основе принципа сознательности лежит, по определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «понимание (осознание) учащимися единиц, которые составляют содержание иноязычной речи, и способов пользования такими единицами для построения высказывания» [1, с. 217]. В учебнике «Университет. Ступень 1» языковой материал (грамматика, лексика, словообразование) даётся в форме развёрнутых объяснений, таблиц и комментариев к ним. При этом авторы стремились изложить материал, с одной стороны, достаточно полно и с использованием необходимых лингвистических терминов, с другой – доступно, понятно, в методически оправданном объёме.

Принцип сознательности проявляется в учебнике и в работе с текстовым материалом, в частности в работе со смысловой структурой текста, относящегося к социально-культурной сфере общения. В учебнике представлена система заданий, обучающих сокращать текст, трансформировать его в стилистическом отношении (если такая трансформация необходима при пересказе текста). В результате студент учится сознательно оперировать информацией текста, приспосабливать его к своим возможностям для воспроизведения, а не выучивает текст наизусть, как это нередко случается. Такого рода работа с текстом социально-культурного характера является своеобразным «ноу-хау» авторов учебника, так как традиционно такая работа проводится с текстами по специальности. Следует отметить также послетекстовые задания. Как известно, после обсуждения прочитанного текста учащимся обычно предлагаются творческие задания, обеспечивающие, по словам В.И. Шляхова, «перенос знаний и умений в новые области использования» [10, с. 72]. К числу таких заданий относятся задания на построение собственного монологического высказывания на ту же тему (по той же проблеме). В учебнике «Университет. Ступень 1» перед такого рода заданиями, развивающими продуктивную речевую деятельность,

проводится специальная работа с лексическим и грамматическим материалом (рубрика «От текста – к речи»): внимание студентов акцентируется на тех языковых средствах текста, которые необходимы для раскрытия темы. При этом как бы наводится мостик между прочитанным текстом и собственной речевой деятельностью учащегося – в процессе сознательной работы учащегося с языковым материалом.

Наконец, принцип сознательности реализуется в обучении диалогической речи. В предъявляемых студентам диалогах-образцах акцентируются явления, интересные в лексическом, грамматическом, стилистическом, прагматическом отношениях.

2. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности

Как известно, одним из основополагающих принципов сознательно-практического метода является принцип взаимосвязанного обучения четырём видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению, письму. При этом, как отмечает В.Т. Марков, целесообразно «выделение внутри процесса обучения иерархии видов речевой деятельности в зависимости от программы, коммуникативных потребностей обучаемых внутри временных рамок, заданных учебным курсом» [8, с. 31]. В учебнике «Университет. Ступень 1» ведётся обучение всем четырём видам речевой деятельности, при этом превалируют говорение, чтение и письмо.

Реализация в учебнике «Университет. Ступень 1» принципов коммуникативного метода

Коммуникативный метод связан с именами В.Г. Костомарова, О.Д. Миторофановой, Е.И. Пассова, название метода предложил Е.И. Пассов. В основе метода лежат идеи коммуникативной лингвистики, психологическая теория деятельности, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, представление о тесном взаимодействии языка и культуры в процессе обучения (формула Е.И. Пассова: «культура через язык, язык через культуру» [9, с. 210]).

Неверно было бы утверждать, что коммуникативный метод во всём противопоставлен сознательно-практическому. Как справедливо отмечает В.И. Шляхов, «...полностью независимых методов в природе не существовало» [10, с. 9]. Многие принципы коммуникативного метода не противоречат принципам метода сознательно-практического: мотивированность деятельности учащегося, её целенаправленность, ситуативность, содержательность, проблемность и др. Однако между сознательно-практическим и коммуникативным методами существуют и очевидные различия. Так, характерной особенностью коммуникативного метода, отличающей его от метода сознательно-практического, является установка на доминирование содержания (смысла) над формой – «преимущественная направленность сознания обучающегося на содержание, а не форму», по словам Е.И. Пас-

сова [9, с. 127-128]. Различна и единица обучения в названных методах: в сознательно-практическом методе это предложение (высказывание), а в коммуникативном – реплика-реализация речевой задачи. По-разному строится также подача материала. Сознательно-практический метод тяготеет к фундаментальной и «одномоментной» подаче материала, т.е. весь материал урока (например, грамматический) объясняется сразу, не делясь на порции, при этом объяснение бывает достаточно подробным и объёмным (см., например, учебники для иностранных студентов-филологов, созданные в 80-е гг. XX века: [2], [3], [5], [6]). Напротив, в пособиях и учебниках, написанных в русле коммуникативного метода, материал подаётся небольшими порциями, Е.И. Пассов называет это квантованием знаний: «правила-инструкции даются не все сразу ... (в этом случае ученик не знает, где и как ему использовать все полученные сведения), а определёнными дозами, квантами, на протяжении процесса автоматизации» [9, с. 46].

Таким образом, между сознательно-практическим и коммуникативным методами имеются и сходство, и различия. Когда мы говорим, что в учебнике «Университет. Ступень 1» был реализован ряд принципов коммуникативного метода, мы имеем в виду именно область различия – те принципы, которые составляют специфику коммуникативного метода. К числу этих принципов относятся следующие.

1. Принцип квантования знаний

Новые правила вводятся в учебнике «Университет. Ступень 1» поэтапно, по мере усвоения предыдущей порции знаний. Принцип квантования знаний находит своё наглядное выражение в том, что каждая предъявляемая порция языкового материала сразу же отрабатывается в упражнениях, т.е. теоретический и практический материал композиционно не отделены друг от друга (по принципу «сначала вся теория – затем практика»). Каждое новое правило выделяется графически, специальным знаком, сигнализирующим о введении новой порции языкового материала.

2. подача материала «по интенциям»

Этот принцип реализуется при обучении диалогической речи. Студенты не просто составляют диалоги по образцу, а учатся реализовывать коммуникативные намерения, причём в последовательности, типичной для той или иной ситуации общения. Иными словами, обучение диалогической речи ведётся на сценарной основе.

Обучение диалогической речи строится в учебнике следующим образом. Учащимся предъявляются диалоги-образцы, дающие представление о коммуникации в той или иной актуальной для студента ситуации, демонстрирующие типичные для данной ситуации речевые действия в их типичной последовательности. Затем даётся список интенций, характерных для данной ситуации, с вариантами их реализации в официальном и неприни-

ждённом общении. В формулировках-реализациях графически выделяются константная и вариативная части, например: *Где можно сделать ксерокопию?* В приведённой формулировке, реализующей коммуникативное намерение «выяснить, куда можно обратиться по интересующему вопросу», с помощью графических средств (тип шрифта) выделяются константная часть (*Где можно*) и вариативная часть (*сделать ксерокопию*). Путём изменения вариативной части можно получить аналогичные формулировки-вербализации заданной интенции (*Где можно поставить печать, получить справку, получить посылку* и т.п.). После списка типичных для ситуации общения интенций с набором реализаций следуют задания на отработку введённого материала. Сначала учащимся предлагается построить диалогические единства, а затем – разыграть целые сценарии, например:

Разыграйте ситуацию.

Посетитель приходит в учреждение, ему нужно сделать копию документа и заверить её у нотариуса. Он сообщает дежурному о цели своего посещения и спрашивает, куда ему идти (в учреждении много офисов).

Дежурный сообщает, где работает нотариус.

Посетитель уточняет часы работы нотариальной конторы. Дежурный отвечает.

Посетитель спрашивает, где можно сделать ксерокопию. Дежурный отвечает.

Посетитель благодарит дежурного.

Обучение диалогической речи на сценарной основе, акцентирующее типы речевых действий в их характерной для заданной ситуации общения последовательности, имеет, на наш взгляд, ряд сильных сторон. При таком подходе студент:

- а) учится строить своё речевое поведение в конкретной ситуации;
- б) понимает, какие речевые намерения выражаются при употреблении той или иной формулировки;
- в) может сознательно переносить полученные речевые умения в новые, аналогичные ситуации, используя вербализации тех же интенций.

Итак, как было показано выше, в учебнике «Университет. Ступень 1» представлен синтез сознательно-практического и коммуникативного методов, что способствует, на наш взгляд, оптимизации процесса обучения.

В заключение хотелось бы вернуться к формулировке темы статьи и дать свой вариант ответа на вопрос, является ли современный этап преподавания иностранных языков постметодическим. Вероятно, нашу эпоху можно назвать постметодической, вкладывая в это понятие несколько иной смысл: имея в виду не кризис концепции метода, не кризисное состояние конкретных методов сегодня, а целесообразность синтеза того опыта, ко-

торый накоплен различными методическими направлениями. Действительно, в настоящее время методы – прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные (по классификации А.Н. Щукина, [11, с.183]) – характеризуются высоким уровнем развития, филигранной отточенностью приёмов, методы разработаны теоретически и реализованы в практических пособиях, они «выкристаллизовались», «самоидентифицировались», каждый из них «состоялся сам по себе» и теперь готов сотрудничать с другими методами. Сегодня, создавая учебный курс, имеет смысл не ограничиваться рамками одного метода, а использовать то лучшее, что дают разные методы. И в этом смысле современную эпоху можно назвать постметодической. Соответственно учебник РКИ в постметодическую эпоху (в таком её понимании) – это учебник синтетического, интегрирующего типа.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., 2009. – 448 с.
2. Войнова Е.И., Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (первый год обучения) / Е.И. Войнова, В.М. Матвеева, Г.Н. Аверьянова. – М., 1981. – 312 с.
3. Войнова Е.И. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс (второй год обучения) / Е.И. Войнова и [и др.]. - М., 1982. – 240 с.
4. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – 2-е изд. – М., 2009. – 312 с.
5. Лобанова Н.А. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (третий год обучения) / Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева. – М., 1980. – 375 с.
6. Лобанова Н.А. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (четвёртый-пятый годы обучения) / Н.А. Лобанова, И.П. Слесарева. – М., 1980. – 232 с.
7. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике / В.А. Маслова – М., 2008. – 272 с.
8. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода) / В.Т. Марков. – М., 2003. – 304 с.
9. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М., 2006. – 240 с.
10. Шляхов В.И. Сценарная основа речевого общения: Технология обучения / В.И. Шляхов. – М., 2010. – 136 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М., 2010. – 480 с.

12. Университет: Ступень 1: Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов первого года обучения / Л.В. Красильникова [и др.]. – М., 2011. – 348 с.

13. Kumaravadivelu B. Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London, Yale University Press: 2003. 331 p.

Л. А. Меренкова, А.В. Санникова, Л.Б. Ярослав
Минск (Республика Беларусь),
Белорусский государственный медицинский университет

УЧЕБНИК «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (НАЧАЛЬНЫЙ КУРС)» – РЕЗУЛЬТАТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОБЩЕНИЯ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В БГМУ

2015 год – это юбилейный год подготовительного отделения иностранных учащихся Белорусского государственного медицинского университета.

ПО для иностранцев – это первая ступень адаптации в новых социальных и климатических условиях, это приобретение навыков студенческой жизни, это правила поведения в чужой для них стране, это первые учебные занятия без знания языка.

За 25-летнюю историю на кафедре создана прекрасная учебно-методическая база. Практика работы над учебными пособиями и многолетний опыт работы на подготовительном отделении привели к замыслу создания учебника русского языка для иностранных учащихся, в основу которого положена теория коммуникативного обучения иностранному языку, разработанная В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой [1], Е.И. Пассовым [2]. В трудах этих ученых обоснован принцип активной коммуникативности как ведущий принцип методики обучения русскому языку как иностранному. Его содержание раскрывается в следующих методических принципах:

- «практическая направленность обучения,
- функциональный подход к отбору и подаче материала,
- ситуативно-тематическое представление учебного материала,
- изучение лексики и морфологии на синтаксической основе,
- концентрическое расположение учебного материала и выделение нескольких этапов обучения» [1, с. 13; 2, с. 35].

Учебный комплекс «Русский язык как иностранный (начальный курс)» под редакцией А.В. Санниковой (авторы: Л.А. Меренкова, Л.Б. Ярослав и др.) создан на основе теоретического обобщения методического опыта преподавателей кафедры русского языка БГМУ, хорошо знакомых с контингентом адресатов учебника, с их интересами и коммуникативными

потребностями. Он прошел апробацию в 7 белорусских вузах, получил гриф Министерства образования Республики Беларусь в качестве учебника для иностранных студентов безотносительно к национальной принадлежности.

Учебник состоит из двух частей: вводно-фонетического и основного курса. Вводно-фонетический курс включает в себя 20 уроков, а основной – 6 циклов, которые дают возможность развивать все виды речевой деятельности и управлять процессом усвоения учебного материала. В качестве дополнения к основному курсу изданы приложения: «Изучаем русскую грамматику (причастия и деепричастия, активные и пассивные конструкции)», «Учимся писать по-русски», «Аудирование», «Изучающее чтение» (на основе последнего подготовлены компьютерные уроки); словари, созданные коллективом авторов Белорусской государственной сельскохозяйственной академии под общей редакцией Т.И. Скикевич: русско-английский, русско-французский, русско-китайский, русско-испанский, русско-арабский, русско-туркменский.

Учебный комплекс рассчитан на занятия с преподавателем и преследует цель подготовки студентов к обучению в вузах. Авторами разработана и реализована в учебнике коммуникативно-индивидуализированная технология обучения, которая определяется содержанием коммуникативной компетенции. Понимая, что эффективность учебника зависит прежде всего от научной концепции, авторы учитывали факторы, влияющие:

- 1) на стратегию и тактику обучения, представленную в учебнике;
- 2) отбор содержания коммуникативной компетенции, которая включает знания и умения, а также способность использовать их в 4 видах речевой деятельности;
- 3) усвоение материала учебника.

Авторы стремились вызвать у учащихся интерес к обучению через содержание и проблематику учебника.

Изучение языка инофонами начинается с фонетики. Без постановки и отработки соответствующего фонетического материала нельзя приступать к грамматике и текстам. Фонетический материал распределен в учебнике в следующем порядке: сначала дается звук в изолированном положении, затем буква, слог, слова, сгруппированные по ритмическим моделям, словосочетания и предложения. Особое внимание уделяется звукам, вызывающим у учащихся трудности в произношении. В упражнениях отрабатываются редукция гласных, ассимилятивное оглушение звонких согласных, сочетания согласных и произношение шипящих и свистящих звуков, место словесного ударения и его фонетические характеристики; даются упражнения на противопоставление фонем по глухости/звонкости, твердости/мягкости, на формирование навыков слитного произношения предлогов с последующими словами. Параллельно с фонетическими формируются и графические навыки. Для того чтобы в сознании студентов была уста-

новлена связь между звуком и вариантами его графического изображения, даются 4 буквы: две печатные (прописная и строчная) и две рукописные (прописная и строчная). В настоящее время уже подготовлено приложение «Учимся писать по-русски», в котором даны различные упражнения, формирующие в сознании учащихся целостный графический образ изучаемого слова.

Когда студент услышал, увидел и записал слово, начинается работа над формированием лексических навыков. Словарный запас учащихся формируется на основе типовой программы. Отбор слов и словосочетаний для выработки речевых умений и навыков производится в соответствии с необходимыми для первоначального общения темами и ситуациями, характерными для социально-культурной и социально-бытовой сфер общения: «Знакомство», «Семья», «На улице», «В магазине», «В общепите», «В университете», «На уроке русского языка», «В столовой», «В гостях», «В городе», «На каникулах», «Рабочий и выходной день студента», «В библиотеке», «На почте», «В кинотеатре», «В поликлинике», «На экскурсии». Вся эта тематика соответствует содержанию коммуникативной компетенции, определенному стандартом элементарного уровня владения русским языком как иностранным. Авторы учебника стремились рационально распределить лексику по урокам (каждый урок содержит от 30 до 40 новых слов) и обеспечить ее запоминание не только за счет повторяемости, но и за счет создания таких способов ее презентации, при которых активизируется память студентов. Объяснение значения слова сопровождается объяснением его грамматических характеристик. Постепенно от урока к уроку расширяется словарный запас учащихся, текстовый материал становится сложнее и появляется возможность обсуждать более серьезные темы, например: «Экология», «Характер человека» и т. д.

Уже на первых уроках из выученных слов строятся предложения, что является началом обучения грамматике, началом формирования грамматических навыков. Что касается элементарных сведений по русской грамматике, то их назначение – помочь учащимся практически овладеть русским языком, научиться правильно говорить и грамотно писать. Этим определяется и объем грамматической теории, и методика ее изучения. Авторы стремились к тому, чтобы речь учащихся формировалась в соответствии с закономерностями системы русского языка, а сами системные явления языка вводились бы не в изолированном виде, а из речи и через речь. В соответствии с данной задачей определялись количество упражнений, их типы, виды и последовательность. В учебнике представлено два типа заданий: подготовительные (тренировочные) и речевые. Единицей тренировочных упражнений выступает речевой образец, являющийся типичным отрезком речи, построенным на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющим конкретное коммуникативное задание. Речевые образцы представлены в учебнике различными структурами просто-

го и сложного предложения, а также диалогическими единствами. Учитывается тот факт, что в данных речевых конструкциях могут использоваться две-три синонимичные по смыслу грамматические формы, например, *красное платье - платье красного цвета; он должен пойти - ему нужно пойти; любит музыку - нравится музыка*. Поэтому учащимся предлагается необходимая для высказывания лексика с представлением данных синонимичных вариантов, указывается не только круг лексики, употребляемой по теме, но и синонимичные по смыслу грамматические формы. После речевых образцов дается таблица, демонстрирующая морфологические варианты вводимой модели. Затем следует ряд упражнений, направленных на выработку речевых умений. Каждый урок содержит следующие виды упражнений:

- условно-коммуникативные, направленные на формирование и закрепление навыка, а также автоматизирующие навык в иных ситуациях;
- коммуникативные упражнения, в основе которых лежит использование изучаемого речевого образца в заданной ситуации, или осуществление коммуникации при реализации внутренней интенции, или составление собственной программы речевого поведения.

Упражнения построены по принципу нарастающей трудности и содержат лексический материал текстов, предлагаемых для чтения в данном цикле. Поскольку текст выступает как основной материал для развития разных видов речевой деятельности, как объект иллюстрации языковых фактов, именно этому аспекту авторами уделялось особое внимание. Учебник включает в себя ряд текстов, знакомящих учащихся с историей и культурой Беларуси, ее природными условиями, административно-территориальным делением, развитием экономики, науки и культуры, с традициями белорусского народа. Авторы поместили также информацию о белорусских и русских поэтах и прозаиках и исторических личностях. Тексты построены так, чтобы учащиеся могли рассказать об аналогичных явлениях действительности в их родной стране. Таким образом, овладевая иностранным языком, студенты изучают и сопоставляют страноведческие явления разных государств, что придает учебнику общеобразовательную, гуманистическую направленность.

В учебном комплексе «Русский язык как иностранный (начальный курс)» принцип коммуникативности получает отражение в типовой схеме урока: весь изучаемый коммуникативно-речевой и языковой материал вводится и закрепляется в упражнениях, направленных на развитие аудирования, говорения, чтения и письма. Использование принципа коммуникативности, положенного в основу учебника, как показала практика, дает положительные результаты. С первых уроков учащиеся начинают говорить, наращивая речевые навыки, что повышает мотивацию обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова [и др.]. - М., 1990.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. - М., 1991.

И.В. Михайлова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВЕСНОГО ПОРТРЕТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Внешность человека может многое сказать о нем – о его возрасте, национальности, социальном положении, вкусах, привычках, качествах характера и пр. Для иностранного гражданина в чужой стране способность считывать и передавать такого рода информацию представляется особенно важной, поэтому на уроках русского языка как иностранного иностранные студенты должны обучаться правилам составления словесного портрета человека.

Методика составления словесного портрета человека применяется в различных областях науки и искусства.

В первую очередь данная методика используется в криминалистической практике для розыска и экспертного отождествления лиц, для уголовной регистрации преступников, а также в судебной медицине в процессе идентификации личности.

Словесный портрет (в криминалистике) – это система описания внешности человека в целях его идентификации. Словесный портрет включает в себя общую характеристику внешности человека; анатомические признаки; особые приметы; функциональные признаки; особенности одежды, обуви, головного убора и других вещей [1, с. 679].

Метод словесного портрета играет важную роль и в литературоведении, его используют при анализе произведений художественной литературы и составлении характеристики художественных образов. В словаре литературоведческих терминов Л. И. Тимофеева дается следующее определение портрета: «*портрет* (франц. *portrait*-портрет, изображение) – в литературном произведении изображение внешности героя: его лица, фигуры, одежды, манеры держаться» [4, с. 73].

Таким образом, можно сделать вывод, что словесный портрет – это описание внешности человека, его одежды и характера.

Методика составления словесного портрета применяется не только в криминалистике или литературоведении. Портретное описание человека

осуществляется ежедневно в процессе коммуникации, т. к. общение людей предполагает представление о лицах, упомянутых в течение коммуникативного акта.

При словесной фиксации признаков внешности руководствуются специальными правилами, входящими в методику "словесного портрета".

Однако иностранные студенты не обладают навыками составления словесного портрета, их описания непоследовательны, обрывочны, неравномерны в описании тех или иных признаков, поэтому использование методики составления словесного портрета на уроках русского языка как иностранного поможет иностранным студентам научиться правильно давать характеристику человеку.

Правила описания по методу словесного портрета базируются на принципе системности, который определяет последовательность описания, и принципе полноты, который предусматривает подробную характеристику:

1. Сначала фиксируются признаки, характеризующие общефизические элементы внешности: пол, возраст, национальность, рост, телосложение, затем анатомические признаки отдельных областей тела и элементов; после этого – функциональные признаки сопутствующих предметов.

2. Описание признаков внешности осуществляется по схеме "от общего к частному" и "сверху – вниз". При этом сначала характеризуют фигуру в целом, голову в целом, лицо в целом, отдельные его элементы, шею, руки, ноги.

Важно соблюдение последовательности в описании. Описание осуществляется от общего к частному, сверху вниз. Вначале характеризуется фигура в целом, затем описываются отдельные области тела (лицо, шея, руки, ноги) и функциональные признаки и особенности;

3. Каждый из анатомических элементов характеризуется по форме и размеру, а некоторые – по цвету.

В учебном пособии А.С. Куркиной и Е.А. Плясковой «Практика русской речи. Человек и природа» для иностранных студентов-филологов второго курса бакалавриата целый раздел посвящен способам характеристики человека. В рамках этого раздела выделены следующие речевые темы: «Внешность человека», «Как мы одеваемся» и «Характер человека». Таким образом, можно выделить три главных параметра, по которым дается характеристика человека: 1) внешность человека (физиологические признаки), 2) одежда, 3) характер. Каждый из этих параметров содержит множество пунктов, описание которых осуществляется в строгой последовательности.

Если руководствоваться правилами описания по методу словесного портрета, то совокупность этих параметров и пунктов вырастает в четкую и подробную схему описания признаков человека, т.е. его портрет.

СХЕМА СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВЕСНОГО ПОРТРЕТА ЧЕЛОВЕКА

I. **Общая характеристика внешности по произведенному на собеседника впечатлению** (*красивая, привлекательная, отталкивающая и т.д.*).

II. **Половозрастная и национальная принадлежность** (пол, возраст, национальность):

III. **Анатомические признаки:**

1. Рост (*высокий, невысокий и т.д.*).

2. Фигура (*плохая, стройная и т.д.*); телосложение (*крепкое, хрупкое и т.д.*).

3. Лицо:

а) по форме (*круглое, широкое, узкое и т.д.*);

б) по цвету кожи (*смуглое, румяное, бледное и т.д.*);

в) по особенным признакам (*в морщинах, в веснушках и т.д.*);

г) по выражению лица (*наивное, строгое и т.д.*).

4. Глаза:

а) по форме (*большие, маленькие, узкие и т.д.*);

б) по цвету (*голубые, карие, серые и т.д.*);

в) по отражению эмоционального состояния (*воспаленные, грустные и т.д.*);

г) по отражению черт характера (*умные, хитрые и т.д.*).

5. Ресницы:

а) по длине (*длинные, короткие*);

б) по объему (*густые, редкие*);

в) по форме (*прямые, загнутые и т.д.*);

г) по наличию макияжа (*накрашенные и т.д.*).

6. Брови:

а) по длине (*длинные, короткие*);

б) по ширине (*тонкие, широкие*);

в) по объему (*густые, редкие*);

г) по форме (*прямые, изогнутые и т.д.*);

д) по наличию макияжа (*накрашенные и т.д.*).

7. Волосы:

а) по длине (*длинные, короткие, до плеч и т.д.*);

б) по объему (*густые, редкие*);

в) по форме (*прямые, курчавые, волнистые и т.д.*);

г) по цвету (*каштановые, черные, рыжие и т.д.*);

д) по натуральности окраса (*крашенные, натуральные и т.д.*);

е) по типу прически/стрижки (*коса, хвост, стрижка боб и т.д.*).

8. Щеки:

а) по форме (*пухлые, впалые и т.д.*);

б) по цвету (*румяные, бледные и т.д.*);

9. Лоб:

- а) по размеру (*высокий, низкий*);
- б) по степени открытости (*открытый, закрытый*).
- 10. Нос (*прямой, курносый, орлиный и т.д.*).
- 11. Губы:
 - а) по форме (*пухлые, тонкие и т.д.*);
 - б) по выражению эмоционального состояния человека (*сжатые, улыбающиеся и т.д.*);
 - в) по наличию макияжа (*накрашенные и т.д.*).
- 12. Подбородок (*плоский, с ямочкой и т.д.*).
- 13. Уши (*большие, маленькие, торчащие и т.д.*).
- 14. Усы (у мужчины):
 - а) по длине (*длинные, короткие*);
 - б) по объему (*густые, редкие*);
 - в) по форме (*прямые, изогнутые, закрученные и т.д.*);
 - г) по цвету (*черные, рыжие, седые и т.д.*).
- 15. Борода (у мужчины):
 - а) по длине (*длинная, короткая*);
 - б) по объему (*густая, редкая*);
 - в) по форме (*окладистая, клинышком и т.д.*);
 - г) по цвету (*черная, рыжая, седая и т.д.*).
- 16. Шея (*длинная, короткая*).
- 17. Руки:
 - а) по длине (*длинные, короткие*);
 - б) по величине (*мускулистые, тонкие и т.д.*);
 - в) по особым признакам (*мозолистые, ухоженные и т.д.*);
- 18. Ноги:
 - а) по длине (*длинные, короткие*);
 - б) по форме (*прямые, кривые и т.д.*);
- 19. Отличительные особенности: родинка, родимое пятно, татуировка и т.п.

IV. Одежда, обувь и другие предметы:

- 1. Общая характеристика одежды:
 - а) по половой и возрастной принадлежности (*мужская, детская и т.д.*);
 - б) по соответствию моде (*модная, старомодная и т.д.*);
 - в) по произведенному на собеседника впечатлению (*стильная, красивая и т.д.*).
- 2. Верхняя одежда:
 - а) по сезону (*зимняя, весенняя, летняя, осенняя*);
 - б) по типу (*пальто, куртка, плащ и т.д.*);
 - в) по материалу (*драп, кожа, мех и т.д.*)
- 3. Головной убор (*шапка, шляпа, платок и т.д.*).
- 4. Основная одежда:

- а) по цели использования (*деловая, повседневная, домашняя и т.д.*);
- б) по предмету одежды (*кофта, блузка, пиджак, брюки и т.п.*);
- в) по форме: *платье (приталенное, свободное и т.д.); юбка (расклешенная, узкая и т.д.); брюки (узкие, прямые и т.д.);*
- г) по материалу (*шелк, бархат, шерсть, вельвет и т.д.*).

5. Обувь:

- а) по типу (*туфли, сапоги, кроссовки и т.д.*);
- б) по наличию каблука/платформы (*на каблуке, на платформе и т.д.*).

6. Аксессуары, украшения (*галстук, пояс, кольцо, брошь и т.д.*).

V. Функциональные признаки:

1. Общая характеристика характера человека (*легкий, тяжелый и т.д.*).

2. Характер (черты характера):

- а) по отношению к людям (*заботливый, требовательный и т.д.*);
- б) по взглядам на жизнь (*принципиальный, пассивный и т.д.*);
- в) по умственным способностям (*умный, сообразительный и т.д.*);
- г) по отношению к труду (*трудолюбивый, исполнительный и т.д.*).

3. Эмоциональное состояние (*спокойный, бесчувственный и т.д.*).

4. Поведение (*скромный, дерзкий, невоспитанный и т.д.*).

5. Походка (*легкая, тяжелая, хромота и т.д.*).

6. Привычки, хобби (*бежит по утрам, курит, кусает ногти и т.д.*).

Несомненно, эта схема не является универсальной, ведь студент может описывать как человека, которого хорошо знает, общается с ним, так и того, с кем он совершенно не знаком: видел где-то на улице, по телевизору, на фотографии и т.п. Количество пунктов схемы может варьироваться в зависимости от ситуации и степени информированности говорящего о субъекте, которому дается характеристика в процессе коммуникативного акта.

Педагогический опыт показывает, что наибольшую трудность у студентов вызывает описание эмоционального состояния человека, в особенности, когда этот человек принадлежит другой расе. Так, например, китайским студентам иногда сложно дать характеристику эмоциональному состоянию людей европеоидной расы, к которой в целом относятся жители европейской части России (в том числе Воронежа). Учитывая этот факт, при изучении темы «Характер человека» способам выражения эмоций человека уделяется отдельное внимание. Сначала студентам предлагается ряд заданий, целью которых является информирование о характерных физических признаках, с помощью которых можно определить ту или иную эмоцию. В составлении данных заданий были использованы материалы американского сериала «Теория лжи», где наглядно демонстрируются все физические признаки основных эмоций: гнев, счастье, страх, печаль и пр. Например, физические признаки выражения счастья на лице человека:

морщинки в уголках около глаз, щеки и уголки губ приподняты. Затем студентам предлагаются задания с картинками (сначала анимация, а затем уже фотографии реальных людей), где изображены лица одного и того же человека, испытывающего различные эмоции. Более того, уместно использовать на занятиях различного рода игры, в которых, например, студенты могут друг перед другом изображать разные эмоции и отгадывать их. На заключительном этапе студентам предоставляется возможность самостоятельно определить эмоциональное состояние различных по национальности и возрасту людей на картинках или видеосюжетах. Практика показала, что данная стратегия является весьма эффективной.

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что использование методики составления словесного портрета на уроках по русскому языку как иностранному обогащает концептуальную и языковую картину мира иностранных учащихся; помогает им в познании и интерпретации окружающей действительности; формирует коммуникативную компетенцию; позволяет передавать достоверную информацию, делиться личными впечатлениями и переживаниями с другими людьми; делает возможным выбирать речевые и поведенческие стратегии в общении с собеседником, лучше понимать его.

Литература

1. Большой юридический словарь / [под ред. А. Я. Сухарева]. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 858 с.
2. Гончар И.А. Тип сложного портретного описания в художественном тексте / И.А. Гончар // Журнал Филологический класс. – Выпуск № 3. – 2014. – С. 13-18.
3. Каргин А.А. Сравнение методик нечёткого и классического словесного портрета / А.А. Каргин, А.В. Григорьев // Журнал Радиоэлектроника и информатика. – Выпуск № 1. – 2005. – С. 122-125.
4. Кондыбаева А.Т. Портрет как разновидность жанра "описание" / А.Т. Кондыбаева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 2: в 3-х ч. Ч. III. – С. 73-74.
5. Куркина А.С. Практика русской речи. Человек и природа : учебное пособие / А.С. Куркина, Пляскова Е.А. – Воронеж. гос. ун-т, Филол. фак. – 2-е изд., испр. и доп. – Воронеж : Истоки, 2010. – 114 с.
6. Сысенко А.Р. Понятие внешности человека в криминалистике / А.Р. Сысенко // Вестник Омской юридической академии. – Омск. – Выпуск № 4. – 2015. – С. 72-74.
7. Шабанова И.А. Развитие ключевых и предметных компетенций на основе описания внешности человека / И.А. Шабанова // Сибирский педагогический журнал. – Выпуск № 7. – 2007. – С. 174-182.

О.В. Михеева

*Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной
обороны Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского*

ЭЛЕКТРОННЫЙ СЛОВАРЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

При изучении иностранных языков важную роль играет процесс формирования и развития лексической компетенции, включающей в себя «знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения» [1, с. 121]. Для достижения данной цели используются самые разнообразные средства: словари, объяснение преподавателя или обучающихся, владеющих русским языком, контекст, иллюстративный материал.

Словарь является одним из основных средств, дающих объективную информацию о лексических значениях слова, о его лексической сочетаемости, поскольку объяснение преподавателя или переводчика может быть воспринято ошибочно, контекст предлагает узкую сферу употребления слова.

Иностранные военнослужащие, обучающиеся в Военной академии, должны в короткие сроки усвоить огромный пласт лексики, способной обеспечить их участие в различных сферах общения: от бытовой до учебно-профессиональной. Поэтому, уже обучаясь на подготовительном курсе, слушателям и курсантам необходимо работать с большими дву- или многоязычными словарями, охватывающими достаточно большой объем словарного состава русского языка. Однако не все языки обеспечены словарно-справочной литературой фонда библиотеки Военной академии. В связи с этим представляется наиболее удобным использование для перевода электронных средств (электронные словари и переводчики, языковые программы для мобильных средств).

В настоящее время информационные технологии занимают все более значительное место в системе образования. Их использование демонстрирует каждому пользователю, что любой информационный ресурс представляет ценность. В этой связи электронные словари являются удобным средством, которое помогает экономить время поиска значений незнакомой лексики и оптимизировать процесс изучения иностранных языков в целом.

В связи с проводимыми в Военной академии мероприятиями по обеспечению безопасности информации во всех учебных корпусах запрещено использование мобильных телефонов. Таким образом, иностранные военнослужащие имеют в своем распоряжении следующие средства по-

полнения словарного запаса: словари (на бумажной основе, электронные, установленные в классах кафедры русского языка), иллюстративный материал, используемый на занятии, комментарии преподавателя, помощь слушателей (курсантов) старших курсов или обучающихся, приехавших со знанием русского языка.

Наиболее полную, точную информацию о лексической единице предоставляет словарь.

Современная лексикография имеет в своем арсенале различные виды словарей. По количеству описываемых языков лингвистические словари делятся на одноязычные (толковые, исторические и этимологические), двуязычные (в них дается перевод слова в его разных значениях на другой язык с краткими грамматическими указаниями) и многоязычные (к каждому слову в словаре даются переводы либо на группу родственных языков, либо на группу языков одной географической местности).

Электронный словарь экономит время поиска значений слова, активизирует процесс их усвоения.

Существует несколько определений понятия «электронный словарь».

1. Электронный словарь – словарь в компьютере или другом электронном устройстве [2].

2. Электронный словарь – электронная версия толкового или двуязычного словаря или специально созданный словарь, записанный на диске или размещенный в Интернете [1, с. 355].

На занятиях по русскому языку как иностранному электронный словарь выступает в роли учебного словаря. По количеству обслуживаемых языков интересующие нас словари делятся на двуязычные и многоязычные. Однако последняя группа выступает не совсем в традиционной форме, одновременно предлагая перевод на несколько иностранных языков.

Достоинством электронной версии двуязычных словарей или специально созданных словарей является удобная система поиска, большой объем, возможность включения в систему компьютера для поддержки процесса чтения («всплывающий перевод»). Словарная статья позволяет выделять основные типы информации о слове (варианты перевода, использование в устойчивых словосочетаниях, синонимы, антонимы и прочее). Каждый элемент информации о слове может быть гиперссылкой в другую словарную статью. Система гиперссылок обеспечивает возможность быстрого доступа к нужной информации без изнурительного поиска, одним щелчком мыши.

Электронные словари могут быть озвучены «живым» или синтезированным звуком. Эта особенность полностью отсутствует в «бумажных» словарях и очень помогает тем, кто еще учит иностранный язык. Например, словарь Lingvo содержит 5000 слов, озвученных диктором из Оксфорда [3].

При оценке словаря учитываются следующие параметры:

- 1) число словарных статей;
- 2) полнота описания представленной в них лексики, возможности программной оболочки, в которую словарь заключен (скорость поиска, удобство интерфейса, требуемый объем памяти, совместимость с другими программными приложениями и операционными системами);
- 3) качество озвучивания иностранных слов (живой звук или синтезированный);
- 4) предлагаемые возможности для усвоения лексики (мнемокарточки, создание собственного списка слов).

В настоящее время существует достаточно большой выбор электронных языковых словарей. Наиболее известны словари: МультиЛекс (фирма «МедиаЛингва»), Lingvo (ABBY), КОНТЕКСТ (Информатик АО), POLYGLOSSUM (PolyglossumInc. USA & «ETS» PublishingHouse, Russia), Alphabyte (NewMediaGeneration). Все программы российские и поставляются на CD-дисках в разных версиях и комплектациях.

С учетом перечисленных выше положений лучшими словарями являются МультиЛекс и Lingvo [3]. Однако сайт популярного словаря МультиЛекс заблокирован достаточно продолжительное время. Система поиска перенаправляет пользователей на сайт программы Lingvo. Поэтому в Интернете существуют только старые версии этого добросовестно сделанного словаря...

На кафедре русского языка была закуплена программа для ЭВМ ABBYY Lingvo x 6 Многоязычная Профессиональная версия, содержащая более двухсот общелексических, толковых и тематических словарей для русского, английского, немецкого, французского, испанского, итальянского, португальского, китайского, монгольского языков. Программа содержит тематические словари по программированию, электронике, технике, а также приложение для эффективного заучивания слов, переводной аудио-словарь. Словарная статья предлагает всю информацию о слове, о возможностях его лексической сочетаемости. Однако высокая стоимость программы, не позволяющая установить ее на каждое рабочее место в компьютерном или лингафонном классе, а также необходимость соединения с Интернетом, расширяющим возможности программы, не реализуют в полной мере возможности данного программного обеспечения.

В связи с причинами, представленными выше, преподавателю необходимо изыскивать другие средства оптимизации процесса усвоения лексики иностранными обучающимися. Элементарный учебный словарь для первых занятий по русскому языку как иностранному может создать сам преподаватель с помощью компьютерной мультимедийной презентации на основе компьютерной программы PowerPoint (смотри рисунок 1), в которой сочетаются различные виды наглядности: текстовая, визуальная, ауди-тивная.



Рисунок 1. Пример оформления страницы словарика в Power Point

На первых практических занятиях по русскому языку как иностранному очень важно поддержать формирование произносительных навыков, техники чтения обучающихся, особенно в часы самостоятельной подготовки. Преподаватель еще на практическом занятии знакомит ИВС с презентацией, содержащей иллюстрацию, демонстрирующую значение вводимой лексической единицы, написание с проставленным ударением, а также аудиофайл. В ходе самостоятельной работы обучающиеся могут воспользоваться материалами презентации. Особенно эффективно проводится подобная работа в кабинете с лингафонным оборудованием (компьютерном классе).

В ходе дальнейшего изучения русского языка, при знакомстве с абстрактной лексикой преподаватель может использовать оцифрованные варианты «бумажных» словарей или их версии в pdf.

Таким образом, в настоящее время для формирования и развития лексических умений и навыков иностранных военнослужащих преподаватели русского языка и преподаватели других дисциплин могут использовать разнообразные информационные компьютерные технологии.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый слов методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов. – М : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
3. Савина А. Что внутри электронного словаря? / А. Савина, Т. Типикина // Наука и жизнь. - 2014. - № 11. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nkj.ru/archive/articles/9858>.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ФИЛОЛОГИИ»
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Курс «Основы филологии» является относительно новым в учебном процессе филологов-бакалавров, именно поэтому есть необходимость определить место этой учебной дисциплины среди других вводных курсов, более привычных для преподавателя-русиста, таких как «Введение в языкознание» или «Введение в специальную филологию». Мы поставили целью обозначить место «Основ филологии» относительно курса «Введение в языкознание», тем более что эти курсы читаются параллельно в одной группе студентов одним преподавателем.

Учебная дисциплина «Основы филологии» входит в базовую часть основной образовательной программы бакалавриата по направлению 45.03.01 Филология в соответствии с ФГОС 3+. Этот курс призван познакомить студентов-первокурсников с основами базовой для будущих филологов-русистов науки: значением ключевых терминов, взглядами филологов разных лет на сущность филологии как науки, ее предмет, цели и задачи.

Как мы уже отметили, этот курс включен в образовательную программу бакалавриата относительно недавно, вместе с введением нового образовательного стандарта. И нам представляется его включение весьма закономерным и целесообразным. Действительно, без дисциплины введения в базовую специальность не обходится ни одно направление образования, будь то история, обществознание или высшая математика, и лишь филологию как науку и учебную дисциплину до недавнего времени обходили стороной. Верно заметил В.И. Аннушкин: «Пожалуй, только в филологическом образовании отсутствовали курсы введения в филологию. Их заменяли пропедевтические курсы введения в языкознание и литературоведение. Однако эти курсы никак не могли заместить отличного от них предмета под названием "филология"» [1, с. 6].

Эта мысль подтверждается еще и тем фактом, что курсы введения в литературоведение и в языкознание также входят в базовую часть образовательной программы и читаются параллельно с вышеназванной дисциплиной на первом курсе бакалавриата. Первая же (вводная) лекция по курсу «Введение в языкознание» посвящена определению места науки о языке среди других гуманитарных наук, в том числе и филологии. И традиционно практически в каждом учебном пособии трактуется, что языкознание – это филологическая наука и является составной частью филологии наравне с литературоведением и фольклористикой. И таким образом, получается,

что самостоятельные науки – коими являются языкознание и филология, – имеющие отдельные предмет, объект, методы их изучения, в сознании студентов представляются частью и целым, что не является истиной. В действительности же языкознание призвано заниматься особенностями человеческого языка вообще, а также отдельным языком или группой родственных языков, исследовать сущность и природу языка, проблему происхождения языка, общие законы его развития, разрабатывает методы исследования языков [см.: 2, с. 4].

Предметом же филологии являются тексты всех существующих родов и видов словесности. «Сам текст есть не что иное, как старинное и классическое Слово, если понимать последнее не как единицу языка, а как «реализованный» текст, инструмент общения, орудие мысли и взаимодействия, совокупность осмысленных знаков, передаваемых от одного лица к другому» [1, с. 14-15]. Таким образом, в сознании студентов – и с этим мы столкнулись в ходе занятий – возникает противоречие и недопонимание: так чем же являются филология и языкознание друг по отношению к другу? Кроме того, что же понимается под всеми этими словами: язык – текст – слово, к которым добавляется «речь»?

Иностранные студенты-первокурсники первое знакомство с этими словами получили, разумеется, не в терминологическом, а в социально-бытовом значении: на языке мы говорим, текст мы читаем, слова учим, речь слушаем.

В ходе курса «Основы филологии» иностранным студентам предстоит не просто получить представление о значении ключевых терминов «язык», «слово» и «речь» в современной филологии, но и познакомиться с трансформацией значений этих слов на протяжении становления филологии как науки. Так как, по верному замечанию В.И. Аннушкина, «сегодня многие классические термины принимают новый облик, что обыкновенно случается, когда человечество начинает жить в новых видах речевого взаимодействия» [1, с. 15].

Классическое противопоставление языка как системы, призванной быть средством общения людей, и речи как совокупности видов и актов использования языка становится известно студентам в ходе курса «Введение в языкознание», что соответствует современному прочтению этих терминов.

В учебном пособии студенты могут прочитать: «Лингвисты разграничивают понятия «язык» и «речь». Язык и речь взаимосвязаны и существуют в единстве. Речь возможна только на основе языка, а язык функционирует только в речи. Однако необходимо различать язык и речь. Язык – явление общественное, социальное, он существует в сознании людей и служит средством общения между людьми. Применение языка как средства общения происходит в речи. Речь – это сам процесс общения, продукт или результат этого процесса. Речь всегда индивидуальна. В речи используются одни и те же единицы языка. Единицы языка постоянны и не отно-

сятся к конкретной речевой ситуации. Единицы речи, наоборот, всегда связаны с ситуацией, с темой и с предметом речи и зависят от самого говорящего» [2, с. 5-6].

Так, в сознании студентов формируется представление о терминологических значениях слов «язык» и «речь», включающее в себя различные компоненты:

ЯЗЫК	РЕЧЬ
– функционирует только в речи;	– возможна только на основе языка;
– служит средством общения между людьми;	– в ней происходит применение языка как средства общения;
– явление общественное;	– всегда индивидуальна;
– существует в сознании людей и не подвластен прямому наблюдению;	– процесс общения и результат этого процесса;
– средство выражения мысли;	– произведения, создаваемые в процессе речевой деятельности;
– единицы постоянны и не относятся к конкретной речевой ситуации.	– единицы всегда связаны с ситуацией и зависят говорящего.

О современном терминологическом значении слова «слово» иностранные студенты узнают также из курса «Введение в языкознание». Им становится известно, что «слово представляет собой звук или комплекс звуков, имеющий значение и употребляющийся в речи как самостоятельное целое» [2, с. 22].

Таким образом, в сознании иностранных русистов к началу работы над формированием диахронической картины трансформации значения терминов «язык», «речь», «слово» присутствует знание о современном значении этих слов в науке о языке.

Необходимо оговориться, что содержание курса «Основы филологии» для иностранных русистов-первокурсников ограничивается изучением основ русской филологии и не затрагивает сопоставительный аспект, что требовалось бы для всестороннего объективного изучения предмета. Это связано, в первую очередь, с меняющимся год от года контингентом иностранных студентов: было бы странно изучать китайскую филологию, скажем, в арабской группе, и наоборот. А кроме того, далеко не в каждой языковой культуре имеются развернутые представления о собственной филологической науке.

В связи с этим, а также для более глубокого погружения в русскую культуру в ходе изучения дисциплины «Основы филологии» мы сосредотачиваемся на наблюдении над становлением научных представлений о русской, а также европейской филологии.

В первую очередь в ходе курса «Основы филологии» студенты знакомятся с историей термина «слово» в русской историко-научной и фило-

софской традиции, сопоставляя этот термин с соседствующими синонимическими понятиями «язык» и «речь».

В иностранной аудитории студентов, приехавших из юго-восточной Азии, к примеру, новой мыслью оказывается привычное для европейского слушателя идея о сопоставлении термина «слово» в значении лексической единицы и Слова-Логоса, Начала всех Начал.

В значении слова «язык» также оказывается достаточно белых пятен для изучающих русский язык и русскую филологию иностранцев. К примеру, факт омонимизации слов «язык» как орган чувств, «язык» как средства общения, а также «язык» как совокупность народов, использующих общую знаковую систему, для иностранных студентов оказывается новым знанием, требующим дополнительной работы на занятии.

Таким образом, в ходе изучения вводных филологических дисциплин будущие иностранные русисты получают знание о предмете этих наук. Они узнают, что предмет филологии – текст, а предмет языкознания – система языка и объяснение фактов языка на разных его уровнях (фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом). Филология не «шире» языкознания, а имеет свой собственный предмет изучения, состоящий в обращении к сфере функционирования словесных произведений (текстов) в культуре, к правилам их создания, передачи, воспроизведения и хранения в культуре.

Целью преподавания дисциплины «Основы филологии» является, прежде всего, отделение фактов словесности, имеющих культурное значение, от таких, которые такого значения не имеют.

Литература

1. Аннушкин В.И. Основы русской филологии. Курс лекций. / В.И. Аннушкин. М.: Флинта; 2014. – [Электронный ресурс] - http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8382990.

2. Назарова И.В. Введение в языкознание : научно-методическое пособие / И.В. Назарова. – Воронеж, 2003. – 51 с.

О.А. Некоз

*Смоленск, Военная академия ВПО ВС РФ имени маршала
Советского Союза А.М. Василевского*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Говорение – это такой вид речевой деятельности, который реализуется, когда в сознании говорящего возникает потребность в речевом воздействии на собеседника. Обучение устному (вербальному) общению

предполагает овладение коммуникативной компетенцией, когда учащийся знает **что, кому, зачем, как, где и когда** надо сказать [1, с. 279].

Работа по обучению устной речи строится с учётом того, что реальная коммуникация может осуществляться в форме диалога и монолога.

Под диалогом понимается форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [3, с. 107]. В методической литературе отражены три разных подхода к определению роли и места диалога в обучении иностранному языку.

Во-первых, диалог рассматривается как средство усвоения языкового материала. Во-вторых, он может считаться формой организации всего учебного процесса при обучении иностранному языку. В-третьих, – это один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения.

Обучение диалогу и монологу взаимосвязано и обычно идет параллельно. Динамику развития диалога и монолога определяет расширение тематики, использование всё более сложных структур, увеличение объёма высказывания. Диалогическая речь значительно менее развёрнута, чем монологическая, поскольку в условиях общения она восполняется общностью ситуации и совместным опытом говорящих. Эти обстоятельства усугубляют трудности понимания партнёра в процессе диалога на иностранном языке. Тем не менее, с точки зрения последовательности в обучении устной речи, всё же предпочтение следует отдать, на наш взгляд, диалогической речи, так как именно через неё отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в монологической речи.

Преподаватель часто сталкивается с проблемой недостатка часов, выделенных на обучение иностранному языку. Поэтому чаще всего он не может принять диалог в качестве формы организации всех занятий. Но, с другой стороны, роль диалога в усвоении языкового материала велика, и это нужно учитывать при организации и планировании занятий.

Для того чтобы обучение иностранцев диалогическому общению было эффективным, необходимо на каждом уроке определять основную и сопутствующую задачи всего урока с учетом его места в цикле занятий и методическую направленность.

Любые упражнения, выполняемые в форме диалога, могут работать на одну или несколько целей. Причем эта цель может быть в упражнении как основной задачей, так и сопутствующей. Например, прослушайте, как знакомятся молодые люди. Обратите внимание на интонацию.

Основная методическая задача этого упражнения: формирование интонационных навыков. Сопутствующими задачами могут быть: развитие умений представиться самому и представить друзей на иностранном языке, совершенствование навыка оформления этих речевых функций грамматическими и лексическими средствами.

Каждое упражнение для обучения иностранцев диалогическому общению должно иметь установку, включающую как минимум задание и коммуникативную задачу. Например, прочитайте, прослушайте, а затем инсценируйте диалог по аналогии, дополните диалог, продолжите диалог и т.п.

С самого начала обучения каждый участник диалога должен осознать свою коммуникативную задачу, говорить для того, чтобы достичь ее решения, так как в реальном общении говорящий вступает в диалог с определенной целью. На начальной ступени обучения можно предлагать задачи типа: расспросите своего друга ... , представьте ему своих друзей, попросите рассказать о ... , поделитесь впечатлениями о ... и т.п.

Иногда некоторые учащиеся пытаются уклониться от беседы из-за слабого владения языковым материалом. В таких случаях необходимо дать возможность высказаться более сильным учащимся, а затем снова вернуться к тем учащимся, которые затруднялись ответить.

Ситуация в значительной мере воссоздается за счет коммуникативной задачи. Но часто для воссоздания ситуации или социального контакта необходимо воссоздать какую-то систему отношений или описать фрагмент действительности [2, с. 75]. Например, задание к упражнению может содержать такую информацию: первый собеседник знает, что его друг посмотрел интересный фильм или хочет вместе с ним пойти в выходные за покупками, или встретился с ним в кафе. При воссоздании ситуаций и социальных контактов преподаватель обычно опирается на известные ему и учащимся факты и события.

Учащиеся с большим желанием составляют диалоги, используя картинки-ситуации. Картинка задаёт ситуацию и позволяет говорить на предложенную тему. Также, например, учащимся можно показать портреты деятелей русской культуры (писателя, композитора, музыканта, художника, учёного) и попросить объяснить любознательному соседу, кто изображён на фотографии и как его зовут.

Речевые образцы играют в упражнениях для обучения иностранцев диалогическому общению важную роль, особенно на начальной стадии обучения, так как учащиеся могут строить свои высказывания в диалоге по аналогии с данными речевыми образцами. В качестве речевых образцов могут даваться целые фразы или сочетания фраз. Речевые образцы являются хорошей формой презентации речевого материала, необходимого для иноязычного диалогического общения. Причем в каждом случае важно обратить внимание учащихся на функциональную отнесенность предлагаемой учащимся фразы. Например, если вы хотите поблагодарить за что-то, вы можете использовать следующие фразы: *спасибо, большое спасибо*. Выразить свою радость по поводу чего-либо можно словами: *Я рад*. Этот список может быть несколько расширен в связи с потребностями общения.

Речевые образцы, которые предлагается употреблять в иноязычном диалогическом общении, желательно фиксировать письменно в отдельной тетради. Это обеспечивает более быстрое и прочное запоминание необходимых речевых форм в сочетании с их функциями. Для этого удобна, например, такая форма записи:

Ситуация знакомства.

Приветствие:

Здравствуйте!

Доброе утро!

Добрый день!

Добрый вечер!

Привет!

Запрос:

Как вас зовут?

Как ваше имя, как ваша фамилия?

Сколько вам лет?

Чем вы занимаетесь?

Где вы живете?

Кто вы по национальности?

Откуда вы приехали?

У вас есть хобби? Какое?

Что вы делаете в свободное время?

Как ваши дела?

Благодарность:

Спасибо!

Очень приятно!

Взаимно!

Речевые образцы записываются по мере их презентации и постепенно накапливаются.

Предложенная форма записи, с одной стороны, обеспечивает направленность внимания учащихся на функциональную сторону каждой фразы, с другой стороны, облегчает учащимся в дальнейшем диалогическое общение.

Как показывает опыт работы, одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся являются нетрадиционные методы обучения. К ним можно отнести ролевые игры. Ролевая игра позволяет моделировать ситуации реального общения и отличается свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Ролевая игра предполагает наличие определённого количества персонажей, а также игровой проблемной ситуации, в которой действуют участники игры. Каждый участник в ходе игры организует своё поведение в зависимости от коммуникативной цели игры и речевого поведения партнёров. Итогом иг-

ры становится выполнение коммуникативной задачи. Примеры ролевых игр: «На занятии», «В магазине», «В кабинете врача» и так далее.

Логическим завершением каждого этапа обучения является контроль. Любой его вид, будь то текущий или итоговый, проверяет то, чему научили, и отражает достижение либо конечной, либо промежуточной цели обучения. Контроль диалогической речи может быть представлен следующими заданиями: восстановите диалог, составьте диалог по картинке.

Правильное использование всех перечисленных факторов организации упражнений позволяет управлять учебным иноязычным диалогическим общением в соответствии с поставленной методической задачей и обеспечивает с самого начала обучения адекватность учебного общения реальному.

Литература

1. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 5-изд. – М.: Флинта: Наука, 2014. – С. 279.
2. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 1. – С. 75.
3. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: ООО "Издательство Оникс": ООО "Издательство "Мир и Образование", 2008. – С. 103.

Е.А. Пляскова, М.В. Погорелова

Воронеж, Воронежский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ

В соответствии с договором между Воронежским государственным университетом и Сычуаньским университетом иностранных языков (Чунцин, КНР) на филологический факультет с 2009 г. ежегодно приезжают китайские студенты 3-го курса на включенное обучение.

Под включенным обучением понимается краткосрочное обучение «студентов-филологов из зарубежных стран в стране изучаемого языка (например, филологов-русистов в России), являющийся составной частью национальной системы подготовки по специальности «преподаватель иностранного языка». Для этого вида обучения характерны следующие особенности:

1) комплексность обучения, в процессе которого происходит овладение русским языком как средством общения в границах, близким к уровню носителей языка, **формирование профессиональных педагогических навыков и умений** (здесь и далее курсив наш – Авт.), значительное расширение страноведческой информации о стране пребывания;

2) интенсивность обучения, являющаяся следствием его краткосрочности;

3) преемственность и тесная связь с национальной программой подготовки русистов;

4) **профессиональная направленность обучения**» [1, с. 40].

Начиная с 60-х гг. XX в. по этой форме обучения в российских **филологических вузах** проходят краткосрочную стажировку иностранные студенты-филологи 3-го года обучения [1, с. 40].

Процесс обучения в СУИЯ построен таким образом, что на 3-ем курсе студенты продолжают обучение в стране изучаемого языка.

На 1-ом и 2-ом курсах студенты изучали практический курс русского языка (в рамках речевых тем «Знакомство», «Моя семья», «Учеба», «В гостях», «Спорт», «У врача», «Внешность человека», «Характер человека», «Театр» и др.)

К приезду в Россию студенты уже владеют русским языком в объеме 1 сертификационного уровня (3-й курс китайских вузов соответствует 2-му курсу российских вузов, так как подготовительный курс обучения русскому языку, соответствующий российскому подготовительному факультету, в Китае включен в программу бакалавриата).

Обучение на филологическом факультете российского вуза призвано не только расширить знания студентов в области русского языка, закрепить навыки владения русским языком в бытовой сфере (общение с носителями языка в различных ситуациях: в магазине, в поликлинике, в транспорте, в деканате и т.д.), но и сформировать навыки и умения преподавания русского языка как иностранного.

Как известно, русский язык в разных сферах деятельности может выступать как 1) язык общения; 2) как язык обучения; 3) как язык профессиональной деятельности; 4) как предмет изучения. При подготовке филологов-русистов эти составляющие русского языка сливаются воедино. Для студентов включенного обучения, как и для других иностранных студентов, обучающихся в российских вузах по программам бакалавриата и магистратуры, русский язык является одновременно языком общения с носителями русского языка и представителями других национальностей, языком обучения (все лекционные, практические и семинарские занятия проводятся на русском языке), языком будущей профессиональной деятельности (многие студенты собираются стать преподавателями русского языка или переводчиками) и предметом изучения. Будущим преподавателям русского языка необходимо знание структуры языка в целом, понимание

принципов функционирования отдельных элементов языковой системы (на фоне системы родного китайского языка) для того, чтобы потом объяснять те или иные грамматические особенности русского языка своим будущим ученикам.

С учетом специфики включенного обучения преподавателями филологического факультета ВГУ был разработан специальный учебный план для китайских студентов из СУИЯ, который на данный момент включает три блока дисциплин:

1. Практический курс русского языка.
2. Современный русский язык (теория русского языка).
3. История литературы.

С 2016-2017 учебного года планируется добавление блока методических дисциплин (методика преподавания русского языка как иностранного, методика преподавания русской литературы, педагогическая практика).

1. **Практический курс русского языка** расширяет и закрепляет навыки студентов в области практического использования русского языка в различных сферах общения. Изученные ранее темы углубляются, дополняются новой лексикой и грамматикой, на их материале формируются новые умения и навыки (например, составление по определенному плану описания внешности и характера человека, описания русской природы в разные времена года по фотографиям и репродукциям картин известных российских художников и т.д.).

2. Курс **«Современный русский язык»** читается в течение двух семестров и рассчитан на 136 аудиторных часов – 2 часа лекционных и 2 часа лабораторных занятий в неделю. Теоретический курс русского языка для студентов включенного обучения подразделяется на такие разделы, как «Фонетика», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис».

Трудности преподавания теории русского языка китайским студентам-филологам связаны в первую очередь с тем, что в учебных программах китайских вузов практически отсутствуют обучение таким теоретическим дисциплинам, как теоретическая фонетика русского языка, словообразование, лексикология, теоретическая грамматика. Опыт работы показывает, что учащиеся, приезжающие на включенное обучение, оказываются абсолютно неподготовленными в вопросах лингвистической терминологии и демонстрируют практически полное отсутствие теоретических знаний. Однако знание теории русского языка представляется совершенно необходимым для формирования профессиональных навыков будущих преподавателей-филологов.

В преподавании каждого из разделов дисциплины «Современный русский язык» возникают частные учебно-методические проблемы, каждая из которых требует особого подхода и особых методических решений.

Например, при обучении китайских учащихся русской теоретической фонетике многочисленные трудности вызваны принципиальными

различиями фонетических систем русского и китайского языков и фонетических представлений носителей русского и китайского языков:

- в русском языке (как и в большинстве европейских языков) минимальной и основной единицей звукового строя является звук, из звуков (или фонем) формируются слова, в китайском языке основной единицей фонетического уровня является слог;

- в китайском языке отсутствует звук [p], противопоставление согласных по твердости – мягкости, звонкости – глухости; отсутствуют изменения звуков и их чередования;

- в китайском языке отсутствуют понятия словесного ударения и интонации, сопоставимые с русским силовым ударением и интонационными конструкциями: в китайском языке каждый слог выделяется самостоятельной характеристикой тона; с этим связана проблема выделения в русских словах ударных и безударных слогов, трудности в анализе ритмической структуры слова, а также интонационные ошибки китайских студентов.

Все эти различия языковых систем учитываются при подборе учебного материала для занятий.

Курс теоретической фонетики предполагает обучение русской фонетической транскрипции. Транскрипция (лат. trans – через, scribo, scriptum – писать, transcriptio – переписывание) – способ письменной фиксации звучащей речи с помощью специальных знаков с целью более или менее точной передачи звучания. Проблема обучения этому виду профессионально необходимой деятельности связана с тем, что студенты-иностранцы не знают точно, как «звучит» то или иное слово. При восприятии звучащей речи, когда преподаватель дает образец правильного произношения, студенты испытывают очень сильное интерферирующее влияние родного языка. То есть они с большим трудом различают на слух те дифференциальные признаки фонем русского языка, которые нерелевантны для фонологической системы китайского языка, например, твердость и мягкость, а также звонкость и глухость согласных. Поэтому для выполнения фонетической транскрипции, китайским учащимся необходимо не просто сообщить немногочисленные правила русской транскрипции, но и дать четкое представление о свойствах русской графики, о возможных соответствиях между буквами и звуками, которые ими обозначаются, о правилах чтения букв в определенных позициях и сочетаниях.

Работа по теоретической фонетике русского языка на занятиях со студентами включенного обучения обязательно сопровождается элементами корректировочного курса, направленного на усовершенствование артикуляционных, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

Самым сложным для изучения является раздел «Синтаксис». Теоретическое изучение синтаксиса требует глубокого языкового анализа наи-

более сложных языковых явлений, основанного на знаниях о других уровнях языковой системы, прежде всего морфологического.

Как известно, лингвистический анализ может двигаться либо от формы к сигнализируемым ею значениям (*формально ориентированный способ* координации языковых планов), либо от значения к репрезентирующим его формам (*содержательно ориентированный способ* координации языковых планов), что обусловлено асимметрией языкового знака, когда одна и та же форма передает несколько значений, а одно и то же значение выражается несколькими формами. Эти способы исторически и логически предполагают друг друга. На начальном этапе языковой объект изучается на основе формально ориентированного способа, затем происходит переход к содержательно ориентированному способу. В настоящее время такой переход произошел во всех областях языковедения, включая синтаксис. Поэтому все синтаксические явления необходимо изучать прежде всего с точки зрения смысла, значения, передаваемого той или иной синтаксической структурой.

Но в то же время, поскольку проникнуть в содержание языковых форм на неродном языке сложнее, чем на родном, практический анализ языковых фактов должен основываться на четких формальных критериях, то есть объяснение материала должно строиться на основе содержательного подхода, а на практических занятиях по теоретическому синтаксису должен преобладать формальный подход.

Например, разграничить различные подтипы двусоставных предметных предложений и двусоставные признаковые предложения проще, если знать четкие формальные свойства каждого из типов: в измерительно-предметных предложениях – подлежащее в форме родительного падежа, в сказуемом – количественно-именные сочетания, слова *много/мало*, в реляционно-предметных предложениях – в сказуемом предложно-падежные формы существительных или наречия и т.д. При этом лекционный материал по теме «Функционально-семантическая классификация» (как и сама классификация) может строиться только на основе содержательного подхода – то есть от значения предложений к формам выражения элементов его структуры.

Знание особенностей построения разных видов предложений позволяет будущим преподавателям избежать ошибок в собственной речи, замечать их в речи своих будущих учеников и объяснять причины этих ошибок.

В качестве примера приведем синонимические пассивные конструкции и обобщенно личные предложения, которые часто встречаются в лингвистических текстах. Понимание структуры этих предложений позволит избежать ошибок в выражении субъекта / объекта. Например: *К чему? относится что?* (пассивная конструкция, позиция *что?* – позиция пассивного субъекта, выраженного существительным в форме им.п.) и *К чему? от-*

носят что? (обобщенно-личное предложение, субъект действия отсутствует, позиция *что?* – позиция объекта, выраженного существительным в вин. п.).

Для лучшего усвоения и запоминания теоретический материал не только излагается в форме лекции, но и представляется в виде логико-структурных схем в сокращенном и обобщенном виде. В таких схемах отбирается самое главное – основные термины и понятия, четко представлена взаимосвязь языковых явлений [4, с. 161-171]. Подобные схематаблицы позволяют обобщить, структурировать и систематизировать изучаемый материал, что способствует лучшему пониманию и запоминанию.

На занятиях по теории языка используется принцип постоянного тренинга, который позволяет поддерживать в рабочем состоянии практически значимые теоретические знания. На каждом занятии, в каждом домашнем задании по каждой новой теме постоянно присутствуют элементы лингвистического анализа по уже пройденным темам.

3. Дисциплина *«История русской литературы»* в учебном плане бакалавриата СУИЯ на 1-2 курсах отсутствует. Для филолога-русиста необходимо знать русскую литературу, т.к. литература – ключ к пониманию русской души. Литература помогает понять народ, его менталитет, дает страноведческую и культурологическую информацию. В творчестве великих русских писателей представлены образцы функционирования русского языка. Поэтому в учебном плане включенного обучения китайских русистов есть краткий курс истории русской литературы, который дает студентам представление о развитии литературы, о творчестве известных русских писателей (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, А.П. Чехов, И.А. Бунин и др.), о проблемах, которые актуальны для российского общества.

Необходимо учитывать, что работа с художественными текстами для иностранцев вызывает серьезные затруднения. Из-за недостаточно высокого уровня владения русским языком они не могут адекватно понимать тексты, их скрытые смыслы, проводить филологический анализ. Чтение художественных произведений на практических занятиях по литературе с иностранными учащимися предваряются упражнениями на снятие лексических и грамматических трудностей, а лекции содержат необходимые комментарии, объясняющие культурный, исторический и социальный контексты.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что включенное обучение иностранных филологов-русистов имеют свою специфику и возможно только на филологических факультетах, где есть специалисты в области теории современного русского языка и литературы.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.

2. Иванов А.И. Грамматика современного китайского языка. / А.И.Иванов, Е.Д. Поливанов. – Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 304 с.

3. Погорелова М.В. Обучение фонетической транскрипции иностранных студентов-филологов / М.В. Погорелова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы международной научно-методической конференции. – Воронеж : Научная книга, 2010. – С. 167-171.

4. Погорелова М.В. Русский синтаксис для иностранцев / М.В. Погорелова. – Воронеж: Научная книга, 2008. – 194 с.

М.С. Розина, М.В. Соловьева

*Москва, Московский государственный
университет им. М.В.Ломоносова*

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Об изучении иностранных языков в специальных и личных целях говорится много. Под этим понимается изучение, стимулированное развитием международного сотрудничества в области экономики, торговли, науки, обоснованное вопросами культуры, престижа. Такой процесс обучения можно назвать мотивированным, так как и цель, и задачи, поставленные самими изучающими язык, ясны и конкретны. Обычно они имеют максимальную активность в процессе обучения, четко представляют, какой практический результат и в какие сроки хотели бы получить, каким образом они будут пользоваться полученными знаниями в процессе изучения и в дальнейшем.

Какова психологическая природа *мотивации*? Экспериментальные исследования потребностей, мотивов в русской психологии были начаты Леонтьевым А.А., Божович Л.И. и Гальпериным П.Я. Большинство психологов считает, что потребность в коммуникации порождает мотивацию, а она в свою очередь создает установку (потребность – мотивация – установка). Проблема установки была разработана грузинской психологической школой во главе с Д.Н. Узнадзе. Применительно к русскому языку мотивация – это отношение студента к русскому языку, к культуре его носителей, признание ценности владения им. А.А. Леонтьев выделяет из всего спектра мотивов, конкретно участвующих в овладении языком, мотивы социально-психологические, которые он разделяет на две категории:

1) мотивы группового давления (другие знают, и я хочу);

2) личностные мотивы: а) социально-психологические (хочу завоевать авторитет благодаря знанию языка); б) социально-экономические (получу определенные преимущества благодаря знанию языка).

Сегодня можно говорить о такой категории учащихся, цели и задачи которой «слабо мотивированы». Прежде всего, говоря о немотивированных учащихся, мы подразумеваем тех, кто не связан ни финансовыми, ни учебными, ни личными обстоятельствами, ни какими другими обязательствами при изучении языка. Их приезд вызван **возможностью** пребывания в другой стране. Как показывает практика, приезжая в Россию на один семестр, они не имеют почти никакого представления о структуре языка, культуре и традициях страны. У таких учащихся нет такой явной и четко обозначенной мотивации изучения языка.

Задача преподавателя – сформировать социально-психологическую мотивацию через преодоление трудностей при освоении грамматической системы. Мы подчеркиваем необходимость формирования личностных мотивов (внутренней мотивации) – “CHALLENGE”. К началу освоения основного курса по русскому языку студенты обладают следующими знаниями: алфавит, правила чтения. Первый урок преподаватель начинает с презентации трудностей русской грамматической системы (флективность, порядок слов в предложении) в сравнении с грамматикой родного языка учащихся. На этом уроке мы используем таблицы предложно-падежной системы и порядка слов в качестве иллюстративного материала и перевод конструкций-примеров с русского языка на английский.

Таким образом, мы целенаправленно акцентируем внимание учащихся на трудностях русского языка, пытаюсь пробудить их желание и заинтересованность в овладении данным языком (другие знают, и я хочу). Часто данная категория учащихся – молодежная аудитория (в среднем 20 лет). Этому возрасту свойственны конкуренция, соперничество друг с другом, желание выделиться, завоевать авторитет, в том числе благодаря знанию изучаемого языка.

Кроме того, возрастными особенностями данной группы объясняется не только их коммуникативные потребности, но и *лингвистический и коммуникативный барьеры*. Под лингвистическим барьером мы понимаем недостаточное знание грамматической структуры языка вообще, что обусловлено незначительным опытом изучения иностранных языков. Отсутствие опыта длительного пребывания в чужой стране и общения в иноязычной культуре, незнание особенностей коммуникативного поведения – причина появления коммуникативного барьера.

Из вышесказанного следует, что наряду с формированием внутренней мотивации в изучении языка преподавателю необходимо помочь студенту в преодолении языковых барьеров. Каким образом можно им в этом помочь? Коммуникативные потребности этой категории учащихся, которые были выявлены в результате анкетирования, позволили нам очертить

круг тем, ситуаций общения и наполнения их лексикой, необходимых им для общения. Результаты анкетирования показали, что тема возраста и тема семьи не интересны для этого возраста. Кроме того, многие считают их личными. Эти темы можно изучать, используя интересующие нас грамматические категории и лексику, на примере жизни и творчества известных российских деятелей, тем самым решая и социально-культурные задачи. В то же время можно пересмотреть принципы отбора материала, использовать в работе не только традиционные темы («Знакомство», «Занятия», «Магазин и покупки»), но и новые, появление которых продиктовано современной жизнью. Имеет смысл обратиться к темам «Знакомство по Интернету», «Компьютер в моей жизни», «Интернет и учеба», «Социальные сети», «Шопоголики», «Шоппинг – это искусство». Для большинства учащихся интересной и актуальной представляется тема «Спорт», для англичан, французов и итальянцев – это тема «Футбол». Благодаря такому подходу к отбору тем и лексическому наполнению (с учетом индивидуальных потребностей), учащиеся наряду с лексико-грамматическим материалом получают знания об особенностях коммуникативного поведения в данных тематических ситуациях.

Несомненно, традиционные методы работы и современные пособия позволяют дать учащимся ценный материал, касающийся и страноведческой информации и национальной самобытной культуры России, но надо учитывать целесообразность этих знаний в подобных группах и стараться не перенасытить ими аудиторию. В такой аудитории учащихся во время урока преподавателю лучше минимизировать использование учебников и учебных пособий для выполнения грамматических и лексических упражнений. Цель учащихся – как можно быстрее понимать российских сверстников, уметь вести беседу. В их интересы, а также их обязанности не входит глубокое изучение русского языка, выполнение домашнего задания, сдача экзаменов. Из чего следует, что приоритетом для преподавателя при работе с данной группой учащихся является не только, чему учить, какой языковой материал выбрать и в каком объеме, но и как учить, формируя языковую, речевую и коммуникативную компетенции и ориентируясь на коммуникативную грамматику.

Предлагаемая модель занятий по теме «Футбол»:

1. Формирование языковой компетенции

Лексико-грамматический материал

Повторение:

- количественные числительные
- прилагательные
- глаголы движения без приставок
- предложный, винительный и родительный падежи

Лексико-грамматическое ядро урока:

- сложные прилагательные
- порядковые числительные
- превосходная степень прилагательных
- творительный падеж (кем? чем? с кем? с чем?; под; быть, стать, интересоваться, заниматься)
- глагол играть (во что? за кого? с кем?) с приставками вы-, про- (у кого?), с-
- глаголы продавать – продать, покупать – купить (что? кого? за сколько?), болеть (за кого?)
- глаголы движения идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать с приставками в-, вы-, при-, у-, под-, от-, об- (обо-), пере-;
- ЛСГ командный состав (вратарь, защитник, полузащитник, форвард (нападающий), тренер, бомбардир капитан); судья

2. Формирование речевой компетенции.

А. Для повторения и введения сложных прилагательных со значением цвета из числа студентов выбирается один ведущий, которому даются карточки с названием известных футбольных команд («Зенит», «Локомотив», «Манчестер Юнайтед», «ЦСК» и т.д.), а остальным раздаются карточки с названием команд и цветовыми символами этих команд

Карточка : ЗЕНИТ

Карточка: ЗЕНИТ
Синий+белый=сине-белый

Ведущий называет написанную на карточке команду, студент с совпадающим на своей карточке названием называет цветовой символ команды. Преподаватель у доски показывает правило образования сложных прилагательных.

Б. После презентации порядковых числительных разделить группу на две части, в каждой из которой выбрать одного комментатора. Каждый учащийся, кроме комментатора, получает карточку с номером и именем игрока. Комментатор называет номер, используя количественные числительные (например, номер один), а «игрок» с этим номером называет порядковое числительное (первый номер). Например: Лионель Месси – №10, Игорь Акинфеев - №35, Алан Дзагоев - №10, Буффон - №1.

В. Для закрепления пройденного материала, повторения предложного падежа и введения ЛСГ командный состав раздаем студентам фотографии известных футболистов в форме с небольшим текстом под фотографией: имя, фамилия, команда, амплуа. Учащийся должен составить фразу по модели: Роман Широков – пятнадцатый номер, полузащитник в Спартаке. На этом же материале отрабатывается конструкция: играть за – Роман Широков играет за Спартак.

Г. Творительный падеж с предлогом. Повторение родительного и дательного падежей. Раздать студентам турнирные таблицы участников футбольных матчей. Пользуясь предоставленным материалом, учащиеся

должны рассказать, кто с кем играет (например, «Зенит» играет с «Локомотивом»). Для закрепления пройденного материала студентам предлагается игра «Жребий». Затем усложняем материал – вводим конструкции «Какой счет? С каким счетом?», а также глаголы *играть – сыграть, выиграть – проиграть, болеть за*. Например, «Арсенал» и «Челси» сыграли со счетом 3:1; «Локомотив» выиграл у «Спартака» со счетом 4:0; «Зенит» проиграл «Локомотиву» со счетом 1:2; Я всегда болею за ЦСКА.

Манчестер Юнайтед	-	ЦСКА	1:0
Челси	-	Динамо (Киев)	2:1
Лион	-	Зенит	0:2
Реал Мадрид	-	Франция	1:0
Рома	-	Байер	3:2
Манчестер	-	Ливерпуль	3:0

Д. Творительный падеж после глаголов *быть, стать, заниматься, интересоваться* (кто из студентов чем занимается, интересуется). После чего учащимся предлагается по имеющимся у них на руках данным составить предложения по модели: *Георгий Ярцев был форвардом в команде Спартак в 1981 году.*

Девид Бекхем	полузащитник	Манчестер Юнайтед	2002
Яшин	вратарь	Спартак	1956
Марадонна	нападающий	Аргентина	1990
Кержаков	нападающий	Зенит	2015
Валерий Газзаев	тренер	ЦСКА	2003
Зенидин Зидан	тренер	Реал Мадрид	2015
Пеле	нападающий	Бразилия	1962

Е. Превосходная степень прилагательных. После презентации грамматического материала студентам предлагается составить рейтинг самых результативных, самых плохих, самых дорогих, самых талантливых, самых перспективных и т.д. игроков команд.

Для обобщения изученного материала раздаются студентам рейтинги футбольных команд и итоговые таблицы игр по материалам СМИ.

Московские клубы «Динамо-Москва» и «Локомотив» занимают 73-е и 72-ое места в рейтинге международной федерации футбольной истории и статистики (ИФФХС), имея на своем счету по 27 очков. Что касается других российских команд, то «Спартак» замыкает сотню лучших команд УЕФА. Питерский «Зенит», набрав 85,5 очков, переместился на 14-ое место. «Рубин» и «ЦСКА-Москва», набрав по 48 очков, расположились на 34-ом и 35-ом местах рейтинговой таблицы.

Возглавляет рейтинг ИФФХС за 2014 г. испанский клуб Реал Мадрид, у которого в активе 384 очка. В первую десятку сильнейших клубов мира вошли Барселона (700 очков), Бавария (Мюнхен, 384 очка), Реал Мадрид (367 очков), Челси (262 очка), Атлетико Мадрид (239 очков), Атлетико

Минейро (Бразилия, 238 очков), Базель (234 очка), Фиорентина (Италия, 234 очка), Индепендьенте (Колумбия, 233 очка), Боруссия (Дортмунд, 232 очка).

Итоговая таблица

Команда	Игры	Выигрыши	Ничья	Поражение	Очки
Англия	10	10	0	0	30
Россия	10	6	2	2	20
Чехия	10	7	1	2	22
Бельгия	10	7	2	1	23
Испания	10	9	0	1	27
Беларусь	10	3	2	5	11

Модель: Швейцария играла 10 раз. Команда Швейцарии выиграла 3 раза, 2 раза проиграла, 0 раз сыграла в ничью. У швейцарской команды 12 очков (баллов).

Ж. Глаголы движения с приставками *в-, вы-, при-, у-, под-, от-, об- (обо-), пере-*. Повторение глаголов движения идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать и объяснение значений указанных приставок. После традиционной отработки данных глаголов студентам предлагается игра «Футбол»: футбольное поле, игровые фишки с номерами. Преподаватель передвигает фишки по полю, а студенты комментируют его действия, используя глаголы движения. Например: 10-ый номер *выходит* на поле. 8-ой номер получил желтую карточку и *уходит* с поля. Мяч *влетел* в ворота. Капитан команды *подошел* к судье.

В завершении работы над темой «Футбол» - ролевая игра «Интервью»: с тренером команды-победителя, с тренером проигравшей команды и с капитанами команд соответственно.

3. Формирование коммуникативной компетенции.

Студентам предлагается:

- обсудить матч недавно проходившего чемпионата;
- объяснить правила игры в австралийский и европейский футбол (американский футбол);
- написать свои комментарии к матчу.

Нам представляется, что формирование у студента социально-психологической мотивации и используемые приемы ее повышения, а также при этом правильный отбор и подача языкового материала позволяют преподавателю заинтересовать слушателей не только на период проведения программы. Известно, что, например, успешность несеместровых (летних) программ оценивается по тому, какой процент студентов после летних курсов продолжил изучение русского языка и выбрал русский язык своей основной или второй специальностью.

И.Ю. Самойлова, Т.В. Черкес
*Гродно (Республика Беларусь),
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы*

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ

Для социокультурного контекста жизни современных людей характерны глобализация национальных сфер образования, многоязычие и поликультурность как факт бытия.

Этого нельзя не учитывать в языковой образовательной политике, в обеспечении многоуровневого языкового образования.

Поликультурность предполагает изучение/знание иностранных языков, посредством которых коммуниканты знакомятся с инокультурной средой устного общения, чтобы ориентироваться в ней и получать необходимую информацию.

С учетом потребностей современного человека должен строиться процесс обучения, в том числе иностранному языку.

Как известно, аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Это связано с тем, что необходимо одновременно понимать устную речь и быстро реагировать на нее. Поэтому аудирование обладает тесной взаимосвязью с говорением, так как говорение и аудирование представляют две стороны устной речи. По мнению В.Ф. Сатиновой, аудирование «немыслимо без встречной активной мыслительной деятельности, ...потому что направлено на восприятие, узнавание и понимание всякий раз новых речевых сообщений, а это предполагает творческое комбинирование навыков и активное их применение соответственно изменившейся ситуации» [3, с. 302 - 303]. При обучении иностранному языку (в том числе и при обучении иностранцев русскому языку) конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание воспринимаемого высказывания. Е.И. Пассов выделяет грамматические, лексические и перцептивные навыки аудирования. Перцептивными навыками автор называет навыки «подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи» [2, с. 184]. Без них, а также без развитых оперативной и долговременной памяти, включающих слуховую память и слуховой контроль, невозможно воспринимать устную речь.

Однако с появлением новых технологий в образовательном процессе все больше говорят о различии понятий *аудирование* (восприятие речи на слух) и *аудиовизуализация* (восприятие речи с использованием зрительной опоры). Вероятно, можно говорить о том, что «чистого» аудирования в жизненных ситуациях не так уж много: разговор по телефону, восприятие

информации в аэропорту, на вокзалах, текстов песен по радио и телевидению и пр.

Известно, что работа над формированием аудитивных навыков на уроках русского языка как иностранного ведется, начиная с первого дня занятий. Чтобы научить воспринимать и понимать звучащую речь, необходимо предлагать такие материалы для обучения, которые необходимы для развития как аудирования, так и аудиовизуализации.

Для формирования общих аудитивных навыков на начальном этапе обучения учащимся предлагаются упражнения на преодоление фонетических трудностей восприятия. К примеру: *определите количество гласных и согласных звуков в услышанных словах; определите количество слогов в услышанных словах; прослушайте фразу и скажите, сколько раз в ней употреблен заданный звук; найдите и выделите в ряду написанных слов услышанное слово; в звучащих на русском языке фразах укажите знакомые слова*. Фразы могут читаться преподавателем или звучать в записи. В качестве аудитивного материала для восприятия предъявляются фамилии известных людей, столицы государств, страны и континенты, планеты Солнечной системы и пр. Перед учащимися ставятся задачи: а) услышать в речевом потоке знакомые слова; б) записать их на своем родном языке; в) воспроизвести написанное в аудитории. К примеру:

1) *Несколько лет назад мы с друзьями ездили на экскурсию в Москву.*

2) *Численность населения Пекина составляет около 20 миллионов человек.*

3) *Традиционно считается, что Париж является законодателем моды, однако англичане будут доказывать нам, что столица классической моды – это Лондон, а итальянцы назовут столицей моды Милан...*

Кроме того, проводя занятия в компьютерном классе, можно предложить задание: выстроите картинки (фотографии) в том порядке, в котором вы слышали заданную лексику. При этом виде работы возможно введение элементов игры: кто первым правильно соберет картинки в ряд, получит символический приз. Этот приз может стать переходящим: из урока в урок он будет передаваться учащимися друг другу в зависимости от результатов игры. Победитель в конце месяца получает определенный бонус (на усмотрение преподавателя).

Помимо формирования *навыков фонетического восприятия*, необходима работа, направленная на преодоления грамматических и лексических трудностей, т.е. тренировка *языковых умений* (учащимся необходимы знания лексики, фонологических и грамматических структур). При заданиях подобного типа развиваются *речевые умения и навыки*. К примеру, учащимся предлагается прослушать в аудиозаписи небольшие по объему диалоги (желательно, чтобы количество диалогов было равно количеству учащихся в группе) и ответить на вопросы. Вопросы читаются диктором

после воспроизведения диалогов. Преподаватель ориентирует присутствующих на внимательное прослушивание ответов товарищей, чтобы в случае ошибки предложить верный вариант.

– *Привет, Ахмед! Откуда ты идёшь?*

– *Здравствуй, Али! Я иду из библиотеки!*

Потом звучат вопросы (с паузой для ответа):

– *Кто разговаривает? (Ответ: Разговаривают Ахмет и Али).*

– *Откуда идет Ахмет? (Ответ: Ахмет идет из библиотеки).*

Следующее задание, в комплексе, развивающее языковые и речевые навыки и умения учащихся: прослушать рассказ (к примеру, это может быть описание комнаты, друга, любимого животного и т.д.) и найти картинку или фотографию, соответствующую описанию. Перед учащимися ставятся цели: после внимательного прослушивания показать соответствующую картинку, задать вопросы по тексту друг другу, а потом еще раз рассказать соседу (аудитории) о героях текста. Для развития навыков письма вариантом станет в качестве домашнего задания написание рассказа по памяти. Текст на начальном этапе должен быть небольшим:

У меня есть подруга. Ее зовут Арина. Ей 18 лет. Арина невысокая, стройная девушка. У нее длинные светлые волосы, небольшой прямой нос, голубые глаза и веселая улыбка. Моя подруга добрая и открытая, она любит музыку и спорт. Еще ей нравится читать книги, поэтому сейчас она сидит в библиотеке. Рядом на фото (на рисунке) ее старший брат. Его зовут Сергей. Сергей тоже мой друг. Ему 20 лет. Сергей высокий. У него спортивная фигура, темные волосы, карие глаза и курносый нос. Он читает научный журнал, потому что учится на физическом факультете.

Как видно из этого рассказа, аудирование проводится при изучении рода и числа прилагательных и притяжательных местоимений. Однако некоторые грамматические формы даются «на слух» на опережение (это существительные в П.п. и В.п. и прилагательные в П.п.), что позволит потом, при изучении грамматических тем, опираться на них при объяснении грамматического материала.

Для развития коммуникативных умений и навыков на начальном этапе обучения можно предложить следующие задания: продемонстрировать фото или слайды с уже знакомыми студентам местами в городе (это может быть центр, здание университета, общежитие, библиотека, студенческое кафе и пр.) и предложить текст, в котором есть информация о том, *где, когда, во сколько и по какой причине* должны увидеться учащиеся. Студентам нужно позвонить по телефону друг другу, преподавателю, соседу по общежитию и т.д., пригласить его на встречу, объяснив время, место и цель. В то же время слушателям предлагается задание: *внимательно прослушайте диалог своих товарищей и ответьте на уточняющие вопросы*. К примеру:

Ситуация 1. Участвуют 2 человека.

Вы сейчас в общежитии. Вам надо взять учебник по физике в библиотеке, но вы еще плохо говорите по-русски. Позвоните соседу и скажите, что вам нужна его помощь. Скажите соседу, что сегодня в 2 часа нужно встретиться в университете в читальном зале. Сосед должен помочь объяснить работнику библиотеки, какой учебник вам нужен.

Вопросы:

- 1) Где сейчас студент (имя)?*
- 2) Кому он звонил по телефону?*
- 3) Что ему нужно в библиотеке?*
- 4) Во сколько он встретится с соседом? ...*

Ситуация 2. Участвуют 2 человека.

Вы на автобусной остановке ждете транспорт, но не знаете, на каком автобусе можно доехать в университет. Позвоните другу (преподавателю) и спросите номер автобуса и сколько остановок нужно проехать до университета (глагол «проехать» дается на устное опережение). Спросите номер автобуса у людей, которые тоже ждут автобуса. Вспомните, какие формы речевого этикета нужно использовать в начале, во время и в конце разговора с незнакомыми людьми.

Вопросы:

- 1) Где сейчас стоит студент (имя)?*
- 2) Куда он едет?*
- 3) На чем он хочет поехать в университет?*
- 4) У кого он спрашивает номер автобуса? ...*

Ситуация 3. Участвуют 3 человека.

Вы находитесь в кафе с подругой (другом). Вам нужно сделать заказ. Спросите подругу, что она будет есть и пить, какие десерты она любит. Обсудите с ней меню. Во время заказа поинтересуйтесь у официанта, есть ли в кафе свежий сок (натуральный кофе, зеленый чай, фруктовый десерт и т.п.). Вспомните формы речевого этикета, которые используются в кафе и ресторанах.

Вопросы:

- 1) С кем пришёл в кафе студент (имя)?*
- 2) Какие блюда любит его подруга (друг)?*
- 3) Что она возьмет на первое?*
- 4) Сколько стоит это блюдо? ...*

Во время работы с заданиями данного типа происходит усвоение и закрепление учащимися новой лексики, отработка и автоматизация использования грамматических форм в речи, а также снятие трудностей «психологического» характера: вырабатываются возможности выхода из проблемных ситуаций, происходит адаптация к языковой среде.

И, наконец, хотелось бы представить задания, используемые при работе с учебными текстами. Текст «Завтрак в кухне» рекомендуется использовать во время работы с темой «Закрепление и активизация в речи форм

Именительного и Предложного падежей, форм настоящего и прошедшего времени глагола, ЛСГ глаголов месторасположения в пространстве». Во время прослушивания текста для лучшего усвоения имеющейся информации можно опираться на наглядный материал (картинку либо фотографию). Известно, что при предъявлении аудиотекста в нем может содержаться до 3% незнакомых слов [1, с. 155]. Незнакомые слова выделены подчеркиванием. Однако в данном тексте в соответствии с целями урока количество нового лексического материала минимально; незнакомые слова не влияют на понимание текста, поэтому семантизация не требуется.

На *предтекстовом этапе* происходит *введение в тему* аудиотекста. К примеру, если учащиеся до этого делали описание комнаты, в которой они живут, можно в форме непродолжительной беседы вспомнить об этом, перейти к теме выходного дня и времени, когда они дома всей семьей собирались вместе за столом (форма Тв.п. на опережение). Для активизации внимания учащимся дается *притекстовое задание*, целевая установка: *внимательно прослушайте рассказ девушки Анны и скажите, что делает в выходные дни ее семья.*

После этого предлагается прослушать текст.

Завтрак в кухне.

Меня зовут Анна. Мне 12 лет. Я учусь в школе. На картине моя семья. Здесь нет папы, потому что папа на работе. Наш папа преподаватель. Он сейчас в университете на лекции. Сегодня суббота. Сейчас утро, поэтому моя семья завтракает. Мы находимся в кухне. Наша кухня большая и светлая. Холодильник стоит слева в углу. В холодильнике лежат продукты, овощи и фрукты. На холодильнике стоит ваза. В вазе стоят красивые красные розы. Еще на двери холодильника висят магниты. На окне висят желтые шторы. Зеленый цветок стоит на подоконнике. Слева на стене висит новый календарь. Лампа тоже висит на стене. В центре слева стоит большой стол, стулья и один табурет. На столе стоят жёлтые тарелки, а рядом лежат вилки и ножи. Мой младший брат Антон сидит на стуле. Напротив сидит моя младшая сестра Ольга. Справа на полу наш любимый кот Макс. Он тоже хочет завтракать. Наша мама всегда готовит вкусные блюда, потому что она повар и работает в кафе. Но в субботу и в воскресенье мама дома. Утром мы убираем в квартире, а днем и вечером мы отдыхаем. Папа и мама смотрят телевизор, мы читаем книги, играем в игры. Когда хорошая погода, наша семья любит гулять в парке или в саду. Летом мы играем в теннис и в волейбол на стадионе.

Первым *послетекстовым заданием* традиционно является *установление истинных или ложных фактов*. На протяжении этой работы происходит фактическое повторение информации. Учащиеся ориентируются на трансформацию текста от имени третьего лица:

- 1) *Героиня учится в школе.*
- 2) *Её зовут Татьяна.*

- 3) *Ей 19 лет.*
- 4) *Папы нет, потому что папа в магазине...*

Следующее послетекстовое задание – *ответы на вопросы* преподавателя:

- 1) *Как зовут девочку?*
- 2) *Сколько ей лет?*
- 3) *Анна работает?*
- 4) *Где она учится?*
- 5) *Кто находится на картинке?*
- 6) *Почему там нет папы?*
- 7) *Кто такой их папа?*
- 8) *Где сейчас их папа?*
- 9) *Какой день недели в тексте?*
- 10) *Что делает семья?...*

После того, как учащиеся в диалогической речи еще раз воспроизвели информацию текста, преподаватель предлагает лексико-грамматический тест множественного выбора или пересказ текста: а) *от лица Анны*; б) *от лица ее брата (сестры)*; в) *от лица мамы*; г) *от лица папы*; д) *от лица соседа (соседки)*; е) *от лица бабушки Анны (дедушки Анны)*. В последнем случае, когда речь идет о людях, которых не было в тексте, дается установка немного пофантазировать. Как правило, задания такого рода очень нравятся учащимся, так как стимулируют их творческую активность, одновременно являясь переходом к написанию сочинений, эссе, к устным высказываниям на заданную тему. В качестве домашнего задания предлагается написать текст по памяти, чтобы на следующий день пересказать его в классе. Таким образом, результатом работы с данным учебным материалом станет выход информации текста в устную и/или письменную речь.

Итак, в учебном процессе на начальном этапе изучения русского языка как иностранного обучение аудированию играет важную роль. Начиная с первых занятий, урок РКИ должен включать в себя различные элементы аудирования, как с опорой на визуализацию, так и «чистое» аудирование. Аудирование необходимо также в качестве проверочной работы во время зачетов и экзаменов. При восприятии устной речи происходит усвоение и автоматизация лексического и грамматического материала, тренируется память и внимание, активируются процессы речемыслительной деятельности слушателей, развивается языковая догадка и творческие способности. Успешная работа при обучении аудированию приводит к сокращению времени преодоления языкового барьера, и, следовательно, к быстрой адаптации иностранцев в инокультурной среде, что помогает жить и учиться в новом социуме.

Литература

1. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – М., 2006. – 271 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М., 2010. – 550 с.

Д.С. Труханова

*Москва, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина*

РОЛЬ НАТУРНОГО УРОКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ В ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

В современной методике активно разрабатываются различные приемы обучения РКИ, в том числе в условиях языковой среды метрополии и создаваемой на её базе лингводидактической среде. Говоря о языковой среде, мы подразумеваем вслед за И.А. Ореховой «исторически конкретный лингвокультурный социум», «разноплановое многоуровневое явление действительности» [2, с. 20], которое характеризуется наличием естественных достоверных виде- и аудиорядов, речевого ситуативного ряда, насыщенного ряда фоновых знаний, обучающей стихии языка и др., а под лингводидактической языковой средой – «продукт деятельности методистов-преподавателей с целью педагогической организации лингвокультурных реалий» [1, с.173]. Лингводидактическая среда, бесспорно, явление комплексное, которое включает ряд обучающих компонентов и приемы педагогического управления этой средой.

Одним из таких приемов является проведение натурального урока, который мы трактуем как практическое занятие, организованное с использованием атрибутов языковой среды, перечисленных выше (достоверный аудио- и видеоряд и др.)

Часто на практике мы встречаемся с подменой или заменой натурального урока экскурсией, совместным осмотром преподавателем и студентами достопримечательностей, походом в театр/на концерт/в кино. Хотя нельзя отрицать, что указанные мероприятия полезны для развития и коммуникативной, и социокультурной компетенций обучающихся, все же данный факт актуализирует вопрос об определении понятия «натурный урок» и выделении его специфических характеристик. Поэтому с одной стороны, мы должны отделить натуральный урок от различных форм организации внеаудиторного времени, акцентируя внимание на слове «урок». С другой

стороны,атурный урок имеет значительные отличия от классического аудиторного занятия, проводимого также в языковой среде с использованием аутентичных материалов и преподавателем-носителем языка, поэтому и с этой позиции требуется провести тонкую грань. Попробуем последовательно развести названные выше методические понятия, не пытаясь нивелировать значение ни одного из них.

Во-первых, надо признать, что натурный урок связан с обучающей деятельностью педагога и является одним из типов практического занятия по РКИ. Поэтому натурный урок с точки зрения целеполагания имеет совершенно конкретные образовательные, развивающие и воспитательные цели и задачи (формирование и развитие языковых/речевых умений и навыков), согласованных с программой курса и календарно-тематическим планом, не нарушающих тематическую доминанту данного этапа обучения. Таким образом, экскурсии, посещение выставок, театров и проч. без четко сформулированной педагогической задачи не может быть названо натурным уроком. Кроме того, натурный урок сохраняет структуру комплексного практического занятия и включает типичные составляющие: организационный момент, задающий установку на приобретение определенного типа знаний, развитие умений и навыков, объяснение и закрепление нового материала с помощью упражнений, контроль. В то время как экскурсии, походы в театры, на выставки, занятия в кружках проходят в свободной форме. Однако стоит отметить, что натурный урок по сравнению с аудиторными занятиями наименее трафаретен, оживляет учебный процесс. Сама идея проведения урока за пределами аудитории – нарушение стереотипа когнитивной деятельности, сложившегося у учащегося, что позволяет повысить интерес к обучению.

Если вернуться к вопросу о целеполагании, то нужно сказать, что одной из основных целей натурального урока кроме развития определенных умений и навыков в различных видах речевой деятельности, является расширение ряда фоновых знаний учащихся. Без овладения социокультурной компетенцией нельзя говорить об овладении языком. Известно, что ареалами приобретения фоновых знаний могут быть любые фрагменты действительности. Задача преподавателя – отобрать те, в которых в наибольшей степени сконцентрированы фоновые знания. Наиболее результативно, как показывает наш эмпирический опыт, проводить натурные уроки в музеях разной тематики (речь идет не только о картинных галереях и музеях изобразительных искусств, но и музеях естественных наук), а также на исторических значимых улицах и площадях города.

Усвоение значительной информации для развития социокультурной компетенции проходит через усвоение социокультурных стереотипов общения в разных ситуациях, расширение актуального тезауруса речевых стереотипов (которые меняются с изменением реалий быта, например, изменение приветствий и прощаний, обращений со сменой политического

режима), получение новой лингвострановедческой информации (как исторической, так и сведений, необходимых для удовлетворения элементарных прагматических потребностей). Этот процесс в рамках натурального урока проходит, с одной стороны, в стихии языковой среды, с другой стороны, под контролем педагога, что даёт право рассматривать натуральный урок и как эффективный способ расширения социокультурной компетенции, и как форму лингвокультурной адаптации. Об этих важных для методики преподавания РКИ функциях натурального урока писали представители разных методических школ, например: И.А. Орехова (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина), Н.В. Поморцева (РУДН), Г.Г. Гончар (БГУ) и др.

Во-вторых, как и другие занятия, натуральный урок включает ряд упражнений. Если рассматривать упражнение как «структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе» [3, URL], то можно выделить ещё одну специфическую черту натурального урока. Натуральный урок всегда включает упражнения, использующие объективные атрибуты языковой среды. И.А. Орехова выделила несколько типов таких упражнений, которые помогают управлять обучающей стихией языка, среди таковых: рецептивные упражнения, формирующие умения воспринимать неадаптированную речь носителей языка и извлекать информацию из неадаптированных текстов различного объема и содержания; программированные упражнения, предполагающие заполнение необходимой информацией, добытой в реальной языковой среде, некоего трафарета; собственно речевые упражнения, представляющие собой некую коммуникативную задачу, решение которой можно получить, только самостоятельно осуществляя коммуникацию в языковой среде.

В натуральном уроке все типы таких упражнений успешно интегрируются в рамках одного занятия. Так, для примера, возьмем натуральный урок в интернациональной группе, проводимый в историческом центре и ориентированный на уровень А2+. Назовем лишь некоторые варианты упражнений в качестве иллюстративного материала. В данном уроке аутентичными материалами для рецептивных упражнений будут устные объявления в транспорте, урбанистический ономастический ландшафт, адекватный для данного уровня. Преподаватель обращает внимание учащегося на тот или иной текст и проверяет понимание через вопросы-практические задачи (*Например, «Где находится ...? Как пройти ...? Куда нужно идти, чтобы попасть в/на ...? Что находится в/на ...? Какие (улицы/дома/здания и проч.) находятся ...?»*).

Программируемыми упражнениями могут выступить задания типа: *«Впишите названия улиц, станций, достопримечательностей в карту», «Выпишите из карты...», «Восстановите маршрут (соедините точки в последовательности маршрута)», «Сделайте подписи к открыткам...»,*

«Восстановите информацию о памятнике/объекте... на основании рассказа преподавателя/однокурсника».

Речевыми упражнениями являются упражнения, которые можно схематично описать так: *«Опишите то, что Вы видите» («Опишите дом/памятник/площадь...»)*, *«Сравните объект с достопримечательностями Вашего города / Вашей страны. Расскажите о нём».* Последний тип упражнений включает механизм компарации и помогает реализовать диалог культур на уроке. Уровень сложности упражнений и задач зависит, естественно, от уровня владения языком и конкретных задач урока.

В-третьих, классификации уроков, представленные в методической литературе, основаны на выборе цели обучения, выбора основного вида речевой деятельности, аспектов обучения, количества учащихся. Натурный урок будет меняться в зависимости от изменения всех названных выше параметров, однако они не помогают определить его сущностные характеристики. Отметим только, что натурный урок ориентирован на обучение практически всем видам речевой деятельности при доминировании говорения, аудирования и чтения и представляет собой комплексное явление.

В-четвертых, заметим, что на натурном уроке у обучающихся задействованы различные виды памяти (вербальная, образная, двигательная и эмоциональная). Это помогает изученному материалу попасть в долговременную память и, тем самым, делает натурный урок эффективным.

Таким образом, натурный урок – это одна из разновидностей основных организационных единиц учебного процесса, имеющая целью развить определенные речевые умения и навыки, а также организовать эффективное усвоение ряда фоновых знаний через применение специфических упражнений, использующих атрибуты языковой среды, и делегированных на выполнение в языковой среде. Натурный урок – это одно из эффективных средств управления лингводидактической средой, которое занимает важное место в формировании вторичной языковой личности инофона.

Теоретическая база для развития методики проведения натурального урока была создана преподавателями Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина И.А. Ореховой и Е.В. Нечаевой с опорой на многолетний опыт работы. В настоящий момент созданием практических разработок для разного контингента обучающихся в рамках десятимесячного обучения занимаются преемники названных методистов Института.

Литература.

1. Орехова И.А. Языковая среда. Попытка типологии / И.А. Орехова. – М., 2003. – 194 с.
2. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : дис. докт. пед. наук / И.А. Орехова. – Москва, 2004. – 341 с.

3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. [Электронный ресурс]. – URL: http://methodological_terms.academic.ru/.

4. Найфельд М.Н. Урок как основной компонент учебного процесса / М.Н. Найфельд, А.А. Леонтьев // Методика (заочный курс повышения квалификации филологов-русистов) / [под ред. А.А. Леонтьева]. – М. : Русский язык, 1988. – 320 с.

С.И. Фатеева

*Минск (Республика Беларусь),
Военная академия Республики Беларусь*

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Одной из главных задач обучения иностранным языкам, выдвигаемых современной методикой является формирование социокультурной компетенции, под которой понимается «знакомство учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания» [1, с. 323].

В большинстве высших учебных заведений Республики Беларусь иностранных студентов обучают по учебникам и пособиям, изданным в России. Вместе с тем обучение русскому языку иностранцев в Беларуси – в условиях билингвизма и ярко выраженного национально-культурного своеобразия белорусского народа – имеет свои особенности. Поэтому при обучении РКИ необходимо гармоничное сочетание культуры изучаемого языка и культуры страны пребывания.

Знакомство со страной изучаемого языка проводится в процессе всего обучения русскому языку иностранных слушателей с самых ранних стадий. Причем обучение произношению тесно связывается с лексикой и реалиями, несущими специально отобранную для этого этапа информацию о стране, о ее культуре. Включаемый в обучение материал должен иметь общеобразовательную и воспитательную ценность, должен ориентировать на современность, быть достоверным, типичным.

Именно концепция обучения в условиях диалога культур занимает ведущее место в лингводидактике, согласно которой инофон должен уметь не только включаться в межкультурный диалог, но и достигать взаимопо-

нимания в условиях разнообразных культурных фонов. По мнению исследователей, культурный фон – это набор гуманитарных знаний, необходимый человеку для того, чтобы чувствовать себя комфортно. Культурный фон несёт в себе прежде всего национальный признак [3, с.156].

В.П. Фурманова выделяет следующие типы «фоновых знаний, которыми должна овладеть культурно-языковая личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации: 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения» [4, с.58].

Первая комплексная публикация по белорусской лингвокультурологии для иностранных студентов, преподавателей русского языка как иностранного подготовлена под редакцией профессора Л.Н. Чумак и издана в 2007 год под названием «Беларусь: лингвокультурологический комплекс» [2]. Это издание знакомит иностранных студентов с основами белорусской культуры и литературы посредством русского языка, что определяет подачу материала в виде параллельных статей – на белорусском и русском языках.

Основу комплекса составляет билингвальный *лингвострановедческий словарь национальных реалий Беларуси* (около 100 ключевых единиц). В словарь данного комплекса включены следующие единицы: даты событий национальной истории; названия белорусских политических реалий, национальных и государственных праздников, обычаев; наименования исторических и архитектурных памятников, заповедников, музеев, библиотек, научных и культурных учреждений, театральных постановок; топонимы; антропонимы; названия белорусской флоры и фауны; названия блюд национальной кухни; традиционные белорусские обращения и др.

Белорусские прецедентные высказывания представляют выборку наиболее частотных и актуальных фразеологизмов, пословиц и поговорок с русскими эквивалентами, что составляет фразеологический минимум для иностранных студентов. При несовпадении структуры и семантики таких языковых единиц ярко отражаются характерные глубинные черты национальной языковой личности, своеобразие национальной языковой картины мира белорусов и русских. Белорусские прецедентные тексты с русскими переводами даны в хронологическом порядке и иллюстрируют функционирование отражённых в словаре реалий-номинаций. В этом издании представлены тексты таких всемирно известных белорусских авторов, как Н. Гусовский, Янка Купала, Якуб Колос, Максим Богданович, В. Короткевич, В. Быков и др. Например, прецедентным для белорусского языкового сознания является стихотворение А. Русака «Бывайце здаровы», переведённое на русский язык М. Исаковским и положенное на музыку И. Ло-

баном, которое стало популярной песней и прозвучало в известном кинофильме «Небесный тихоход».

По принципу методической целесообразности подобраны материалы, объединённые заголовком «*Аутентичные тексты*», следующей тематики: «Сегодня в нашем доме праздник...», «Легенды земли белорусской», «Тексты-персоналии». В частности, в первой рубрике помещена подборка текстов из этнографической литературы, публицистики и классических текстов по традиционным народным праздникам: Рождество, Пасха, Радуница, Купалье, Дожинки, Деды. На наш взгляд, это даёт возможность показать преемственность традиций белорусов, отразить как старинную, так и современную специфику праздничных обрядов, раскрыть традиционную символику белорусской культуры.

Историко-культурный фон в лингвокультурологическом комплексе «Беларусь» представлен именно аутентичными текстами-легендами «Как появились белорусы», «Откуда песня белорусская», «Минск», «Гербы городов Беларуси», «Откуда город Несвиж» и др., из которых обучаемые могут узнать об историческом прошлом Беларуси и о белорусах. В словаре национальных реалий собраны важнейшие даты в истории Беларуси, о которых инофон должен иметь представление, находясь в белорусской культурной среде (например, 1067 г. – первое летописное упоминание о Минске, 1919 г. – образование БССР, 1941 – 1945 гг. – Великая Отечественная война, 27 июля 1991 г. – принятие Декларации о государственном суверенитете БССР и др.).

Социокультурный фон включает в себя словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространённые в типичных ситуациях общения, оценочная лексика, разговорные клише, слова с национально-культурным компонентом, а именно: фоновая и безэквивалентная лексика; реалии, связанные с отдыхом, времяпровождением, досугом, реалии повседневной жизни. Они позволяют обучаемым проникнуть в иную национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителя языка. Этот культурный фон представлен в комплексе «Беларусь» не в таком большом объёме, как другие фонны, но его можно увидеть в некоторых прецедентных текстах, например в легендах.

Этнокультурный фон раскрывается в разделе, рассказывающем о белорусских праздниках, здесь включены сведения о быте и традициях белорусского народа.

Семиотический фон, содержащий сведения о символике иноязычного окружения, выражен в легендах («Гербы городов Беларуси»), в цветных иллюстрациях, изображающих гербы областных центров нашей страны.

Однако при подготовке занятия с использованием в качестве базового прецедентного текста из комплекса «Беларусь» необходимо учитывать уровень владения русским языком студентами. Тексты, размещённые в данном пособии, больше рассчитаны на продвинутого, профессионально

достаточный уровень владения языком. Преподавателю рекомендуется тот или иной прецедентный текст адаптировать в соответствии с учебными целями конкретного занятия.

Пособие «Познакомьтесь, это – Беларусь» (электронный вариант), подготовленное преподавателями Белорусского государственного университета, является приложением к российскому учебнику «Дорога в Россию» и предназначено для иностранных студентов факультетов доуниверситетской подготовки вузов Беларуси.

Основная цель названного пособия – формирование навыков и умений чтения и говорения у иностранных учащихся на материалах, рассказывающих о Беларуси, ее столице городе Минске, видных белорусских деятелях науки и культуры. Адресованность пособия конкретным группам учащихся способствует индивидуализации процесса обучения языку.

Пособие «Познакомьтесь, это – Беларусь» содержит специально отобранные, адаптированные в соответствии с начальным этапом обучения и методически оснащенные тексты. Отличительной чертой лингвострановедческого текста является наличие в нем фактологической информации, знакомящей иностранных слушателей с историческими событиями и личностями, с культурой и реалиями страны пребывания (обучения).

Названное пособие состоит из трех частей. В первую часть включены учебные тексты, которые сопровождаются лингвострановедческим комментарием, предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, учитывающими требования по снятию трудностей чтения, в том числе и связанных со страноведческим наполнением текста.

Вторая часть пособия содержит тексты для домашнего чтения о выдающихся людях Беларуси (о Е. Полоцкой, Ф. Скорине, Н. Гусовском, Я. Купале, Я. Коласе, М. Богдановиче), об интересных местах Минска (Немиге, Троицком предместье) и т. д.

Говоря об иллюстративных возможностях местной страноведческой информации, особо следует отметить значение учебных экскурсий, которые помогают иностранным учащимся непосредственно познакомиться со страной изучаемого языка и страной пребывания (обучения), ее историей, с духовными и материальными ценностями, созданными ее народом. Проведенные параллельно и в связи с изучаемыми по учебнику страноведческими темами экскурсии становятся, в широком смысле слова, иллюстрацией к информации, полученной учащимися на уроке, помогая преподавателю более эффективно и рационально решать учебные и воспитательные задачи. Подготовка к экскурсии предусматривает определенную последовательность в проработке материала и предполагает наличие текстов, которые и составляют третью часть пособия «Познакомьтесь, это – Беларусь». Лингвострановедческие тексты содержат реалии страны изучаемого языка, которые можно представить следующим образом:

- 1) этнографические реалии;

- 2) географические реалии;
- 3) образование и воспитание;
- 4) общественно-политические реалии;
- 5) культурно-исторические реалии.

Например, рассмотрение белорусских праздников осуществляется в рамках изучения студентами этнокультурных фоновых знаний. При презентации этнографических реалий на занятиях по теме «Белорусские праздники» подлежит семантизации лексика, называющая следующие материальные и духовные реалии:

- 1) название национальных праздников и обрядов (*Коляды, Покров, Вербница, Дожинки и др.*);
- 2) название национальных блюд (*кутья, блины, каравай, куличи и др.*);
- 3) название музыкальных инструментов (*дуда, цимбалы, бубен*);
- 4) название одежды (*полушубок, бурки, лапти*);
- 5) название атрибутов праздника (*венки, хоровод, снежные бабы, чучело Зимы, соломенная кукла, цветок папоротника, санки, потешные бои, и др.*);
- 6) названия домашней утвари и предметов домашнего обихода (*скатерть, полотенце, занавески, вилки, чарка*).

Для успешного формирования лингвокультурологической компетенции студентов-иностранцев в процессе обучения необходимо использовать культурологическое комментирование при чтении художественных, публицистических и других текстов. Рекомендуется изучать со студентами русский речевой этикет, осуществлять подробный анализ этикетных моделей. Будет полезным и интересным для учащихся культуроведческое комментирование сопровождать показом учебных или художественных фильмов, демонстрацией иллюстраций, фотографий, слайдов, музыкальных произведений.

Что касается учебников русского языка как иностранного, то их авторы – эксплицитно или имплицитно – включают обзор общества и культуры страны изучаемого языка, чтобы обучаемые приобрели межкультурное сознание и отношение толерантности и уважения к образу жизни и формам общественной организации, отличных от собственных. Важно следить за тем, чтобы образ страны соответствовал реальности и был свободен от искажения, стереотипов и фрагментарности.

Чтобы проанализировать содержание учебников по РКИ на предмет национально-культурной составляющей, методисты предлагают их исследовать по 3 блокам: 1) блок социологический (история, территория, социальная культура, экономика, политическая система); 2) блок антропологический (культурные традиции, система ценностей, обычаи, привычки); 3) блок психосоциологический (выражение идентичности, стереотипы и этнотипы).

Другие исследователи анализируют наличие культурного компонента лингвистического материала по категориям: 1) имена собственные и фамилии; 2) название мест; 3) значимые объекты, символы, знаменитые люди; 4) компонент культурной идентификации (традиции, обычаи); 5) маркеры социальных отношений (способы обращения, представления), правила вежливости.

В качестве некоторых общих принципов подбора и анализа культурного маркированного языкового материала для учебных пособий предлагаются следующие:

- служит ли культурная составляющая лишь фоном для изучения РКИ или интегрируется в процесс обучения как неотъемлемая часть;
- предлагаются ли задания для углубления знаний о культуре с использованием дополнительных источников информации;
- представлены ли в процессе обучения аутентичные материалы;
- используется ли сравнение собственной культуры с изучаемой.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб., 1999. – 448 с.
2. Беларусь: лингвокультурологический комплекс: пособие для иностр. студентов /сост.: Л. Н. Чумак [и др.]; под ред. проф. Л. Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2008.– 111с.
3. Бурак, А.Г. К вопросу о типологии культурных фонов в процессе межкультурной коммуникации в условиях белорусской культурной среды (на основе анализа лингвокультурологического комплекса «Беларусь») // IV Чтения, посвящённые 70-летию со дня рождения профессора В.А. Карпова: сб. науч. ст. : в 2 ч. – Ч.1. – Мн.: РИВШ, 2010. – С.155 – 158.
4. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков / В.П. Фурманова. – М., 1994. – 178 с.

Е.В. Федяева, В.В. Бесценная

Омск, Омский автобронетанковый инженерный институт

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО ЛИНГАФОННОГО КАБИНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В определении известных лингвистов и практиков в сфере преподавания русского языка как иностранного под лингафонным кабинетом (классом) понимается «учебное помещение, оборудованное комплексом

аудиовизуальных средств обучения, предназначенных для изучения иностранного языка» [1, с. 122].

Как отмечают А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов, оборудование ЛК предназначено в первую очередь для самостоятельной и под руководством преподавателя тренировки в аудировании иноязычной речи и выполнении упражнений на автоматизацию (или коррекцию) языковых навыков – фонетических, лексических или грамматических. Но лингафонный кабинет компьютерного типа можно назвать универсальным средством, поскольку здесь можно проводить работу не только по формированию языковых (фонетических, лексических и грамматических), но и всех речевых умений и навыков (в области говорения, чтения, аудирования и письма). Однако преподавателю следует помнить, что лингафонный кабинет – это лишь средство, которое в умелых руках позволит оптимизировать процесс обучения, а в случае «применения ради применения» усложнить жизнь учащимся. И.Н. Воробьева называет следующие условия эффективного использования лингафонного кабинета:

- преподавание роли, места и значения ЛК в преподавании предмета;
- знание психолого-педагогических основ эффективного использования ЛК;
- владение методикой использования ЛК [2].

Лингафонный кабинет кафедры иностранных и русского языков ОАБ ИИ представляет собой компьютеризированный комплекс из рабочего места преподавателя (головной компьютер), 10 рабочих мест студента (компьютеры и наушники с микрофонами), сетевого оборудования, программного обеспечения, мультимедийного экрана и акустической системы.

В качестве дидактических материалов в лингафонном кабинете используются: аудиоматериалы, аудиовизуальные материалы, компьютерные тесты (тестовая оболочка *ProTest*), компьютерные учебники, презентации.

Аудиоматериалы представляют собой аудиозаписи к учебникам («Дорога в Россию» под ред. В.Е. Антоновой, «Жили-были» под ред. Л.В. Миллер, «Поехали» под ред. С.И. Чернышева), к учебному пособию по аудированию «Слышать и услышать» автора В.С. Ермаченковой [4], и др. С помощью этих материалов эффективно решаются следующие дидактические задачи:

- формирование артикуляции и ритмико-интонационных навыков;
- формирование и совершенствование навыка чтения;
- формирование и совершенствование навыка аудирования;
- формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков;

- контроль навыков аудирования.

Аудиовизуальные средства – это прежде всего фильмы (учебные, художественные), видеофрагменты, учебное пособие по аудированию И.А. Гончар «Послушайте!» [5], которое представляет собой пособие для учащихся на бумажном носителе с серией подготовительных заданий к просмотру аутентичного видеосюжета (репортажа, фрагмента фильма или телевизионной передачи, выпуска журнала «Ералаш» и др.), записанных на DVD-дисках. Этот пласт дидактических материалов имеет коммуникативную направленность. Учащиеся не только осваивают лексику и новые грамматические конструкции, но обязательно употребляют их в речевых ситуациях, которые создаёт преподаватель. Кроме того, фильмы дают представление о русском речевом этикете и культуре России, выполняют воспитательные и образовательные функции. Мультимедийные учебные комплексы, подготовленные в издательстве «Русский язык. Курсы» содержат видеоматериалы о великих людях России - Петре I, Пушкине, Гагарине и др., вышедших под общим названием «Золотые имена России». Это прекрасный страноведческий материал, адаптированный к определённому уровню (базовый) по лексическому и грамматическому наполнению.

Художественные фильмы отбираются с точки зрения художественной ценности, доступности, соответствия культурным ценностям данной национальной аудитории. Обязательно демонстрируются военные фильмы «В бой идут одни старики» режиссера Л. Быкова, «Судьба человека» С. Бондарчука, «Брестская крепость» А. Котта, «Мы из будущего» А. Малюкова, классика советской комедии «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика» и «Операция Ы» и другие приключения Шурика». режиссера А. Гайдая и другие художественные фильмы, ставшие классикой отечественного кинематографа.

Кроме художественных фильмов, к которым в отечественной методике РКИ разработаны учебные пособия, например, «Мы смотрим фильмы по-русски» авторов Р.А. Кульковой и Л.Ю. Юшиной, преподаватели кафедры создают собственные материалы с военной составляющей. Так, для работы на занятиях по русскому как иностранному в военном вузе ценным материалом представляется молодёжный сериал «Кадетство» (2006) автора и продюсера В. Муругова. Жизнь героев фильма с её проблемами и радостями близка и понятна курсантам-иностранцам, учащимся на подготовительном курсе военного вуза. Преподавателями кафедры были выбраны и методически подготовлены к демонстрации в учебной аудитории 32 фрагмента сериала.

Все ситуации видеофрагментов можно условно разделить на 4 группы:

- 1) ситуации, касающиеся распорядка дня (подъём, приём пищи, отбой);

2) занятия по общим и специальным предметам (история, русский язык; строевая подготовка, огневая подготовка и др.)

3) ситуации, связанные с правонарушениями (опоздание из увольнения, курение в туалете, драка и др.)

4) обсуждение будущей профессии и воинского долга, предназначение военного.

Видеофрагменты включаются в систему работы:

- Предпросмотровая работа (изучение новой лексики и грамматики, необходимой для понимания фрагмента; страноведческой, лингвокультурологической информации, т.е. сообщение фоновых знаний).

- Работа внутри фрагмента.

- Послепросмотровая работа (собственно обсуждение дискурса: кто участники, где и когда происходит действие, цель коммуникации; особенности коммуникативного поведения участников, его оценка; что хотели сказать участники дискурса и что они сказали ненамеренно; если коммуникация закончилась неудачей, в чём её причина).

Фрагмент. «Курение в туалете»

(Курсанты в туалете. Один предлагает сигарету другому)

– А я не курю...

– Ну и зря... Нервишки успокаивает.

– Ты что, на территории училища нельзя. Засекут – сразу выгонят.

– Не засекут.

(Входит полковник Ноздрёв)

– Та-а-ак... Курим? *(пауза)* Товарищи абитуриенты, был задан вопрос. Так, курим!

– Никак нет.

– А кто курит? *(машет рукой)*. Мухи?

(Из кабинки выходит Макаров).

– Ну я курю.

– Я – это кто?

– Макаров – моя фамилия. Максим меня зовут.

(Полковник вздыхает)

– Ну, идём... Макаров... Максим...

Перед просмотром фрагмента необходимо познакомить курсантов со следующей разговорной лексикой: *успокаивать нервы, зря, засечь (кого? за чем?), выгнать (откуда?)*. Эту лексику необходимо соотнести со словами и выражениями нейтрального стиля: *успокаивать нервы* = *успокоиться*, *зря* = *напрасно*, *засечь (кого? за чем?)* = *увидеть за запрещённым действием*, *выгнать (откуда?)* = *отчислить из школы, института*. Необходимо также дать словообразовательную пару *нервы – нервишки*, возможен показ сочетаемости: *нервишки шалят*.

Предтекстовая работа может быть представлена в виде беседы, с включением в неё новой лексики и её семантизацией: 1) Что такое стресс?

Подберите синонимы. 2) Когда человек находится в состоянии стресса? 3) Как люди могут успокоить себя в такой ситуации? 4) А когда вы волнуетесь? Что помогает вам успокоиться? 5) Может ли сигарета помочь в этом? 6) В России недавно вышел закон, который запрещает курить в общественных местах. Есть ли такой закон у вас? 7) А можно ли курить в военном институте? Где?

Затем курсантам даётся задание посмотреть фрагмент и услышать в нём формулы военного этикета и подобрать к ним синонимы из нейтрального стиля (*Никак нет!* = *нет*).

Послепросмотровая работа заключается в выполнении различных заданий на понимание дискурса, обсуждении главной и сопутствующих проблем (курение, взятие вины на себя), озвучивание фрагмента. Задания:

1) Расскажите, что вы увидели. 2) Кто был виноват в этой ситуации? 3) Как вы думаете, почему Макаров взял вину на себя? 4) Как вы думаете, как накажут Макарова? (не пустят в увольнение, выгонят из училища, его не накажут).

Коммуникативная ситуация 1. «Ваш товарищ начал курить. Расскажите ему, почему вы не советуете этого делать. Разыграйте диалог».

Коммуникативная ситуация 2. «Вы офицер и увидели, что ваш курсант курит в неположенном месте. Он просит его не наказывать и говорит, что это в последний раз. Как вы поступите? Разыграйте диалог»

Коммуникативная ситуация 3. «Макаров сказал неправду, потому что хочет, чтобы его отчислили из училища. Ему не нравится строгая военная дисциплина, он привык к свободной жизни. А есть ли ситуации, когда человек может сказать неправду?»

Практика работы показала, что использование лингафонного кабинета важно для поддержания интереса к предмету; эта форма отлична от традиционной, вносит разнообразие в классические учебные занятия и способствует формированию ответственного отношения в подготовке самостоятельной работы. Заинтересованность курсантов в подобных занятиях несет практическую пользу в изучении русского языка: усвоение материала проходит интенсивнее, кроме того, использование лингафонного кабинета на занятии по русскому языку как иностранному способствует индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Курсанту дана возможность работать в своём темпе, а после выполнения задания, например, теста, преподаватель имеет доступ к результатам работы и составляет индивидуальное задание для каждого в стиле «работа над ошибками».

Литература

1. Азимов, Э.Г, Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009.

2. Воробьева, И.Н. Лингафонный кабинет как средство повышения познавательной активности учащихся при изучении иностранного языка / И. Н. Воробьева : [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/514680>

3. Галиуллина, Э.И. Использование мультимедийного лингафонного кабинета при обучении иностранным языкам. / Э.И. Галиуллина : [Электронный ресурс]. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17700476>

4. Гончар И.А. Послушайте! : учебное пособие по аудированию / И.А. Гончар. – СПб. : Златоуст, 2014.

5. Ермаченкова В.С. Слышать и услышать / Ермаченкова В.С. – СПб. : Златоуст, 2007.

О.П. Фесенко

.Омск, Омский автобронетанковый инженерный институт

ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СРОКАХ ОБУЧЕНИЯ

Представление об учебном процессе и его результатах часто не совпадает у педагогов и обучающихся. Именно поэтому субъективный взгляд на процесс и результат обучения тех, кого мы учим, может быть полезен для анализа преподавателем итогов своей деятельности. Для этого в конце прошлого учебного года нами было проведено короткое анкетирование курсантов подготовительного факультета (всего – 35 человек из разных стран с разным временем обучения). Отметим, что анкетирование курсантов проходило за два дня до выпускного экзамена на уровень В2, т.е. у обучающихся примерно одинаковый уровень владения русским языком. При этом часть из них освоило программу в сокращенном (более интенсивном, сжатом во времени) варианте.

Ребятам задавалось три вопроса:

1. Что было самым трудным на уроках русского языка? (грамматика и лексические темы)
2. Что нужно делать, чтобы хорошо знать русский язык?
3. Что было самым интересным на занятиях?

Первый вопрос задавался не только с целью прояснить наиболее сложные темы в курсе русского языка. С одной стороны, легко предположить, как ответят обучающиеся на поставленный вопрос. Мы все знаем, что самыми сложными темами традиционно выступают падежи, глаголы движения, СВ и НСВ и т.д. Однако нас интересовал другой аспект проблемы: одинаково ли трудно осваивать курсантам темы по русскому языку, если они обучаются разное количество часов.

Второй вопрос стал показателем того, какие виды деятельности на уроках кажутся курсантам наиболее продуктивными и полезными. Третий вопрос свидетельствует о наличии наиболее ярких впечатлений по итогам изучения языка.

Для большей объективности полученных результатов опроса группы были разделены на три части:

1) Группы курсантов, приехавших относительно вовремя (1 октября – Мозамбик, Никарагуа, Перу; 23 октября – Монголия (Вьетнам и Камбоджа – чуть позже); 16 ноября – Конго).

2) Группы курсантов, приехавших в декабре 2014 – январе 2015 (24 декабря – Йемен, 14 января – Иордания, 20 января – Лаос). Группы курсантов, приехавших со значительным опозданием (21 февраля – Ангола, 18 марта – Мали, 3 апреля – Нигер).

Как показали результаты исследования, традиционными сложными темами для курсантов стали падежи и различные вопросы грамматики. Причем наиболее сложным изучение падежей оказалось для тех курсантов, которые приехали учиться весной (Ангола, Мали, Нигер). В группах, приехавших зимой и позже, гораздо больше единично названных проблем в самых разных темах курса. Также трудным оказалось разграничение глаголов СВ и НСВ. Для групп Конго наибольшую сложность вызвали глаголы движения (это обусловлено не столько временем заезда, сколько особенностями родного языка обучающихся). Среди лексических тем в качестве трудных курсанты отметили «Химию» и «Физику». Представим результаты в таблице 1.

Таблица 1

Что было самым трудным на уроках русского языка?

1.	Что было самым трудным на уроках русского языка? (грамматика и лексические темы)	15 чел.	12 чел.	8 чел.	35 чел.
		Мозамбик Никарагуа Перу Конго Монголия Вьетнам Камбоджа	Йемен Иордания Лаос	Ангола Мали Нигер	
	Падежи	2	2	8	12
	Грамматика	1	3	2	6
	Глаголы движения	6 (Конго)			6
	СВ и НСВ	2	3		5
	Физика	4	1		5
	Химия	3			3
	Много новых слов на		2		2

	уроке				
	Много исключений			2	2
	Глаголы		1		1
	Сампо (не надо сампо)		1		1
	Буквы выучить		1		1
	Писать по-русски			1	1
	Слушать		1		1
	Читать		1		1
	Самое трудное – когда ты говоришь на русском языке, а тебя никто не понимает		1		1
	Как использовать слово «Который»		1		1
	Тема «Деловое общение»		1		1
	Разница между падежами 2 и 3	1			1
	Много синонимов			1	1
	Нужен словарь (Камбоджа)	1			1
	Причастие			1	1
	Актив - пассив			1	1
	Система образования			1	1
	Деепричастие			1	1
	Средства связи в предложении			1	1
	Очень быстро учим русский язык. Я не успеваю			1	1

Если говорить о том, как курсанты оценивают результативность разных форм работы, то, по их мнению, чтобы хорошо говорить на русском языке, необходимо разговаривать с носителями языка (интересно, что этого варианта нет у групп, приехавших весной), читать, учить новые слова (преобладает в группах Анголы, Мали, Нигера), смотреть фильмы (этого варианта нет у групп, приехавших весной) и слушать песни (не отмечено Иорданией, Йеменом и Лаосом, что, очевидно, связано с особенностями культуры родной страны), регулярно делать самостоятельную работу. Представим результаты в таблице 2.

Таблица 2

Что нужно делать, чтобы хорошо знать русский язык?

2.	Что нужно делать, чтобы хорошо знать русский язык?	15	12	8	35
		Мозамбик Никарагуа Перу Конго Монголия Вьетнам Камбоджа	Йемен Иордания Лаос	Ангола Мали Нигер	
	Много говорить по-русски, разговаривать с русскими в городе	7	2		9
	Надо много читать, читать каждый день	1	2	4	7
	Надо учить новые слова каждый день	3	2	1	6
	Каждый день смотреть фильмы, смотреть фильмы	5	1		6
	Делать сампо, делать сампо каждый день	1	3		4
	Слушать русские песни	3		1	4
	Слушать преподавателя		2		2
	Надо сначала изучить науки (физику, математику...)			2	2
	Взять словарь с собой	2			2
	Учить русские падежи	1		1	1
	Надо много слушать		1		1
	Много разговаривать с преподавателем	1			1
	Не спать в классе		1		1
	Уважать преподавателя		1		1
	Каждый урок повторять падежи		1		1
	Спать только один час на сампо		1		1
	Сразу спрашивать, если не понятно		1		1
	Делать тесты		1		1
	Нужно соблюдать дис-	1			1

	циплину (дисциплина)				
	Больше Битструпа	1			1
	Надо больше писать по-русски			1	1
	Надо все учить	1			1
	Взять компьютер с собой	1			1
	Нужен переводчик в телефоне	1			1
	Выучить алфавит по интернету до того, как приехать в Россию			1	1

Что касается результатов ответов на третий вопрос, то выявилась очень важная особенность. В группах позднего заезда ни один курсант не посчитал нужным отметить самое интересное в курсе русского языка. Преобладающими яркими впечатлениями в других группах стали прогулки и экскурсии по городу, конференция (Конго), фильмы. Представим результаты в таблице 3.

Таблица 3

Что было самым интересным на занятиях?

3.	Что было самым интересным на занятиях?	15	12	8	Итого
		Мозамбик Никарагуа Перу Конго Монголия Вьетнам Камбоджа	Йемен Иордания Лаос	Ангола Мали Нигер	
	Гулять по городу, ходить по городу с преподавателями и курсантами	3	2		5
	Экскурсии	3			3
	Смотреть фильмы	3			3
	Конференция	3			3
	Все интересно	2	1		3
	Разговор с преподавателем каждое утро, разговаривать с преподавателем	2			2
	Русские глаголы (Лаос)		2		2
	Алфавит	1			1

	Военные фильмы о России	1			1

Как показали результаты исследования, группы с разным временем заезда испытывают трудности при изучении различных тем лексики и грамматики русского языка (чем меньше срок обучения, тем сложнее усваивать падежную систему языка). Кроме того, у тех курсантов, которые приехали позже, не формируется полного представления об изучении языка и его особенностях, что, безусловно, может повлечь за собой возникновение трудностей при дальнейшем обучении в вузе. Иными словами, при сокращенном курсе обучения не складывается понимание того, что осваивать язык необходимо в процессе общения. Курсанты с сокращенным временем обучения настроены на освоения грамматики и совокупности лексического фонда, они стремятся заучить лексику, а не общаться на ней в дальнейшем или обращаться к лексическим ресурсам в процессе прослушивания фильмов. Это значит, что уровень функционирования языка, уровень речевого функционирования для них еще недоступен. Из всего сказанного следует вывод о невысокой результативности освоения русского языка как иностранного при коротких сроках обучения (усваивается система языка, но не особенности ее использования в коммуникации).

Е.В. Флянтикова

*Гродно, Гродненский государственный
медицинский университет*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК НА УРОКЕ РКИ

Проблема межкультурной коммуникации как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» привлекает внимание ученых, методистов, педагогов, поскольку общение между культурами, став новой реальностью, соединяет и разрушает национальные традиции, создавая новые [2, с. 26]. Несомненно, заявленная проблема актуальна для многих учреждений образования Республики Беларусь. Иностранцы учащиеся не только изучают русский язык, используют русский язык для получения образования, но и проживают в чуждой им культурной среде, к которой необходимо адаптироваться. Мы солидарны с Е.Л. Комаровой, что «непонимание различий или нежелание признавать их неизбежность приводит к конфликтам, решить которые можно только через принятие партнера как «другого», как представителя иной культуры» [4]. Владеть языком, невербальными формами общения, ориентироваться в фактах и явлениях чужой культуры, выстраивать общение в соответствии с нормами и правилами пове-

дения другой культуры – вот необходимые умения, обеспечивающие успешное профессиональное и личностное общение иностранного учащегося в условиях чужой культуры. Таким образом, остро стоит вопрос о формировании у иностранных учащихся межкультурной компетенции – «способности и готовности принимать участие в диалоге культур, то есть в условиях межкультурного общения на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости, к культурным различиям и преодоления культурных барьеров» [5]. Наличие межкультурной компетенции позволяет студентам, с одной стороны, адекватно оценивать явления и ситуации иной культуры, с другой – ориентироваться в них, выбирать верную линию поведения.

Следует обратить внимание, что, даже изучив язык, иностранец не овладеет межкультурной компетенцией, потому что знание языка не гарантирует понимания поступков, мотивов, реакций представителей иной культуры. Для этого необходимо иметь представление о ценностях другой культуры, о национальном характере. И. Антанасиевич справедливо отмечает: «Многие понятия (концепты) имеют общечеловеческую основу, но их соотношение, ценностное содержание, их восприятие этносом имеет выраженный национальный характер» [1]. По нашему мнению, народные песни, сказки, пословицы и поговорки – вот то, что наиболее полно отражает представление о мире каждого народа, несет в себе определение таких важных для каждого народа понятий, как добро и зло, счастье, честь, гостеприимство и т.д. А значит, в процессе работы со сказками иностранцы «погружаются» в русскоязычную культуру, начинают понимать и принимать ментальность русскоговорящих.

Тем не менее, в соответствии с методическими требованиями при отборе сказок для работы с иностранными учащимися необходимо учитывать уровень владения языком обучаемых. В частности, для начального этапа обучения можно использовать русские народные сказки «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба», «Маша и медведь» и т.д. Работа со сказкой может включать в себя не только чтение самого текста сказки, но и последующий просмотр мультфильма, снятого по мотивам предлагаемой сказки.

Проанализируем этапы работы со сказкой на примере русской народной сказки «Репка».

Для того чтобы снять трудности в восприятии текста, мы предлагаем провести предтекстовую работу, включающую в себя ряд заданий.

Задание 1. Расскажите, каких членов семьи вы знаете. Объясните предложенные слова по образцу.

Образец: Дедушка – это отец папы или мамы.

Бабушка, внук, внучка, племянник, племянница, тетя, дядя.

Задание 2. Объясните, чем различаются данные слова:

Дверь – дверка; дочь – дочка; ночь – ночка; спортсмен – спортсменка; репа – репка; мышь – мышка; голова – головка; артист – артистка; нога – ножка; теннисист – теннисистка.

В зависимости от значения, которое добавляет словам суффикс -к-, распределите их по группам.

уменьшительно-ласкательное значение	лицо женского пола

Задание 3. Прочитайте предложения, данные в правом столбце. Из левого столбца подберите слова, близкие по значению.

Мальчик сидел <u>за</u> столом	после
Моя машина стоит <u>за</u> домом.	около
<u>За</u> летом пришла осень.	во время
<u>За</u> завтраком они спорили.	цель
Он ходил в магазин <u>за</u> хлебом.	объект, которого касаются
Мама держала сына <u>за</u> руку.	сзади

Задание 4. Прочитайте глаголы. Выделите приставки. Объясните, как вы понимаете значение этих глаголов.

Тянуть – вытянуть, потянуть, перетянуть.

Задание 5. Соедините близкие по значению единицы.

тянуть кота за хвост	заставлять что-то сказать
тянуть за язык	мучить
тянуть душу	думать о своей выгоде
тянуть одеяло на себя	медлить

Задание 6. Скажите, как вы понимаете следующие слова.

Большой-пребольшой, красивый-прекрасивый, добрый-предобрый, холодный-прехолодный.

Опишите понравившийся вам дом (девушку, машину, город, зиму и т.д.), используя удвоение слова.

Предложенные предтекстовые задания помогают активизировать ранее полученный лексико-грамматический материал, позволяют обогатить знания учащихся значением уменьшительных суффиксов, предлогов, фразеологизмов.

Далее учащимся предлагается для прочтения текст сказки «Репка» [9], после которого следует ряд вопросов, цель которых – проверить понимание содержания сказки.

Задание 7. Ответьте на вопросы.

- 1) Кто посадил репку?
- 2) Какая выросла репка?
- 3) Кто пошел рвать репку?
- 4) Почему дедка позвал бабушку?
- 5) Кто помогал дедке рвать репку?
- 6) Кто вытянул репку?

- 7) Кто такая Жучка?
- 8) Кого позвала кошка?

Задание 8. Объясните, как вы понимаете следующее предложение «Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, деду за репку»

Следующим этапом работы является просмотр одноименного мультфильма [7]. Помимо развлекательного характера, «видеофильмы являются источником ценных сведений не только о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в некоторых аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения, но и дает лингвострановедческие и культурологические сведения стране изучаемого языка, знакомит учащегося с новой для него картиной мира» [6]. В данном случае в мультфильме даются сведения о трудовой жизни крестьянина. Поэтому следует познакомить студентов с некоторыми словосочетаниями: работать на земле, работать в огороде, копать землю, сажать, колоть дрова.

Перед просмотром мультфильма студентам предлагается следующее задание: «Расскажите, что делали герои». Во время просмотра мультфильма у учащихся не должно возникнуть проблем с восприятием содержания, так как оно знакомо им после прочтения сказки. Гораздо большее значение имеет понимание мотивов поведения героев. Поэтому мы рекомендуем адресовать учащимся следующие вопросы:

1. С какой проблемой столкнулись герои?
2. Как герои ведут себя после того, как они понимают, что не могут решить проблему самостоятельно?
3. Почему именно так поступают герои?
4. Какие в обычной жизни отношения между кошкой и собакой? Между кошкой и мышью?
5. Почему герои просят о помощи тех, с кем враждуют?
6. Как герои ведут себя, когда их просят о помощи?

Мы предлагаем оценить поведение героев и каждого учащегося следующим образом:

Если человек сам не может решить проблему, он должен ...	а) попросить о помощи; б) рассчитывать только на себя.
Когда есть проблема, люди должны ...	а) объединяться; б) каждый решать за себя.
Общее дело – это ...	а) хорошо, потому что оно объединяет; б) не очень хорошо, потому что не видно результата каждого отдельного человека.
Если бы я был на месте дедки, я бы ...	а) сделал, как он; б) сам бы попробовал решить проблему.
Герои просили друг друга о помощи, потому что ...	а) они не умеют сами решать проблемы; б) взаимопомощь – это хорошо.

Герои просили друг у друга помощи, поэтому ...	а) они не нравятся мне, потому что они слабые; б) они нравятся мне, потому что они дружные.
Просить помощи ...	а) стыдно; б) нормально.

Благодаря обсуждению предложенных вопросов иностранцы определяют компонент в картине мира русских – русскую соборность – «слияние индивидуального и социального» [8]. Для адекватного понимания мотивов поведения русского человека необходимо понять, что для русского человека нет противопоставления понятий «личное» и «общественное».

Готовность к общему делу, взаимопомощь, работа в интересах общины – это вековые традиции, которые нашли отражение в русских пословицах и поговорках. Поэтому для лучшего понимания этого качества русского человека можно предложить учащимся проанализировать русские пословицы и поговорки.

Вместе и беда легче переносится.

Берись дружно – не будет грузно.

Одна ласточка весны не делает.

Одной рукой и узла не завяжешь.

С миру по нитке – голому рубаха.

Один в поле не воин [3].

Несомненно, необходимо предложить учащимся подобрать пословицы или сказки своего народа о труде и взаимопомощи.

Таким образом, благодаря работе со сказками учащиеся могут не только познакомиться с укладом жизни русского человека, особенностями взаимоотношений, но и понять мотивы поведения, сопоставить их с картиной мира своего народа. А значит, правильно организованная работа со сказкой способствует решению проблем межкультурной коммуникации.

Литература

1. Антанасиевич И. Сказка: восприятие культурного кода [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/skazka-vozpriyatie-kulturnogo-koda> (дата обращения: 15.10.2015).

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.

3. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Эксмо, 2006. – 544 с.

4. Комарова Е.Л. Проблемы межкультурной коммуникации в вузе [Электронный ресурс]. – URL: <http://lgaki.com.ua/e-l-komarovag-odessa-problemy-mezhkulturnoy-kommunikacii-v-vuze> (дата обращения: 17.10.2015).

5. Кусков М.И., Безмен С.Г., Бируля Т.П., Платонова Э.Е. Культурный компонент в формировании межкультурной компетенции [Электрон-

ный ресурс]. – URL:

<http://repository.buk.by:8080/jspui/bitstream/123456789/1054/1/KUL'TURNYI%20KOMPONENT%20V%20FORMIROVANII%20MEZHKUL'TURNOY%20KOMPETENCII>. (дата обращения: 17.10.2015).

6. Летцбор К.В. Работа с видеоматериалами на занятиях русского языка в рамках РКИ [Электронный ресурс]. – URL: <file:///C:/Users/ACER/Downloads>. (дата обращения: 20.10.2015).

7. Мультфильм Репка [Электронный ресурс]. – URL: http://go.mail.ru/search_video?q (дата обращения: 15.10.2015).

8. Пестрецов А.Ф. Соборность – константа русского национального самосознания [Электронный ресурс]. – Систем. требования: AdobeAcrobatReader- URL: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_1\(9\)/29.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_1(9)/29.pdf) (дата обращения: 20.10.2015).

9. Репка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://hyaenidae.narod.ru/story1/033.html> (дата обращения: 15.10.2015).

Т.И. Хохлова, Н.В. Кузнецова

*Тверь, Военная академия воздушно-космической обороны имени
Маршала Советского Союза Г.К. Жукова*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ КУРС)

Введение в образование компетентностного подхода в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) предполагает системные преобразования, затрагивающие не только преподавание, содержание обучения иностранному языку, но и его оценивание, которое интерпретируется как конструктивная обратная связь на всем пути освоения содержания программ обучения. Главная задача этой процедуры – улучшение качества работы конкретного студента и конкретного преподавателя [4, с. 43].

Преподавателями вузов отмечается снижение уровня подготовки иностранных студентов по русскому языку в последние годы. Этому способствует несколько причин, некоторые из которых актуальны и для Военной академии ВКО. В частности, одной из причин является краткосрочность обучения иностранных военнослужащих (ИВС) на подготовительном курсе, иногда в течение 4-6 месяцев из-за позднего заезда. Кроме этого, в военном вузе сокращено количество учебных часов на изучение русского языка на основном курсе.

Известно, что интерактивная методика позволяет активизировать, оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс. В связи с этим большую роль на занятиях по русскому языку как иностранному следует уделять интерактивным технологиям, которые позволяют активизировать познавательную деятельность, развивать самостоятельность и творчество обучающихся [2]. Как считает О.М. Батраева, «в настоящее время использование образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие обучающегося за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности в учебном процессе, можно рассматривать как ключевое условие повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, более эффективного использования учебного времени» [2, с. 91]. Используя на занятии интерактивные методы обучения преподаватель получает возможность организовать учебный процесс таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность не только запоминать полученную информацию, но и высказываться по поводу того, что они знают и думают. Особенно важным при использовании интерактивных методов является то, что по сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы и активной деятельности.

Следует, однако, отметить, что внедрение в процесс обучения игр, мультимедийных технологий не сможет полностью заменить традиционной методики преподавания русского языка как иностранного, особенно на подготовительном курсе.

Одним из основных элементов интерактивной технологии является ролевая игра. Игра определяется в Кратком психологическом словаре как «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [5, с. 106].

При использовании ролевой игры занятие проходит в рамках условной ситуации, имитирующей реальную действительность. М.И. Винокурова выделяет три этапа в проведении игры: подготовительный, игровой и заключительный. «На подготовительном этапе участники игры знакомятся с игровыми материалами, проходят инструктаж, тестирование и т.д. Игровой этап включает непосредственно процесс игры. На заключительном этапе проводится межгрупповая дискуссия, на которой участники игры предлагают и защищают свой вариант решения рассматриваемой в игре проблемы» [3, с. 115]. Наверное, при проведении такого занятия на подготовительном курсе третий этап не всегда будет иметь предлагаемый М.И. Винокуровой вариант. В частности, в нашей ролевой игре – это обсуждение игры и оценка ее эффективности.

В Твери находится одно из старейших суворовских училищ нашей страны, поэтому мы решили провести со слушателями подготовительного курса ролевую игру «Экскурсия в суворовское училище». Целью данной игры было не только формирование лингвострановедческой компетенции, но и развитие у обучающихся продуктивных речевых умений в монологе и диалоге, умение принимать участие в вопросно-ответном полилоге. Кроме того, такое занятие способствовало формированию межкультурных умений в ситуации неформального общения в заданной ситуации на базе ролевой игры.

До начала занятия обучающиеся знакомятся с правилами ролевой игры. На подготовительном этапе разрабатывается «сценарий», в котором определяются цели, содержательная сторона, роли участников и организация проведения в нашем случае экскурсии.

Слушателям был предложен перечень ролей, которые представлены экскурсоводом, начальником суворовского училища, курсантами суворовского училища, слушателями Военной академии. Из-за малочисленности группы каждому слушателю пришлось играть не одну, а несколько ролей, вследствие чего обучающимися, выступающими в роли зрителей - арбитров, наблюдателей, были приглашены слушатели из других групп.

Затем слушателям-артистам сообщаются рекомендуемые темы для выступлений, в частности, биография А.В. Суворова; история Тверского суворовского училища. Также распределяются роли с соответствующими темами выступления: экскурсовод – биография А.В. Суворова, начальник суворовского училища – приветствие, краткая история Тверского суворовского училища, 1 курсант Тверского суворовского училища - полководческие успехи А.В. Суворова, 2 курсант Тверского суворовского училища – суворовская наука побеждать, слушатели Военной академии – участие в полилоге.

Роль преподавателя в подготовке данного занятия заключается:

а) в обсуждении особенностей русского коммуникативного поведения согласно роли экскурсовода, начальника суворовского училища, курсантов суворовского училища;

б) в составлении плана выступлений для подготовки доклада каждым слушателем;

в) в консультациях преподавателя по содержанию сообщения, снятии фонетических, грамматических и лексических трудностей.

Во время подготовки к данной игре и при ее проведении слушатели обучаются не только и даже не столько нормам этикетного поведения в соответствии со своими ролями, но и правилам построения спланированного подготовленного выступления, различным видам монологического высказывания. Также преподавателем было подготовлено несколько видеофрагментов об истории Тверского суворовского училища, жизни и быте суворовцев сегодня, их учебе и отдыхе. Обучающиеся после просмотра видео-

фрагментов должны были ответить на вопросы и принять участие в обсуждении – полилоге по их содержанию. Таким образом, при проведении данной игры совершенствуются и развиваются не только навыки и умения в говорении, но и в аудировании.

В течение занятия (ролевой игры) преподаватель выступает в роли координатора в проведении экскурсии, в конце занятия преподаватель подводит итоги проведения ролевой игры, обсуждает со слушателями участие в ролевой игре и её результаты, анализирует и оценивает эффективность данного занятия для обучающихся.

Каковы положительные моменты использования интерактива на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном курсе?

Во-первых, в процесс обучения вовлечены в той или иной мере все участники занятия (ролевой игры).

И, во-вторых, конечно, использование интерактивных технологий и, в частности, ролевой игры, дает возможность преподавателю и обучающимся больше возможностей в формировании речевой и коммуникативной компетенций.

В-третьих, интерактивные формы обучения обеспечивают высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, а также коммуникабельность.

Литература

1. Балыхина Т.М. О языковой образовательной политике современного российского университета / Т.М. Балыхина // Вестник Российского Университета Дружбы Народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2010. – Вып. 1. – С.7-12.

2. Батраева О.М. Интеграция интерактивных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы) / О.М. Батраева // Русистика в Китае: традиции и инновации : Материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2013. – С.89-101.

3. Винокурова М.И. Интерактивные технологии обучения как фактор повышения качества образования / М.И. Винокурова // Русистика в Китае: традиции и инновации : Материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2013. – С.112-118.

4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенцией студентов-первокурсников / Н.Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2010. – №4. – С.43-48.

5. Краткий психологический словарь. М. : Политиздат, 1985. – 76 с.

**К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ
В ОТКРЫТЫХ ГРУППАХ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
(на примере комплексного усвоения личных местоимений и речевых
моделей *У меня есть* и *У меня нет*)**

С каждым годом русский язык как иностранный приобретает большую популярность. Увеличивается количество студентов, желающих изучить русский язык за короткий срок. Студенты приезжают в Россию в разное время, поэтому зачастую они попадают в уже сформированные (открытые) группы, в которых уже имеется определенный уровень подготовки. В связи с этим встает вопрос о необходимости совершенно иного, нетрадиционного метода преподавания РКИ в открытых группах.

Преподавателю часто приходится начинать все «с нуля». Его задача в этом случае – оптимизировать процесс обучения в группах с разным уровнем знания русского языка. Для этого необходимо компилировать материал, новый для одних и повторяющийся для других студентов. При изучении русского языка на начальном уровне перед преподавателем стоит коммуникативная задача, поэтому он знакомит студентов с фразами, конструкциями, с помощью которых он может вести диалог и передавать информацию. С первых уроков РКИ студенты учатся строить высказывания по стандартным речевым моделям: *Это я. Это он. Это брат. Дом здесь. Университет тут. Там доктор и др.* Среди таких речевых моделей преподавателем вводятся речевые конструкции *У меня есть* и *У меня нет*.

Перед знакомством с этими речевыми моделями, студентов следует познакомить с личными местоимениями, чтобы лучше понять смысл высказывания. Слушателям, впервые пришедшим в открытую группу, местоимения даются комплексно:

<i>Я – меня - у меня</i>	<i>Мы – нас - у нас</i>
<i>Ты – тебя - у тебя</i>	<i>Вы - вас – у вас</i>
<i>Он – его - у него</i>	<i>Они- их - у них</i>
<i>Она – ее – у нее</i>	

Для закрепления материала предлагаются следующие упражнения, которые студенты выполняют устно по цепочке:

Это я. Меня зовут Катя. У меня есть брат.

Это ты. Тебя зовут Игорь. У тебя есть брат. Его зовут Антон.

Это она. Ее зовут Мария. У нее есть семья. Модели следует записать на доске.

При объяснении речевой конструкции *У меня есть* учащимся нужно дать понять, что у каждого языка имеются разнообразные способы для выражения идеи обладания или принадлежности.

Лингвисты давно заметили, что все языки можно разделить на иметь-языки и быть-языки. Первые языки выражают идею обладания с помощью особого глагола типа иметь (кто имеет что, кого)...

Я имею кошку;

Я имею брата;

Я имею немного денег.

С точки зрения русского языка (хотя в нем существует глагол иметь) эти предложения выглядят очень странно. Обладание редко выражается по-русски глаголом иметь. В обычной ситуации мы говорим иначе:

У меня есть кошка;

У меня есть брат;

У меня есть немного денег.

Русский язык принадлежит ко второму типу языков, которые приравнивают обладание к свойству или даже, скорее, к местонахождению [2, с. 193-194]. Преподаватель сопоставляет данные конструкции, делая смысло-различительный акцент на глаголах *быть* и *иметь*.

Структура *У меня есть* + сущ. в *И.п.* объясняется как эквивалентная структуре *I have got* + пошп – в английском языке, *Tengo...* – в испанском языке, *J'ai...* – во французском языке и «*Ich habe...* – в немецком. Известно, что при продуцировании иноязычного высказывания обнаруживается сильное влияние грамматического строя родного языка. Всякий раз, когда в родном языке учащихся в данном контексте используется предложение типа *I have got*, они будут переводить его на русский язык как *У меня есть* [1, с. 2].

Например: *She has got a cat* – *У нее есть кошка*

Hust du der Lehrerbuch? – *У тебя есть учебник?*

El tiene una barba – *У него есть борода.*

We have a work – *У нас есть работа.*

Итак, студенты знакомятся с конструкциями *У меня есть. У тебя есть. У нас есть. У вас есть. У нее есть* и так далее + существительное в именительном падеже, в которых значение принадлежности выражается не глаголом *иметь*, а глаголом *быть*.

После объяснения материала, необходимо сделать упражнения, в которых нужно давать не только повествовательные предложения, но и вопросительные с разными местоимениями. Это дает возможность студентам понимать построение синтаксической конструкции не только повествовательного, но и вопросительного предложения и его интонацию: *У (я) есть дом. У (ты) есть машина? У (мы) есть дети. У (вы) есть работа? У (он) есть ручка. У (она) есть дочь?*

Речевой конструкции *У меня есть* + И.п. противопоставлена схема без глагола *быть* в настоящем времени - *есть*. Употребляется она при отрицании самого субъекта со словом *нет*. Данная конструкция употребляется с родительным падежом и имеет такую структуру: *У меня нет* + Р.п. Сравните:

У меня есть дом. – У меня нет дома.

У него есть машина. – У него нет машины.

Для знакомства с родительным падежом студентам предлагается следующая таблица:

	Nominative Кто? Что?	Genitive Кого? Чего?	Ending
Masculine	студент	студента	-а
	журнал	журнала	-я
	преподаватель	преподавателя	
	словарь	словаря	
	музей	музея	
Neuter	письмо	письма	-а
	море	моря	-я
	здание	здания	
Feminine	сестра	сестры	-ы
	студентка	студентки	-и
	семья	семьи	
	тетрадь	тетради	
	станция	станции	-и

В статье использована таблица из учебника Хаврониной С.А., Широ-ченской А.И. «Русский язык в упражнениях [3, с. 160]. В ней сравниваются окончания именительного и родительного падежей наглядным образом, чтобы иностранный студент быстрее научился дифференцировать две противоположные структуры речи со значением обладания (*У меня есть*) и со значением отсутствия (*У меня нет*).

Таким образом, студент открытой группы с первых уроков знакомится с родительным падежом в значении отрицания (отсутствия чего-либо), что является нетрадиционным подходом к изучению грамматики русского языка на начальном этапе обучения (в отличие от традиционной грамматики, где в первую очередь вводится предложный падеж).

Анализируя речевые обороты студенты видят, как изменяются окончания в именах существительных в отрицательных предложениях по сравнению с утвердительными:

У меня есть телевизор – У меня нет телевизора

У тебя есть письмо – У тебя нет письма

У него есть сестра – У него нет сестры

Чтобы осуществить главную коммуникативную задачу, преподавателю необходимо объяснить, как «работают» эти предложения в речи. Для этого используются союзы *и, а*:

У нее есть работа, а у тебя нет работы.

У тебя есть словарь, а у меня нет словаря.

У вас есть книга и у тебя есть книга.

У вас есть вопрос? У вас нет вопроса?

У нее есть муж, а у него есть жена.

После сравнения ряда предложений студенту даются упражнения не только на отработку окончаний родительного падежа, но и на отработку личных местоимений, а также на отработку союзов *и* (со значением сопоставления), *или, а* (со значением противопоставления). В упражнениях предлагается раскрыть скобки.

С целью усвоения рода имен существительных в именительном и родительном падежах, необходимо сделать таблицу, в которой учащийся должен учиться распределять слова по родам. Перед таблицей преподаватель выписывает слова, которые студент должен распределить по родам. Задание будет звучать таким образом:

Распределите слова (существительные) в соответствии с родом и раскройте скобки, поставив слова в нужную форму: ручка, брат, муж, письмо, сумка, окно, телефон, книга, словарь, упражнение, сестра, журнал, тетрадь, яблоко.

Мужской род	Женский род	Средний род
<i>У (ты) нет</i>	<i>У (я) нет</i>	<i>У (он) есть</i>
<i>У тебя нет мужа</i>	<i>У меня нет ручки</i>	<i>У него есть письмо</i>
<i>У (она) есть</i>	<i>У (мы) есть</i>	<i>У (вы) нет</i>
<i>У (я) нет</i>	<i>У (ты) есть</i>	<i>У (они) нет</i>
<i>У (они) есть</i>	<i>У (он) нет</i>	<i>У (мы) есть</i>
<i>У (вы) нет</i>	<i>У (она) нет</i>	<i>У (ты) есть</i>

Такая таблица помогает усвоить не только конструкции со значением обладания, но и формы личных местоимений, окончания родительного в сравнении с именительным падежом, а также закрепить отнесенность существительного к определенному роду.

Зная построение предложений со значением принадлежности, студент может моделировать свои конструкции и работать в группе с другими учащимися: строить диалоги, брать интервью, осуществляя важнейшую коммуникативную задачу.

Таким образом, при работе в открытых группах на начальном этапе обучения со студентами разных уровней преподавателю нужно использовать нетрадиционные методы преподавания РКИ, опираясь на уже изученные и апробированные. Подавать материал следует комплексно, потому что сравнительно-сопоставительная подача материала студенту-новичку, пришедшему в открытую группу, помогает за короткие сроки усвоить сразу несколько тем и комфортно учиться с другими студентами.

Литература

1. Панина Л.В., Панина Н.Н. Лингвокоммуникативный аспект обучения иностранных студентов употреблению конструкции с лексемой «есть»: проблемы и решения. Гуманитарный вестник, 2013, вып. 3(5). – URL: <http://hmbul.ru/catalog/lang/ling/47.html>
2. Плунгян В.А. Почему языки такие разные. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. – 272с.
3. Хавронова С.А. Широценская А.И. Русский язык в упражнениях. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 384с.

***Е.В. Шестакова,
Челябинск, ВУНЦ ВВС «ВВА»***

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В основе современных технологий обучения языку находятся коммуникативный и компетентностный подходы. Под компетентностным подходом к образованию понимается метод обучения, который ориентирован на личность обучаемого. В материалах Совета Европы рассматриваются два вида компетенций в области иностранного языка: General competences (общие компетенции) и Communicative language competences (коммуникативные лингвистические компетенции).

Коммуникативные компетенции включают такие составляющие как лингвистическая компетенция, позволяющая использовать полученные навыки иностранного языка в коммуникативных целях; социолингвистическая компетенция, предполагающая знание культуры страны изучаемого языка, умение выстроить свое речевое поведение согласно нормам и правилам этой культуры; прагматическая (компенсаторная) компетенция, т.е. умение в трудной ситуации использовать изученный языковой материал.

Компетентностный подход к языковому образованию позволяет наиболее эффективно организовать процесс обучения РКИ и формирования прагматических навыков использования языка в повседневной жизни. Несомненный приоритет в формировании таких навыков принадлежит языковой компетенции.

Рассмотрению особенностей формирования языковой компетенции у иностранных военнослужащих должно предшествовать детальное рассмотрение содержания понятия «языковая компетенция» и его значение, которое вкладывают в данный лингвистический термин современные учёные-лингвисты, и определить, какое понимание этой дефиниции наиболее приближено к требованиям нормативных документов к обучению русскому языку как иностранному.

В 2001 году Министерством образования Российской Федерации была разработана образовательная программа, представляющая собой описание содержания обучения РКИ с учётом трех сфер обучения: социально-культурной, сферы повседневного общения и учебно-профессиональной в соответствии с Государственными образовательными стандартами, где ключевым понятием является «коммуникативная компетенция». Понятие коммуникативной компетенции, согласно мнению Вятютнева М.Н. [1], складывается из нескольких составляющих, среди которых выделяют языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую компетенции.

В монографии Совета Европы 2001 г. [3] понятие «языковая компетенция» определяется как знание словарных единиц и владение определенными формальными правилами, в соответствии с которыми лексические единицы переводятся в осмысленное высказывание. В структуре языковой компетенции можно выделить такие компоненты как лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая и орфоэпическая компетенции.

Вслед за концепцией Н. Хомского, разработанной еще в середине XX-го века, мы рассматриваем языковую компетенцию как фонологический, синтаксический и семантический компоненты лингвистического знания.

Установление и развитие международных военных связей Российской Федерации расширяет круг областей, в которых происходит взаимодействие военных специалистов. Одной из таких областей является обучение иностранных военнослужащих в российских военных вузах. В данной связи огромная роль отводится языковой подготовке, поскольку преподавание специальных военных и технических дисциплин ведется на русском языке.

Исследования российских учёных показали, что преподавание русского языка иностранным военнослужащим имеет свою специфику, поэтому во многих российских вузах ведутся изучение особенностей обуче-

ния военных специалистов, их реальных коммуникативных потребностей в области русского языка [4].

Зачастую иностранные курсанты испытывают большие трудности в практическом овладении русским языком, не всегда могут правильно и связно излагать свои мысли, не в полной мере понимают значения многих слов и специальных терминов. Указанные обстоятельства определяют трудности восприятия материала иностранными военнослужащими при освоении выбранной специальности. Это, в свою очередь, напрямую связано с формированием языковой компетенции на этапе предвузовской подготовки.

Проблема качественного формирования языковой компетенции, а, значит, умения военными специалистами использовать русский язык для своей профессиональной и учебной деятельности, профессионального общения на сегодняшний день является одной из важнейших в сфере языкового образования иностранных специалистов, поскольку решение её позволит повысить эффективность освоения курсантами профессиональных дисциплин.

Составной частью языковой компетенции считаются сформированные фонетические навыки, являющиеся непременным условием адекватного понимания речи. Поэтому работа над произношением, интонацией и ударением, начинаясь на начальных этапах обучения, не должна прекращаться на протяжении всего обучения. При формировании навыков устной речи, аудирования, письма и чтения необходимо не только умение произносить звуки, но и понимание, как они соединяются в словах и предложениях. Постоянное развитие у курсантов фонетических навыков важно, поскольку фонетические навыки имеют смыслоразличительное значение, они быстрее других подвергаются деавтоматизации [2].

Уровень сформированности фонетических навыков выявляется при выполнении курсантами речевых упражнений при аудировании, говорении и чтении вслух. При этом следует обращать внимание на фонетические (искажают качество звучания, но не нарушают смысл высказывания) и фонологические (искажают содержание и нарушают правильность понимания) ошибки. освоению

Высокий уровень сформированности языковой компетенции, необходимый для успешного освоения основных дисциплин, у курсанта военного вуза можно констатировать не только при овладении произносительными навыками, но и если обучаемый демонстрирует умение строить различные развернутые предложение, умение с точно воспроизводить содержание учебных текстов, конспектировать их, умение записывать материал, воспринимаемый на слух или в процессе чтения, а также производить некоторые изменения этого текста, умение выделять и записывать главную информацию из учебных текстов, умение составлять собственное высказывание на заданную тему, соблюдая правила связности текста.

Одним из важнейших синтаксических умений является умение строить предложения различных типов, поэтому отработка навыков составления правильных по структуре и смысловому наполнению предложений должна проводиться до тех пор, пока данный процесс не будет доведен до автоматизма. Только после этого необходимо переходить к этапу формирования умений продуктивного уровня (от репродуктивных форм через репродуктивно-продуктивные к продуктивным формам работы).

Ещё одним важным учебным умением, формируемым в рамках становления языковой компетенции является умение точно воспроизводить содержание учебного текста. Такое умение, кроме высокой степени овладения техникой письма, предполагает понимание смысла текста и умение трансформировать его, отбросив наименее важные элементы.

Такая запись также позволит курсантам точнее воспроизводить на письме тексты и мысли, услышанные от преподавателя на занятиях.

Выделяются следующие стороны сформированности умения воспринимать на слух и письменно фиксировать учебный материал: графический автоматизм и навык синтаксических изменений без потери смысла в отдельных предложениях и в тексте в целом.

Немаловажным является умение сокращать слова и использовать для записи специальные знаки, что позволяет увеличить количество записанной, а, следовательно, и усвоенной информации.

Составление плана является началом работы со специальными учебными текстами. Умение выделять микротемы, определять основную мысль текста и тезисы считается ключевым моментом при переходе к конспектированию, аннотированию и реферированию текстов.

Наиболее сложным этапом в освоении языка является умение составлять собственное письменное или устное высказывание на заданную тему. Данное умение прослеживается в различных сферах общения курсантов: в учебно-профессиональной сфере, в социально-культурной сфере в бытовой повседневной сфере. Поскольку данное умение выходит за рамки собственно языковой компетенции и дополняется коммуникативной направленностью, на наш взгляд, его следует рассматривать в совокупности другими компетенциями (языковой, лингвистической, прагматической).

В заключение следует отметить, реализация компетентного подхода в обучении русскому языку иностранных военнослужащих способствует повышению уровня усвоения знаний по языку, что, в свою очередь, позволяет заметно повысить и уровень усвоения специальных военно-инженерных дисциплин, качественное овладение которыми повышает ценность образования, получаемого иностранными курсантами в российских вузах.

Литература

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984. – 186 с.
2. Мерзаканова С.П., Щеглова И.В. Формирование фонетической компетенции на уроках русского языка как иностранного / С.П. Мерзаканова, И.В. Щеглова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2012. – Вып. 2 (54) – С.104-106.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001 / [Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К. М.]. – М. : МГЛУ, 2005. – 248 с.
4. Чухлебowa И.А. Обучение иностранных военнослужащих научному стилю речи русского языка: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.08 <Теория и методика проф. образования> / И.А. Чухлебowa. – Елец, 2007. - 24 с.

Е.А. Штехман, Н.Б. Усатюк

Омск, Омский автобронетанковый инженерный институт

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Курсант, стремящийся добиться успеха, должен обладать ключевыми компетенциями, чтобы продолжить образование в России, подготовиться к службе в вооруженных силах своей страны. В связи с этим он должен развивать способность к общению, приобрести навык решать поставленные задачи, научиться сотрудничать, а также самостоятельно организовывать свой труд, использовать современные информационные технологии.

Одна из составляющих качества образования – компетентность курсанта в решении реальных проблем и задач, возникающих в жизненных ситуациях. Сформирована такая компетентность может быть только в повседневной жизни, и в этом плане огромным потенциалом обладает ситуационная задача, которая понимается как методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования компонентов содержания образования [1].

Деятельность человека происходит в различных ситуациях, которые, в свою очередь, оказывают огромное влияние на нее. Иначе говоря, понятие «ситуация» – это понятие многозначно. Ситуация, в том числе учебная, играет важнейшую роль в обучении иностранным языкам. Поэтому очень

важно создавать такие условия, которые побуждали бы курсантов к общению без принуждения, легко на неродном языке.

В учебной литературе выделяют ситуации неречевые и речевые.

Е.И. Пассов отмечает, что «под ситуацией необходимо понимать не совокупность экстралингвистических обстоятельств, а систему взаимоотношений собеседников, отраженную в их сознании... Ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [2, с. 95].

В методической литературе выделяют три термина, связанные с понятием «ситуация»:

1. Ситуация действительности – это есть такая совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица, одна часть которой, заключающая в себе противоречие, ставит перед этим лицом проблему-задачу действия, то есть формирует целевую часть действия, другая же часть этой совокупности обуславливает исполнительную сторону действия.

2. Неречевая ситуация – такая совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица, одна часть которой, заключающая в себе противоречие, ставит перед ним проблему-задачу действия, другая же часть этой совокупности обеспечивает выполнение задачи самим лицом посредством определенного физического действия.

3. Речевая ситуация – такая совокупность условий (обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица, одна часть которой, заключающая в себе противоречие, ставит перед ним проблему-задачу действия, другая часть этой совокупности обуславливает возможность решения задачи с помощью собеседника, обращением к которому с этой целью и служит речевое действие, формирует всей совокупностью в целом [2, с. 14].

Разыгрывая на занятии речевую ситуацию, мы должны иметь представление о ее компонентах:

- обстановка общения (официальная, неофициальная);
- адресат (количество собеседников, ролевые и коммуникативные отношения);
- цель общения (общение, сообщение, воздействие).

На занятиях по русскому языку как иностранному используются рекомендованные в методической литературе типы ситуаций общения [2, с. 96].

1. Ситуации статусно-ролевых и социальных отношений.

Курсанты играют роли не только врач – пациент, продавец – покупатель, пассажир – контролер, но и преподаватель – курсант, курсант – курсант, курсант – офицер:

1) врач – пациент:

– Вы врач. Вы считаете, что с ногой случилось что-то серьёзное. Ваша задача – объяснить ситуацию и уговорить больного лечь в больницу.

– У вас уже неделю болит правая нога. Скоро у вас соревнования по теннису. Вы не хотите их пропускать. Уговорите врача только выписать вам лекарство и убедить, что ничего страшного нет.

– В России проходит съезд врачей. Расскажите о системе здравоохранения в вашей стране.

2) продавец-покупатель:

– Скоро Новый год. Вы пришли в магазин за подарками. Посоветуйтесь с продавцом, что купить родителям, сестре, брату, другу, подруге.

– Вы пришли в магазин за продуктами. Спросите продавца о продуктах, сколько они стоят.

– Вы покупаете костюм для праздника. Посоветуйтесь с продавцом.

– Вы продавец в спортивных товарах. Уговорите покупателя купить велосипед.

3) пассажир – контролёр, пассажир:

– Вы едете в автобусе без билета. Заходит контролёр. Объясните ему, почему вы едете без билета.

– Вы едете в автобусе и не знаете, когда вам нужно выходить. Спросите у пассажира.

4) преподаватель – курсант:

– Вчера вы долго гуляли и не сделали самостоятельную работу. Преподаватель проверяет задание.

– Ваш друг опаздывает на занятие. Объясните преподавателю, почему он опаздывает.

5) курсант – курсант:

– Вы пришли в столовую института и не знаете блюда, которые вам предлагают. Попросите курсантов рассказать о меню.

– В субботу вы отдыхаете. Посоветуйтесь с курсантами вашей группы, где можно отдохнуть в городе.

– У вас порвался бушлат. Попросите о помощи курсантов.

6) курсант – офицер:

– Вы учитесь в военном институте, идёт урок. На занятие заходит офицер.

– Вы в увольнении. Навстречу вам идет майор.

2. Ситуации совместной деятельности, которые возникают, например, при посещении музея, выставки, при проведении спортивных и культурно-массовых мероприятий.

– Проведите экскурсию по городу Омску (по столице вашей страны).

– Друзья зовут вас играть в волейбол, а вы собираетесь идти играть в хоккей.

– Вы собираетесь в ресторан (клуб, официальный приём, театр, кино, музей). Посоветуйтесь с друзьями, какую одежду надо надеть.

– Ваш друг приглашает всю группу на новоселье. Поздравьте его с этим радостным событием и постарайтесь как можно подробнее расспросить его о новой квартире.

– Вам хочется поскорее купить мебель в новую квартиру. Посоветуйтесь с членами вашей семьи, что нужно купить в первую очередь. Составьте список необходимых вещей.

3. Ситуации нравственных отношений. В данных ситуациях предметом обсуждения становятся проблемы отношений между людьми.

– Вы окончили школу и хотите стать военным. Убедите родителей.

– Дайте совет вашему сыну (другу), уезжающему в другой город, что делать, если он заблудится в чужом городе.

– В понедельник у вашей группы экзамен. Всем страшно. Успокойте каждого в группе.

– Вам 7 лет. Вы разбили окно. Дома вас ждёт папа.

– Вы папа. Ваш ребёнок получил двойку в школе.

Обычно ситуационные задачи проводятся после разбора лексического материала. На занятии предлагается решить 2-3 ситуационные задачи, причем каждая задача решается только один раз.

Как правило, на решение одной задачи отводится от 3 до 5 минут. Ситуационные задачи разыгрываются в группах по два-три человека.

Сначала курсанты знакомятся с ситуацией, преподаватель выясняет, понятно ли задание, далее курсанты выходят к доске и решают ситуационную задачу.

Таким образом, ситуационные задачи предусматривают расширение образовательного пространства курсанта и позволяют интегрировать знания, полученные в процессе изучения разных тем.

Литература

1. Павленко Е.К. Ситуационные задачи как форма интерактивного изучения школьного курса географии / Е.К. Павленко // Современные проблемы науки и образования : электрон. журн. – 2012. – № 2. – URL: www.science-education.ru/102-6101 (дата обращения: 06.09.2015).

2. Е.И. Пассов. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Е.Н. Дурова, И.М. Сушкова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

В последние годы в Испании наметился явный подъём интереса к изучению русского языка. Основная причина этого подъёма заключается прежде всего в том, что процент российских туристов лидирует среди общего числа иностранцев, приезжающих отдохнуть в солнечную Испанию. С другой стороны, для иностранных граждан в России всегда найдётся работа, и не только связанная с преподаванием их родного языка, но и работа в многочисленных интернациональных компаниях.

Русский и испанский языки принадлежат различным языковым группам – романской и славянской. Разноструктурность языков (флективный и аналитический типы языков) обуславливает появление определённых трудностей у испаноговорящих учащихся. При обучении как фонетике, так и грамматике преподаватель-русист сталкивается со сложными темами, которые с трудом усваиваются учениками. Между тем сопоставительные исследования могут помочь преподавателю не только определить причину появления ошибок, но и акцентировать внимание на наиболее сложных для студентов темах.

Большинство преподавателей не обращает должного внимания на обучение студентов орфоэпическим нормам. Неправильное произношение звуков может привести к двусмысленным выражениям: *Не стоит брать*. – *Не стоит врать*. Так, в испанском языке *b* имеет аналогичное букве *v* чтение. В потоке речи звук [b] произносится как билабиальный щелевой [β]. Следовательно, расслабленное и нечёткое произношение слов *брать* и *врать* может привести к одинаковому чтению данных слов.

Фонетическая система испанского языка имеет свои характеристики, которые не сходны с фонетической системой русского. Это связано с особенностями артикуляционной базы. Работа над звуками в группах испаноговорящих студентов отличается от аналогичной работы со студентами, родной язык которых не испанский.

Знание сходств и различий в фонетических системах обоих языков поможет избежать возможных ошибок при постановке русских согласных звуков. Так, одной из особенностей испанского языка является отсутствие звука [m] в конце слов. Ввиду этого такие русские слова, как *дом*, *там*, *ком* и др. произносятся как носовой [н]: [дон], [тан], [кон]. Следовательно, не-

обходимо дополнительное использование упражнений на чтение этого звука в различных позициях. Сначала в сильных позициях (в начале слова, в середине слова, в сочетании с согласными): *музыка, бумага, младший*. И лишь потом переходить к отработке этого звука в позиции в конце слова: *зачем, Крым, шум, нам, ум*. При этом полезным будет использование словосочетаний, где первое слово заканчивается на звук [м], а второе начинается этим звуком: *дом мамы, ум молодых, нам мешали*.

Особого внимания требует также отработка русского губно-губного носового звука [м] в позициях перед заднеязычными [г], [к], [х], так как подобные сочетания согласных в испанском языке не встречаются. Соответствующие испанские звуки [χ], [k], [g] употребляются только в сочетании со звуком [n]: *roncar, encontrar, engordar, enjugar*. Поэтому в испанском произношении русские слова *громкий, Ромка* будут звучать следующим образом: [грóнкий], [рóнка].

Большие сложности у испаноговорящих студентов вызывает произношение звуков [б], [в] и написание букв *b, v* [3, с. 26]. В испанском алфавите существуют соответствующие буквы *b* и *v*, но проблема заключается в том, что они обозначают один билабиальный звук [b]. Постановка русского губно-зубного звука [в] занимает много времени. При работе над русским звуком удобно использовать диаграммы, показывающие правильную артикуляцию данного звука. Ситуацию усложняет то, что губно-зубной звук [f] в андалузском варианте испанского языка является билабиальным, как и звуки [b] и [v]. Это, конечно, вызывает у испанцев большие затруднения в изучении фонетики русского языка. Кроме того, данная особенность отражается на орфографии студентов: буквы *b* и *v* не различаются на письме.

Специально разработанные упражнения позволяют добиться правильного произношения данных звуков. При подборе упражнений необходимо учитывать определённые фонетические особенности, характерные для испанского языка [4, с. 155]. Так, в испанском языке между гласными, а также перед некоторыми согласными, произносится фриктивный губно-губной звук [β]. В начале слова и перед согласным звуком [м] произносится звук [b], этот вид артикуляции практически не отличается от русского произношения: *bomba, ambar, ambicción, hambre, alambre, ambiente, timbre*. Поэтому для постановки правильного произношения необходимо начинать с чтения слов, где данный звук находится в благоприятных фонетических позициях:

1) звук [б] в сочетании с гласными и согласными в начале слова: *бумага, багаж, балет, булка, блузка, брат, брови*;

2) звук [б'] в сочетании с гласными и согласными в начале слова: *белый, белка, берёза, библиотека, бюро, бьют*;

3) звук [б] в сочетании со звуком [м]: *бомба, комбайн, амбразура, амбиция, амбар*. Сочетание звуков [bm] в испанском языке не встречается,

поэтому такие русские слова, как *обменять*, *обмануть*, *обман* вводятся после отработки звука [б] в сильных позициях – в начале слова и после звука [м];

4) звук [б] в сочетании с согласными в середине слова: *футбол*, *бутерброд*, *колбаса*, *публика*, *обнять*. Работа над сочетаниями данных согласных требует особого внимания, так как в испанском языке группы согласных звуков [bn], [nb] не встречаются, а в сочетаниях [bl], [br], [lb], [tb], [bl] произносится фриктивный билабиальный [β];

5) звук [б] между гласными: *робот*, *забор*, *собака*, *оба*, *обычно*, *учёба*, *рыба*, *барабан*. Данная фонетическая позиция является наиболее проблематичной для отработки звука [б], так как в испанском языке буква b между гласными произносится как билабиальный щелевой [β].

В испанском языке буква v читается так же, как и буква b. Поэтому необходимо научить правильной артикуляции русского губно-зубного согласного звука [в], не имеющего аналога в испанском языке. В русском языке согласные звуки [б] и [в] являются смыслоразличительными, следовательно, фонетические упражнения должны включать примеры на дифференциацию этих звуков: *бор* – *вор*, *быть* – *выть*, *был* – *выл*, *забил* – *завыл*, *зов* – *зоб*, *бой* – *вой*, *бьют* – *вьют*, *вал* – *бал*.

Следующей распространённой ошибкой является произнесение согласного губно-губного смычного звука [п] в сочетании [пс]: *психолог*. В испанском языке данное сочетание букв встречается, однако звук [р] не произносится: *psicólogo*, *pseudología*. Стоит также обратить внимание на сочетание [пт]. В расслабленной и быстрой речи звук [п] ослабевает и не произносится отчётливо: *aptitud*, *eptagono*. Поэтому довольно частой ошибкой является чтение русских слов *аптека*, *концепт*, *рецепт* как [атэка], [концёт], [рецёт]. Над сочетанием [пт] рекомендуется работать после отработки звука [п] в благоприятных для испаноговорящих фонетических позициях: между гласными, в начале слова, в конце слова, в сочетании с другими согласными в начале и в середине слова.

Сочетания согласных [ст], [сп], [сф] в начальной позиции также представляют трудности для испаноговорящих студентов: *студент*, *стол*, *стакан*, *столит*, *старший*, *сфера*, *спочный*. В испанском языке данное сочетание звуков встречается в начале слова только после гласной e: *estudiante*, *estenografia*, *esfera*, *espabilarse*, *esrilanqués*.

Испанский язык характеризуется отсутствием акустических и артикуляционных аналогов таких фонем русского языка, как [ц], шипящих [ж], [щ], [ш] и свистящих звуков [с], [з]. В испанском языке имеется один шипящий апикально-альвеолярный звук [s], не являющийся эквивалентом русских звуков. Поэтому необходимы специальные упражнения, чтобы студенты начали различать русские шипящие при говорении и на письме. В русском языке данные согласные звуки являются смыслоразличительными, следовательно фонетические упражнения должны строиться

позапно. Прежде всего, необходимо включить упражнения на дифференциацию артикуляции этих звуков. В этом преподавателю помогут наглядные диаграммы с произношением звуков, либо специальные обучающие видео.

Шипящие и свистящие звуки отрабатываются по отдельности, в сильной и слабой позиции, мягкий и твёрдый вариант одного звука: *салат – север, солнце – сюрприз, восток – слёзы*. После этого даются упражнения на сравнение пар звуков, имеющих одинаковую артикуляцию, но различающиеся по звонкости и глухости: *семья – земля, синий – зимний*. Упражнения на дифференциацию смысла также имеют большое значение, так как студенты должны увидеть, насколько значимо правильное произношение данных звуков: *зуб – суп, зуд – суд, зад – сад*, и др. Отработка близких по звучанию слов, но имеющих разное значение, послужит дополнительной мотивацией для студентов, чтобы в будущем не путать в речи такие слова.

Не стоит забывать, что при отработке русских звуков необходимо уделять внимание интонационным конструкциям и постановке ударения. Интонация представляет собой единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения и паузы. Интонация и ударение образуют просодическую систему языка [5, с. 241].

Испанская интонация, напряжённая и энергичная, отличается от плавной и мягкой русской интонации. В связи с этим целесообразно уделять больше внимания изучению русских интонационных схем.

Одной из распространённых ошибок среди испаноговорящих студентов является неправильная постановка ударения. Ударение – выделение единицы речи с помощью фонетических средств изменением высоты голосового тона. Словесное ударение в русском языке является свободным, т. е. может падать на любой слог слова, и подвижным, т. е. не привязанным к определенной морфеме в слове [1, с. 320]. Следовательно, в русском языке ударение не только разноместное, но и подвижное, оно может быть на любом слоге. В отличие от русского ударения, во многих индоевропейских языках ударение, как правило, закреплено за каким-либо определенным слогом: в английском оно падает в основном на первый слог, во французском и в турецком – на последний, в польском – на предпоследний. В венгерском и чешском языке ударение всегда падает на первый слог. В силу особенностей русского ударения важно научить студентов определять на слух место ударения в слове и правильно выделять ударный слог в собственной речи.

Чтобы понять проблематику изучения русского ударения, нужно рассмотреть систему ударения в испанском языке. В испанском языке существуют следующие строгие правила постановки ударения.

1. Если слово оканчивается на гласный звук и на согласные *n, s*, ударение падает на предпоследний слог (*Alonso, mesa, cosa*).

2. Если слово оканчивается на согласные, кроме *n*, *s*, ударение падает на последний слог (*Isabel*, *coronel*).

3. Если ударение не соответствует этим двум правилам, на письме ставится графический знак ударения (*Andrés*, *marqués*).

Изучающему русский язык испанцу трудно произносить многосложные русские слова, где слоги читаются слитно, на одном дыхании. В испанском языке многосложные длинные слова являются большой редкостью. То, что русские слова длиннее испанских, вытекает из различия синтетического и аналитического строя двух языков. Синтетическое слово склонно к нанизыванию, сцеплению морфем, и передаёт грамматическую информацию о слове (падежные формы, модальное и временное значение), тогда как в аналитическом слове данная информация передаётся при помощи служебных слов (предлоги, вспомогательные глаголы и т.д.). Наверное, одни из первых длинных слов, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка – это образование русских отчеств от имён собственных при помощи суффиксов *-ович* / *-евич*, *-овна* / *-евна* (*Константиновна* (14 букв), *Владиславович* (13 букв), *Александрович* (13 букв), *Святославовна* (14 букв)). Следующей трудностью для испанских студентов является произношение и написание русских прилагательных. Во многих случаях при переводе русских прилагательных в испанском языке используется конструкция: «предлог *de* + N»: *дедушкин дом* – *casa de abuelo*, *студенческое общежитие* – *residencia de estudiantes*, *университетская столовая* – *cafetería del campus*. В русском языке господствуют длинные формы. Словосочетание с прилагательным является более употребительным, чем словосочетание из двух существительных: *студенческое общежитие* – *общежитие для студентов*. Ещё В.И. Даль отмечал такую особенность, он писал, что простому и краткому слову "собь" язык предпочел тягучее и неудобопроизносимое "собственность" с нагромождением четырёх согласных "бств": «Слова *собь*, означающего личность, отдельность, самую суть человека, в словарях нет; мы пишем: *собственный*, *собственность*, *собственник*, вместо: *свой*, *собина* и *сóбинник* и пр., почему здесь стечение букв *бств* так полюбилось нам, не знаю» [2].

Таким образом, при сопоставлении русского и испанского языков выявляются существенные различия в их фонетических системах. Испанцы часто делают такие ошибки фонологического и артикуляционного типа, как смешение [б] и [в], произнесение сочетаний звуков [пс], [ст] что приводит к неясности, изменению смысла высказывания. Другой типичной ошибкой является неправильная постановка ударения, а также некорректное произношение интонационных структур. Важным моментом знакомства иностранных студентов среднего этапа обучения с различными видами интонационных конструкций является указание на их различия в обоих языках. При этом основной задачей является выработка у студентов уме-

ния правильно употреблять в речевых ситуациях предложения различных интонационных типов.

В русской речи студентов-испанцев мы наблюдаем трудности при произнесении шипящих, свистящих звуков, их неразличение. Отсутствие в испанском языке звуков, эквивалентных русским шипящим, заставляет учащихся во всех ситуациях использовать только наиболее привычные для них фонетические формы, являющиеся, как правило, аналогами звуков родного языка. Сопоставительный подход к обучению фонетике даёт прекрасную возможность системного сравнения и описания фактов родного и изучаемого языков.

Методика подачи учебного материала, разработанная на основе этого подхода, используется на занятиях по обучению русскому произношению студентов среднего этапа обучения, что позволяет повысить эффективность преподавания русской фонетики испаноязычным учащимся.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-37858.htm> (дата обращения: 15.10.2015).
3. Киселёва С.Н. Особенности работы над русскими губными согласными в латиноамериканской аудитории / С.Н. Киселёва // Вопросы обучения русскому произношению / [под редакцией Н.И. Самуйловой]. – М.: Изд-во Московского университета, 1978. – С. 23-30.
4. Любимова Н.А. Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н.А. Любимова. – М.: Русский язык, 1977. – 190 с.
5. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика / М.И. Матусевич. – М.: Просвещение, 1976. – 288 с.

В.Ю. Конров

Воронеж, Воронежский государственный университет

СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ГРАММАТИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Как известно, в последние десятилетия произошло смещение фокуса лингвистических исследований с системоцентрической парадигмы на коммуникативно-прагматическую. В этой формирующейся парадигме центральное место занимают функциональные описания языка.

Функциональная лингвистика объединяет несколько направлений, каждое из которых располагает собственной теоретической базой, понятийным аппаратом, методикой анализа и практическими реализациями, охватывающими большой языковой материал. Прагматический характер функционализма делает возможным своеобразный переход от теоретического изучения языка к его практическому использованию, поэтому это направление получает новое осмысление и развитие в рамках теории речевого общения, когнитивной лингвистики, сопоставительной типологии языков, лингвопрагматики, лингвистики текста, теории перевода и практики обучения языкам как иностранным.

Однако пока нельзя сказать, что в функциональной лингвистике исчерпывающим образом решены все теоретические и прикладные проблемы. Совершенно очевидно, что необходимы и дополнительные исследования по грамматике разноструктурных языков.

Кратко перечислим основные положения, на которые мы опирались при разработке своей модели семантико-функциональной сопоставительной грамматики русского и английского языков.

1. Практические потребности (обучение иностранным языкам и переводу) выдвинули на передний план необходимость выявления механизмов, обеспечивающих адекватное оформление языковыми средствами предметных ситуаций, отраженных сознанием.

2. Поскольку одно и то же номинативное содержание может быть реализовано несколькими формами, в процессе коммуникации говорящий часто стоит перед проблемой выбора той вариантной единицы, которая более всего соответствует как его речевой интенции, так и ситуации общения. То, что носитель языка получает в ходе своей социализации, не носитель языка должен получить в виде схемы выбора той или иной вариантной формы. Поэтому одной из задач семантико-функциональной грамматики является моделирование условий выбора наиболее адекватной единицы из того вариантного ряда, который имеется в данном языке.

3. Ориентация на коммуникацию обусловила ведущую роль синтаксиса в семантико-функциональной грамматике как системы, интегрирующей все другие уровни и единицы языка, поэтому в данной модели востребованы идеи о взаимодействии синтаксиса и морфологии, грамматики и лексики.

4. Создание практически ориентированной семантико-функциональной грамматики требует, прежде всего, разработки типологии устройства и функционирования предложения, которая дала бы представление о том, какие конструкции обеспечивают тот или иной участок семантики в системе данного языка.

5. Семантико-функциональный подход к описанию грамматики разноструктурных языков имеет прямой выход в практику перевода и преподавания языков как иностранных, поскольку овладение навыками создания

высказываний и текстов на иностранном языке путем усвоения семантико-функциональных комплексов происходит быстрее, чем при изучении отдельных форм, категорий и конструкций.

6. Выявленные в результате сопоставительных исследований межъязыковые сходства и расхождения позволяют предвидеть и наиболее эффективным образом преодолеть типичные трудности, которые возникают в процессе овладения грамматикой изучаемого языка у учащихся той или иной национальности. Часто подобные трудности обусловлены даже не отсутствием в языке-цели категорий, представленных в родном языке учащегося, и наоборот, а различным внутренним подразделением семантики и функционирования форм, имеющих в обоих языках.

В связи с этим факты изучаемого и родного языков должны сопоставляться не прямолинейно, а рассматриваться в нескольких планах: 1) в плане описания способов и особенностей выражения того или иного общего грамматического значения; 2) в плане содержания, когда рассматриваются случаи передачи семантики той или иной грамматической категории или формы, отсутствующей в одном из сопоставляемых языков; 3) в плане функционирования, когда единицы с одинаковым значением по-разному используются в сравниваемых языках.

В целом, говоря об учете родного языка в практике преподавания языков как иностранных и перевода, мы имеем в виду не столько постоянное сопоставление параметров двух языков или использование родного языка (языка-посредника) на занятии, сколько предварительное изучение преподавателем научных данных о взаимодействии языков при разработке программы занятий или учебного пособия по грамматике РКИ.

Перечисленные выше лингвометодические основы мы попытались отразить в своей монографии [1]. Чем же отличается предлагаемая работа от других публикаций по сопоставительной грамматике русского и английского языков?

Во-первых, она построена на принципах семантико-функциональной лингвистики, которые предполагают как системно-описательную систематизацию грамматических форм, так и анализ их функционирования в речи. Грамматика в нашем понимании представляет собой не простую сумму морфологии и синтаксиса, противопоставленную лексике, а систему, в которой эти уровни взаимодействуют, выражая информацию о внеязыковой действительности. Центральной единицей такой грамматики является предложение-высказывание, поэтому в центре внимания находится описание его семантико-структурного устройства и функционирования.

Во-вторых, сопоставление ведется в направлении от русского языка к английскому, а не от английского к русскому, как во многих других работах.

В-третьих, в монографии по-новому решается ряд спорных грамматических проблем, к которым относятся:

- разработка методики поаспектного анализа устройства и функционирования предложения;
- применение критерия информативного минимума в семантико-структурной типологии простого предложения;
- замена деления предложений на односоставные / двусоставные их классификацией по количеству обязательных актантов в структуре предложения;
- уточнение состава номинативных частей речи и входящих в них лексико-грамматических разрядов слов;
- проблема оптимального порога субкатегоризации семантических актантов (субъекта, объекта, адресата, локализатора);
- взаимосвязь категории личности / безличности с подлежащностью / бесподлежащностью предложения;
- соотношение категории залога и возвратности в семантико-функциональном поле залоговости;
- взаимосвязь лексической и грамматической составляющих категории определенности / неопределенности (обобщенности) семантических актантов;
- создание модели семантико-функционального синтаксиса простого предложения русского и английского языков;
- применение методики поаспектного анализа к описанию ряда семантико-функциональных полей (физического воздействия субъекта на объект, локализации субъекта, посессивных отношений, а также определительных и причинно-следственных отношений) в русском и английском языках;
- использование результатов семантико-функционального сопоставления грамматики русского и английского языков в лингвопрагматике.

По своим общим параметрам наша монография относится к актуальному в наше время теоретико-прикладному направлению. В отличие от чисто теоретических грамматик такая ориентация работы, возможно, сказывается на глубине рассмотрения отдельных вопросов, но, с другой стороны, она позволяет расширить объем рассматриваемого языкового материала.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке лекционных курсов по теоретической грамматике и по теории перевода, по сопоставительной грамматике русского и английского языков, а также в практике перевода и преподавания русского и других языков как иностранных. В этих целях в монографии даются практические рекомендации преподавателям языков как иностранных и примеры межъязыковых параллелей для переводчиков.

Литература

1. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков : монография / В.Ю. Копров. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2016. – 352 с.

В.Э. Матвеев

Москва, Российский университет дружбы народов

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ФИЛОЛОГОВ НАЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КИНОФРАГМЕНТОВ СКАЗОК

Владение иностранными студентами национально-окрашенной лексикой русского языка, знание концептов русской культуры является необходимой составляющей профессионализма будущих русистов-филологов, способных в современных геополитических условиях на высоком уровне преподавать русский язык в родной стране и активно распространять, популяризировать русскую культуру за рубежом, заниматься научной исследовательской деятельностью в области русистики (в частности русского фольклора, древнерусской литературы, культуры), переводом русской художественной литературы и т.д.

Актуальность проблемы. На сегодняшний день в методике обучения РКИ существует сравнительно мало пособий по обучению лексике с национально-культурным компонентом, которые могли бы интегрироваться в практический курс русского языка для иностранных филологов-русистов I–II курса бакалавриата с целью подготовки учащихся к слушанию лекций по вышеназванным предметам. Отметим, что на I и II курсах бакалавриата филологического профиля обучения национально-окрашенная лексика в большом объеме представлена в текстах учебников и лекциях преподавателей по изучаемым дисциплинам: «Введение в славянскую филологию», «Отечественная история», «Лексикология русского языка», «Лингвокультура страны изучаемого языка», «Лингвострановедение», «Русское устное народное творчество», «Фразеология русского языка». Присутствие в содержании профильных дисциплин рассматриваемых лексических единиц вызывает существенные затруднения при усвоении иностранцами учебного материала и, как результат, предопределяет неполное формирование их предметной компетенции. Как показывает практика, студенты-иностранцы, закончившие подготовительный факультет российского вуза, испытывают большие трудности в усвоении лекционного материала дисциплин основного курса.

В качестве полноценного учебного ресурса, содержащего не только богатый лексический аудиовидеоряд, но и способного расширить знания

иностранных студентов о русской культуре, истории, народных традициях и обрядах, по мнению автора статьи, на практических занятиях по РКИ могут использоваться русские фильмы-сказки или некоторые фрагменты из них. Как ранее писал автор статьи, «экранизированная сказка дает возможность визуальной демонстрации национальных предметов быта, традиций, фольклорных образов» [3, с. 79].

В данной статье мы рассмотрим работу с кинофрагментами в аудитории иностранных студентов-филологов II сертификационного уровня владения РКИ (в качестве примера использован фильм «Князь Владимир»), а также предложенные автором статьи виды лексических заданий и упражнений.

1. Работа с кинофрагментами. Аудиторная работа с кинофрагментами организуется перед просмотром всего фильма. Этот этап включает введение нового лексического материала, изучение лингвокультурологического комментария, переведенного на английский язык или другой язык-посредник, используемый в аудитории, просмотр кинофрагментов, выполнение просмотровых и послепросмотровых заданий, направленных на формирование и закрепление лексических навыков. **Цель аудиторной работы с кинофрагментами** заключается в снятии языковых, психологических, семантических, лингвокультурологических трудностей, которые могут возникнуть у учащихся в ходе просмотра всего фильма.

Работа с кинофрагментами из фильма «Князь Владимир»

Кинофрагмент 1.

А) Допросмотровая работа. Прочитайте запись фрагментов из фильма, познакомьтесь с комментариями

Дедушка: За морем их страна, **Византия (1)**. Три дня плыть. Воды **видимо-невидимо (2)**.

Внук: Деда, а какая она (страна)?

Дедушка: Красивая. **Палаты (3)** все кругом каменные. Верхи их – золотые.

Внук: Вот бы посмотреть на неё.

Дедушка: Нас тогда **княгиня Ольга (4)** водила, князя нашего бабка. Она там **Крещение (5)** приняла. Главный город у них **Царьград (6)**, а по их – **Константинополь**.

***Византия** – могущественное средневековое государство, из Византии на Русь пришло христианство, религиозные и светские книги. Путь в Византию из Киева лежал через земли печенегов, поэтому русские часто сталкивались в схватках с печенегами. Византия создала выдающуюся культуру, она оказывала влияние на соседние народы своей литературой и искусством. Столицей Византии был город Константинополь. В Древней Руси Византию обычно называли «Греческим царством», а ее столицу «Царьградом».*

***Видимо-невидимо** – очень много, это выражение часто употребляется в разговорной речи, фольклорных произведениях.*

Палаты (уст.) – большое богатое здание (царские палаты, барские палаты).

Княгиня Ольга – правила Киевской Русью (X век) после гибели мужа, князя Игоря Рюриковича. Ольга – бабушка Владимира I, который крестил Русь в 988 году. Ольга приняла христианство еще до Крещения Руси.

Крещение – религиозный христианский обряд, принятие в число верующих, один из самых главных обрядов в Православной Церкви. Впервые массовое Крещение людей на Руси произошло в 988 году в Киеве. Киевлян крестили в реке Днепр по указанию Киевского князя Владимира I (Святого). День Крещения отмечается в России и на Украине 28 июля, это важный православный праздник.

Царьград, Константинополь – столица Византии. Константинополь основал император Византии Константин, город строился с 324 года по 330 год. Этот город был единственным великим центром христианства в течение многих столетий. Русские называли этот город Царьградом, потому что считали Константинополь за его христианскую религию и красоту царем всех городов мира. Сейчас это турецкий город Стамбул. С христианских времен здесь сохранились христианские церкви, самая известная из них – Собор Святой Софии.

Б) Просмотр кинофрагмента.

В) Прочитайте текст по ролям.

Г) Вставьте слова: Крещение, видимо-невидимо, княгиня Ольга, палаты, Византия, Царьград, Константинополь.

Дедушка: За морем их страна, _____ (1). Три дня плыть. Воды _____ (2).

Внук: Деда, а какая она (страна)?

Дедушка: Красивая. _____ (3) все кругом каменные. Верхи их – золотые.

Внук: Вот бы посмотреть на неё.

Дедушка: Нас тогда _____ (4) водила, князя нашего бабка. Она там _____ (5) приняла. Главный город у них _____ (6), а по их – _____.

Д) Посмотрите фрагмент еще раз, проверьте ошибки

Кинофрагмент 2.

А) Допросмотровая работа. Прочитайте запись фрагментов из фильма, познакомьтесь с комментариями

Князю Владимиру (1) от князя Ярополка. Забудем прошлые обиды, брат. Ведь только вместе мы Русь от печенегов защитим. Жду в Киеве тебя, Владимир, с дружиной. **Князь Ярополк (2).**

Князь Владимир – Владимир I Святославич, родился около 960 года, умер 15 июля 1015, киевский великий князь, при котором произошло Крещение Руси в 988 году. Также его называют Владимир Святой, Владимир

Креститель и Владимир Красное Солнышко (в былинах). В 988 году Владимир захватил Корсунь (Херсонес в Крыму) и потребовал в жёны сестру византийских императоров Василия II и Константина VIII Анну, угрожая в противном случае пойти войной на Константинополь. Императоры согласились, но потребовали крещения князя, чтобы сестра выходила замуж за единоверца.

Владимир основал города Владимир-на-Клязьме (990 год), Белгород (991 год), Переяславль (992 г.) и многие другие. Владимир был щедрым правителем, он приказал развозить на телегах еду и питье для немощных и больных.

***Князь Ярополк** – родился около 955 года. Правил Киевом, был убит варягами князя Владимира в 978 году. Ярополк был христианином, как и его бабушка Ольга.*

Б) Просмотр кинофрагмента.

В) Что Вы знаете о Князе Владимире?

2. Виды контроля усвоения учащимися лексики

После просмотра фильма учащимся предлагается система упражнений, носящих контрольный характер: лексических (развитие языковой и лингвокультурологической компетенций), речевых (совершенствование коммуникативной компетенции).

Задания к фильму «Князь Владимир»

Задание I.

1. Соедините слова и словосочетания из двух колонок

1. Византия	1. Столица Византии, по-русски Царьград (уст.)
2. Константинополь	2. Русский правитель, крестил киевлян в 988 году, способствовал распространению православия по Киевской Руси
3. Палаты белокаменные	3. Могущественное средневековое государство, центр Православия в средневековье
4. Крещение Руси	4. Самое важное событие в русской истории, 988 год
5. Княгиня Ольга	5. Русская княгиня, которая первая из правителей приняла православие и крестилась в Константинополе
6. Князь Владимир I Креститель	6. Богатый, красивый дом князя
7. Князь Ярополк	7. Брат Владимира

2. Дополните предложения

1) _____ – первая восточнославянская княгиня, которая приняла христианство.

2) _____ является религиозным христианским обрядом.

3) _____ являлась могущественным средневековым христианским государством.

4) _____ являлся столицей Византии.

5) _____русские называли Царьградом, «царем городов».

6) _____ – князь, который крестил Русь.

Таким образом, лексические задания и упражнения, выполняемые при работе с кинофрагментами, способствуют расширению знаний иностранных филологов-русистов о культуре и истории России. Русские фильмы-сказки представляют собой полноценный учебный ресурс для филологической аудитории, способный при наличии разработанного к ним методического аппарата эффективно интегрироваться в учебный процесс с целью развития лексических навыков, расширения лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний учащихся, их коммуникативных способностей.

Литература

1. Вьюнов Ю.А. Русский культурный архетип. Страноведение России / Ю.А. Вьюнов. – М.: Наука, 2005. – 480 с.
2. Колесов В.В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека / В.В. Колесов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 326 с.
3. Матвеев В.Э. Использование русских народных сказок в процессе обучения студентов-филологов РКИ с учетом современных технологий / В.Э. Матвеев // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». – 2013. – № 4. – С. 72-81.
4. Славянская мифология: Словарь-справочник / Сост. Л. Вагурина. – М.: Линор, 1998. – 320 с.

О.Ю. Новикова

Воронеж, Воронежский государственный технический университет

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ПРИЧАСТИЮ С ПОЗИЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Изучение действительных и страдательных причастий включено в начальный курс русского языка как иностранного. Это обусловлено необходимостью изучения не только разговорных конструкций, но и книжных, которые в дальнейшем будут часто встречаться в учебной и научной литературе, а также на лекциях. Однако легко представить, какую сложность представляет собой русское причастие для иноязычной аудитории, поскольку изучение причастия вызывает трудности даже у русских школьников и студентов, проявляющиеся в частом смешении времён и залогов, ошибках в выборе суффиксов. Таким образом, становится очевидной актуальность выбранной темы. Она обусловлена сложностью восприятия причастия как грамматической формы, зависимостью выбора формы причас-

тия от контекста, возможностью замены причастия другими формами (например, придаточным определительным предложением или деепричастием), зависимостью частоты использования причастия от формы речи (письменной или устной), вновь возникающими ошибками в употреблении причастий при дальнейшем обучении. Все эти вопросы требуют осмысления и систематической разработки для эффективного обучения причастию на всём протяжении учёбы иностранных студентов.

По требованиям, предъявляемым к уровню знаний и умений, иностранные студенты должны иметь представление о причастии как о части речи, должны знать способы образования действительных и страдательных причастий, а также уметь выбирать полную либо краткую форму страдательных причастий в зависимости от контекста [7]. Однако этот небольшой список в действительности включает в себе целый ряд непростых задач – от первого знакомства с причастиями до их свободного использования в речи (в первую очередь, в письменной), – вовлечённых в формирование различных видов компетенции, в частности языковой (лингвистической), речевой и – шире – коммуникативной [9, с. 143].

Развитие коммуникативной компетенции, таким образом, является главной целью. Применительно к причастиям это означает свободное и правильное использование всех причастных конструкций, обусловленное конкретными коммуникативными условиями. Развитие правильности и беглости в употреблении причастий – две составляющие коммуникативного подхода к изучению любого грамматического явления.

Однако на практике мы сталкиваемся с такой ситуацией, при которой развивается правильность, но не беглость, поскольку большинство учебных пособий и большинство занятий направлены на формирование лишь языковой компетенции. Причастие изучается как грамматическое явление, описывается как некая абстрактная структура, неприложимая к реальной речевой практике. Упор на структурность, абстрактность идёт вразрез с коммуникативным подходом, заявленным и принятым в качестве основного в современной системе изучения и преподавания иностранных языков. Таким образом, явной оказывается основная проблема при изучении русского причастия: отсутствие развития коммуникативной компетенции в силу основного упора на развитие компетенции лингвистической. Другими словами, большинство упражнений рассчитаны на правильность, на понимание структуры, но не на беглость, не на введение соответствующего материала в речь (как письменную, так и устную).

Безусловно, изначально необходимо формирование грамматического навыка, поскольку правильная грамматика является базой правильной и беглой речи. Однако от сформированного представления о грамматическом явлении важно перейти на новый уровень – уровень репродукции, самостоятельного использования изученного грамматического материала, чего в большинстве случаев при изучении русского причастия не происхо-

дит, что влечёт за собой ошибки в применении причастий на всех последующих этапах обучения. Причастие в сознании иностранных студентов так и остаётся сложным грамматическим материалом, сопровождающимся определённым набором потенциальных ошибок.

Действительно, на первый взгляд, темы, связанные с изучением причастия и причастного оборота, носят сугубо грамматический характер, что может создать благодатную почву для изобилия преимущественно письменных грамматических упражнений на занятии. Однако чрезвычайно важным представляется не допустить преобладания грамматики над формированием коммуникативных навыков, поскольку функциональный аспект обучения должен быть подчинён коммуникативному.

При обучении русскому причастию стоит помнить о двух важных аспектах: 1) причастие действительно является принадлежностью письменной речи, поэтому нет необходимости стремиться к выведению причастий в устную речь, тем более что даже русские практически не используют причастия в живой разговорной речи; 2) тем не менее простое, механическое выполнение грамматических упражнений мало способствует развитию способности использовать причастия в письменной речи; развивается лишь способность выполнять грамматические упражнения на причастия. Таким образом, грамматические упражнения должны быть, но они не должны становиться единственным средством формирования грамматического и коммуникативного навыков.

Е.И. Пассов, говоря о коммуникативном методе обучения иноязычному общению, выделял четыре стадии формирования грамматического навыка [6, с. 154]: 1) имитация (на этой стадии запоминается формальная сторона изучаемого явления); 2) подстановка (на этом этапе происходит осознание обобщённости модели, увеличивается способность к репродукции на основе аналогии); 3) трансформация (предполагает самостоятельный вызов модели); 4) репродукция (у обучающихся уже сформирован внутренний образ модели, они могут самостоятельно и свободно использовать её, в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией). Это перекликается с эмоционально-смысловым методом, предполагающим изучение языка с понимания смысла, по типу того, как дети учатся говорить на родном языке. Это можно представить в виде следующей схемы: слушание – решение ситуативных задач – изучение грамматики – закрепление навыков. К сожалению, в подавляющем большинстве случаев такой важный аспект, как слушание, просто опускается и заменяется рассказом преподавателя о причастии – его грамматическом значении, грамматическом вопросе, залогах, временной характеристике, способах образования, синтаксической роли и месте в предложении. Стоит отметить, что большинство учебников предполагает довольно растянутое во времени объяснение причастия. Так, сначала даётся общее представление, затем поэтапно вводятся действительные причастия настоящего времени, потом про-

шедшего времени, после этого – страдательные причастия настоящего времени и, наконец, страдательные причастия прошедшего времени. Всё это сопровождается грамматическими упражнениями, представляющими собой отдельные предложения, редко объединённые по смыслу в конкретные ситуации. На момент изучения страдательных причастий во многом забытыми оказываются действительные причастия. Это приводит к путанице и неумению работать с изучаемым материалом.

В общем и целом, учебники русского языка как иностранного предлагают достаточно широкий спектр упражнений на закрепление темы «Причастие», большинство из них носит сугубо грамматический характер (см., к примеру, учебники следующих авторов: В.Н. Вагнер, И.Б. Игнатова, Л.С. Крючкова и др.).

На наш взгляд, есть несколько способов, применение которых способствует более эффективному изучению русского причастия (и обучению этой теме): 1) использование преподавателем причастных форм в речи за несколько занятий до непосредственного изучения этого грамматического материала, что будет способствовать бессознательному привыканию и узнаванию новой грамматической формы; 2) не поэтапное введение материала, а представление сразу всей парадигмы причастия, включающей сведения о залоговых, временных и словообразовательных характеристиках (например, в виде системной схемы, поскольку графическая информация запоминается гораздо лучше последовательного письма). Такой подход оптимизирует процесс восприятия грамматического материала по нескольким направлениям. Во-первых, у обучающихся изначально складывается общая картина, которая впоследствии будет конкретизироваться. Это гораздо легче, чем предлагать им выстраивать общую картину из разрозненных информационных блоков, подаваемых в разное время. Во-вторых, таким образом освобождается время для непосредственной тренировки. В данном случае мы следуем за Г.А. Китайгородской: «...благодаря концентрации грамматического материала в начале курса обучения, остаётся достаточно времени для постоянной отработки всех грамматических явлений в сочетаниях и порознь в различных комбинациях меняющегося лексического окружения» [4, с. 93]; 3) введение большого количества упражнений на аудирование, чтобы научить слышать и распознавать именно причастные формы, то есть идти по пути «от навыка узнавания к семантическому пониманию». Только такой путь приводит к пониманию всей фразы, всего предложения. На этом этапе продуктивными и эффективными оказываются также и имитативные упражнения; 4) введение таких грамматических упражнений, которые будут лично-значимыми для обучающихся. Давно доказано, что человек легко и быстро запоминает то, что связано непосредственно с ним самим. В связи с этим выполнение отвлечённых грамматических упражнений малоэффективно, поскольку такие упражнения не вызывают эмоционального отклика у обучающихся, не рассматри-

ваются как личностно-значимые. Учитывая книжность причастий, достаточно сложно подобрать эмоциональные упражнения. Однако вполне можно предложить работу с конкретными текстами, с которыми иностранцам придётся столкнуться в будущем. Это могут быть конкретные учебники, конспекты лекций, статьи для семинаров и т.п. Кроме того, хорошим решением будет показ записи реальных лекций или научно-популярных фильмов по соответствующей тематике. К такой аудио- или видеоинформации можно подобрать самые разные грамматические задания, учитывающие различные аспекты, начиная от выписывания услышанных причастий, заканчивая указанием конкретных грамматических характеристик. Личностно-значимыми необходимо сделать и упражнения на трансформацию и репродукцию.

Таким образом, обучение «книжному» причастию вполне встраивается в коммуникативный подход. Системная подача, большой процент аудирования и имитативных упражнений, а также грамматические упражнения с личностно-значимой направленностью позволят сделать этот процесс наиболее эффективным.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус.яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология» / В.Н. Вагнер. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
3. Игнатова И.Б. Практическая грамматика: Учеб. пособие / И.Б. Игнатова, С.М. Андреева, С.Б. Мордас. – СПб; Белгород, 2006. – 184 с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 176 с.
5. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русского языка как иностранного: Учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М., 2009. – 480 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус.яз., 1989. – 276 с.
7. Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1) // www.russian-test.com/tests/torfl/intermediate
8. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г.М. Васильева и др.];

под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш.шк., 2003. – 334 с.

М.Э. Парецкая

Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ТРУДНОСТЯМ РУССКОГО СИНТАКСИСА: УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРИЧАСТНОГО И ДЕЕПРИЧАСТНОГО ОБОРОТА

При обучении русскому языку как иностранному, и в частности, русскому синтаксису, учащимся необходимо демонстрировать специфику равнозначных перефразирований синтаксических структур, выражающих одну и ту же идею. В первую очередь это относится к таким традиционно трудным грамматическим темам, как употребление причастных и деепричастных оборотов. Конструкции с этими компонентами необходимы иностранной аудитории разных уровней в научно-учебной и социально-культурной деятельности. Следует также отметить, что деепричастие усваивается инофонами легче, если вначале они знакомятся с другой глагольной формой – причастием. Аудитории при этом нелишне объяснить, что обе формы глагола связаны друг с другом исторически, поскольку деепричастия были сформированы на основе кратких причастий действительного залога настоящего и прошедшего времени.

В процессе обучения внимание учащихся должно быть обращено на сходство и различие рассматриваемых грамматических оборотов. Сходство, обеспеченное «родством» их происхождения, сводится к тому, что в высказываниях, которые содержат причастия или деепричастия, одно из глагольных действий получает другое семантическое и синтаксическое выражение и отодвигается на второй план. При этом, однако, обе формы удерживают основные признаки глагола, например: наличие значения вида, залога, особой предикативной формы времени у причастия и относительного времени у деепричастия [2, с. 62-63].

Различие этих оборотов заключается в том, что в предложении они выполняют разные семантико-синтаксические функции. Причастный оборот, обозначая признак предмета по его действию, соотносится с прямым или косвенным субъектом, выраженным субстантивом (существительным или местоименным существительным) в именительном или косвенном падеже. В свою очередь, деепричастия, обозначая добавочное действие или состояние, выполняют в предложении роль второстепенного сказуемого,

которое характеризует основной глагол-сказуемое, указывая на различные обстоятельственные отношения (времени, причины, условия).

Иными словами, при наличии в предложении причастного оборота актуализируется атрибутивная характеристика субъекта, а при употреблении деепричастного оборота – обстоятельственная характеристика предиката. Отсюда вытекает возможная синонимическая замена причастного оборота определительным придаточным предложением, а деепричастного оборота – различными конструкциями с обстоятельственным значением, простым предложением с однородными сказуемыми или обстоятельственным придаточным предложением.

Говоря о специфике употребления причастных и деепричастных оборотов, во-первых, необходимо подчеркнуть, что причастный оборот не употребляется в безличных предложениях, в которых отсутствует прямой и косвенный субъект. В свою очередь употребление деепричастного оборота в безличных предложениях соответствует синтаксической норме. Однако это возможно только в тех случаях, где предикат выражен глагольной конструкцией, включающей в себя инфинитив и безличный глагол (или личный глагол в безличном употреблении) / предикативное наречие / модальные слова (*приходится слушать, интересно узнать, нужно вспомнить*).

Во-вторых, следует отметить, что причастный оборот уместен и в моносубъектном, и в полисубъектном предложении, так как причастие и личная форма глагола могут относиться к одному и к разным субъектам действия. Например: *Узкая дорога, огибающая небольшие озёра, стремится в глубину темного леса; Человек, идущий вдоль берега, собирает кусочки янтаря, которые выбросило море, ещё волнующееся после шторма.*

В отличие от причастного оборота, деепричастный оборот не может присутствовать в полисубъектном предложении, т.к. одним из основных условий его употребления является наличие одного субъекта, словесно выраженного субстантивом в именительном падеже. В полисубъектном предложении каждый субъект выступает как производитель самостоятельного категориального действия, ни одно из которых не мыслится как второстепенное. Для выражения таких действий следует привлекать спрягаемые формы глагола. Однако иностранные учащиеся именно в подобных случаях нередко допускают ошибки и вместо конструирования сложно-подчинённого предложения используют деепричастный оборот. Например: **Готовясь к экзамену по русскому языку, пособия по тестированию помогут нам* вместо *Когда мы будем готовиться к экзамену по русскому языку, пособия по тестированию помогут нам.*

Некорректное употребление деепричастного оборота происходит, на наш взгляд, по следующим причинам:

1) рассматриваемые структурно-семантические условия смешиваются с другими, где полупредикативный оборот и придаточные предложения адвербиальной семантики (с союзами *если, когда, так как, чтобы*) являются синтаксическими синонимами и могут взаимозаменяться. В таких случаях в главном и придаточном предложении имеется один и тот же грамматический субъект, который совпадает по смыслу с логическим субъектом. Например: *Так как мой брат решил сдавать экзамены в университет, он занимался каждый день* – *Решив сдавать экзамены в университет, мой брат занимался каждый день*;

2) обычно учащиеся владеют языками романо-германской группы и по аналогии с происходящими в этих языках грамматическими процессами совмещают несколько субъектов в один. То есть в русском предложении они не замечают специфических способов выражения логического субъекта, при которых деепричастный оборот не употребляется. В результате чего возникают некорректные трансформы сложноподчинённых предложений. Например: **Путешествуя на машине, у меня закончился бензин* вместо *Когда я путешествовал на машине, у меня закончился бензин*.

Ещё одно различие в употреблении этих синтаксических перефразирований сводится к тому, что причастный оборот употребляется как в активной, так и в пассивной конструкции (причастие может относиться к субстантиву в именительном и в косвенном падеже). Например: *Аспирант, подготовивший диссертацию по русской классической литературе, приехал учиться в Россию из Китая* – *В монографии по русской классической литературе, подготовленной учёным из Китая, приводятся неизвестные ранее факты*.

Деепричастный оборот употребляется только в активной конструкции, в которой логический и грамматический субъекты совпадают. Их совпадение является главным условием включения полупредикативного оборота в предложение. В пассивной конструкции, напротив, происходит «столкновение» логики с грамматикой, что, в свою очередь, ведёт к несовпадению логического и грамматического субъектов. Логический субъект в таких предложениях или словесно не выражен, или представлен формой субстантива в творительном падеже (фактически он является грамматическим объектом). Грамматический субъект (субстантив в именительном падеже) в этих конструкциях совпадает с логическим объектом, а основное действие выражено глаголом страдательного залога или кратким страдательным причастием. Например: *Нанотехнологии используются учёными разных направлений; Физиками и биологами разработано медицинское оборудование нового поколения*.

Стоит также добавить, что в определённой семантико-синтаксической ситуации причастные и деепричастные обороты могут функционировать параллельно [1, с. 65]. Например: *Окончившая университет молодая мать стала уделять больше внимания своему сыну* или

окончив университет, молодая мать стала уделять больше внимания своему сыну. Такое перефразирование в рамках одного высказывания нормативно, поскольку один грамматический субъект, совпадая с логическим субъектом, связывается с несколькими глагольными действиями.

Однако необходимо подчеркнуть, что причастный и деепричастный обороты даже в этой нормативной ситуации с точки зрения семантики и структуры не представляют собой равноценные субституты. Их различие проявляется прежде всего в том, что причастие, представляя признак предмета в действии, концентрирует информацию о нём. Деепричастие, обладая большей, чем причастие, глагольностью, экономно формулирует мысль, ведёт к уплотнению смысла высказывания и придаёт речи особо уместную в коммуникации динамичность. И если деепричастие акцентирует внимание на дополнительном глагольном действии, то причастный оборот выступает как распространённое определение и усиливает действие субъекта.

Указанный случай следует отличать от другой семантико-синтаксической ситуации, в которой параллельное использование оборотов может привести к искажению смысла высказывания, так как через причастный оборот описывается регулярная ситуация, а через деепричастный оборот – конкретная [1, с. 66]. Например: *Психологи считают, что ребёнок, робеющий перед взрослыми, не может начать разговор первым* и *Психологи считают, что ребёнок, робея перед взрослыми, не может начать разговор первым*.

Изучение рассматриваемой грамматической темы в иноязычной аудитории необходимо сопровождать детальным анализом контекста каждого предложения. Закрепить изложенные выше положения поможет выполнение серии заданий, нацеленных на предупреждение возможных ошибок. В том числе это должны быть и тестовые задания, которые предусмотрены на сертификационных испытаниях по русскому языку как иностранному [3, с. 43]. Например:

1.	Современная ситуация в разных странах мира характеризуется экономическими и политическими кризисами, ... глобальными.	(А) (Б)	становясь становящимися
2.	... технику, человек получил возможность менять условия своего существования.	(А) (Б) (В) (Г)	Создавший Создаваемый Создающий Создав

Таким образом, при презентации грамматики русского языка, в частности вопросов, связанных с употреблением и различением причастных и деепричастных оборотов, продуктивной является концепция функционально-коммуникативного синтаксиса, позволяющая сопоставлять логические, семантические и грамматические характеристики синтаксических единиц.

Нормативность употребления причастного оборота связана прежде всего с его соотнесённостью с субстантивом, выраженном в прямом и в косвенных падежах. Функционирование причастного оборота возможно как в моносубъектном, так и в полисубъектном предложении, как в активной, так и в пассивной конструкции.

Нормативность употребления деепричастного оборота определяется, во-первых, его соотнесённостью с предикатом, и, во-вторых, отнесенностью основного и дополнительного действия к одному и тому же прямому грамматическому субъекту, совпадающему с субъектом логическим. Поэтому функционирование деепричастного оборота возможно только в моносубъектной активной конструкции.

В безличной конструкции, в которой отсутствует прямой и косвенный субъект, допустимо использование только деепричастного оборота (но лишь в случае, когда предикат имеет в своём составе инфинитив). Нечастое параллельное функционирование причастного и деепричастного оборота в рамках одного высказывания не позволяет представлять эти синтаксические перефразирования полностью семантически и структурно равноценными.

Литература

1. Куприянова Т.Ф. Знакомьтесь: деепричастие / Т.Ф. Куприянова. – СПб, 2002. – 80 с.
2. Парецкая М.Э. Структурно-семантические условия употребления деепричастного оборота / М.Э. Парецкая, Г.Р. Шакирова // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 61-69.
3. Учебно-тренировочные тексты по русскому языку как иностранному. – Выпуск 1. Грамматика. Лексика: учебное пособие / [под общ. ред. М.Э. Парецкой]. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2015. – 136 с.

М.В. Погорелова

Воронеж, Воронежский государственный университет

СОБСТВЕННО-БЕЗЛИЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ БЕЗЛИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ

В обучении русскому языку иностранных учащихся одной из наиболее сложных тем нам представляется тема безличных предложений глагольного строя.

Безличным предложениям, в том числе в аспекте обучения иностранных учащихся этому типу конструкций, посвящено множество научных исследований. Однако нам не встретилось публикаций, где было бы последовательно проведено разграничение собственно-безличных и лично-безличных глаголов, представлен полный список собственно-безличных глаголов, а также подробный анализ структурно-семантических моделей предложений с собственно-безличными глаголами.

В некоторых работах представлены списки безличных глаголов, например, в статье «Изучение безличных предложений в школе» читаем: «Группа собственно-безличных глаголов непродуктивна. В нее входит ограниченное число глаголов таких, как *вечереть, выюжить, дождить, знобить, лихорадить, нездоровиться, недоставать, пучить, рассветать, светать, смеркаться, тошнить, хватать*» [4, с. 136]. Как показывает наше исследование, эти списки являются далеко не полными и не совсем точными.

Безличными традиционно называют глаголы, которые употребляются в односоставных предложениях глагольного строя без подлежащего. Принято различать собственно-безличные глаголы и личные глаголы, способные употребляться в безличном значении (лично-безличные). Собственно-безличные глаголы, в отличие от личных, не допускают употребления при них имени существительного или местоимения в форме именительного падежа, имеют неполную парадигму грамматических форм: они могут использоваться в формах третьего лица единственного числа, среднего рода прошедшего времени, сослагательного наклонения и инфинитива¹. У собственно-безличных глаголов нет форм повелительного наклонения, деепричастий и причастий.

По данным 5 словарей [1, 2, 6, 7, 8], к собственно-безличным глаголам, то есть глаголам, которые не могут употребляться в двусоставных предложениях, в русском языке относятся 173 глагола. При этом состав безличных глаголов в разных словарях различен, так как, во-первых, неодинаковым является объем словников, во-вторых, некоторые глаголы авторы разных словарей квалифицируют по-разному.

Расхождения в статусе глаголов связаны в первую очередь с разграничением явлений омонимии и полисемии.

Например, глаголы **везти** – **повезти** в значении «Удаваться (об успехе, удаче)» в словарях [2, 5] даны как собственно-безличные омонимы соответствующих личных глаголов в значении «Перемещать в определенном направлении кого-л., что-л. с помощью каких-л. средств передвижения», а в словарях [1, 7, 8] – как одно из значений лично-безличных полисемичных глаголов.

Глаголы **нагореть** – **нагорать** представлены как собственно-безличные только в словаре Ожегова [6]. Авторы остальных словарей считают безличное значение «Попасть, достаться за что-л. (о наказании, выговоре и т.п.); влететь. *Ему нагорело от матери*» одним из возможных упот-

реблений лично-безличного глагола, имеющего также значения: «1. Покрыться нагаром, дать нагар. *Свечи нагорели*. 2. чего. *безл.* Разг. Израсходоваться в каком-л. количестве (о горючем, электроэнергии). *По счётчику электричества нагорело немного*» [1].

В подобных случаях мы принимали ту или иную точку зрения в соответствии с семантическим критерием. Если между значениями выявляется некое сходство, общность сем, то слово считается полисемичным лично-безличным глаголом, например, глагол *сереться* (1. Виднеться, выделяясь своим серым цветом. *Близко сереется деревня, словно дрожит на воздухе*. 2. безл. О приближении рассвета *На дворе все еще не было настоящего света, а так только – серелось*); *темнеться* (1. О наступлении сумерек, вечера. *Вот уже стало и темнеться, значит, близко шести часов*. 2. Выделяться своим тёмным цветом, виднеться. *Везувий с берегом неаполитанским мрачно темнелись вдали*). Если же семантическая общность отсутствует или ее очень трудно объяснить (как, например, у глаголов *везти* и *нагореть*), то безличное значение мы считали самостоятельным омонимичным собственно-безличным глаголом.

В некоторых случаях словарная характеристика глагола как собственно-безличного противоречит современной речевой практике. Так, например, глагол *мниться*, который в словарях [1, 2, 7, 8] имеет характеристику собственно-безличного, зачастую используется в сочетании с формой именительного падежа, то есть имеет случаи личного употребления и должен быть отнесен к лично-безличным глаголам: *Всё остальное стало безразличным. А безразличие ведь не мнится* (Ю. Домбровский); *В печали мнятся большие забавы* (Т Соломатина).

В список собственно-безличных глаголов, уточненный с учетом вышеизложенных факторов, мы включили 115 слов. Большинство из них имеет в словарях функционально-стилистические или другие пометы, определяющие возможности употребления слова (*разговорное, просторечное, областное, книжное, устаревшее, специальное*). Чаще всего встречается помета «разговорное». Без помет даны 34 глагола.

Среди собственно-безличных глаголов мы выделяем следующие структурно-семантические группы.

1. Кому + собственно-безличный глагол. Самую большую группу (65 глаголов) составляют глаголы, которые предполагают наличие в структуре предложения синтаксической позиции адресатно-субъектного детерминанта в форме дательного падежа: *Мне немного взгрустнулось, Без тоски, без печали...* (А. Геласимов); *Если сестрам вздумается проверить палату, они должны увидеть его в привычной позе* (М. Петросян).

В этой группе глаголов выделяется несколько разновидностей.

А. Состояние или возможность состояния человека – 35 глаголов:

а) бежаться, ездить, итись, прыгаться, шагаться: Бежалось подобно тому, как начинается быстрая часть симфонии, увертюры (Б.Евсеев);

б) встаться – вставаться, лежаться, сидеться, стояться: Деду Елкину не лежалось в кровати (А. Терехов);

в) дрематься, дышаться, зеваться, зябнуться, икаться, спаться, чихаться: В лиственном лесу дышится легче, чем в хвойном (А. Алексин); Новой русской маме хорошо икалось в этот волшебный миг в полосе Канарского прибоя (А. Боссарт);

г) здоровиться, может, немогогаться, недужиться, нездоровиться, неможет, хвораться: Фрау Леноре не совсем здоровилось: она страдала мигренью – и, полулежа в кресле, старалась не шевелиться (И. Тургенев), Один вопросец перед тем, как вы Игорю Константиновичу трубку передадите: давайте я к вам заеду и привезу чего-нибудь, раз вам неможет... (А. Ткачева);

д) житься, умиратся, мочься, работаться, отдыхаться, поделяваться, путешествоваться: Не очень-то хотелось и не очень-то могло входить в подробности (К. Сурикова);

е) груститься: Хочется мирного мира и счастливого счастья, Чтобы ничто не томило, чтобы грустилось не часто... (В. Смехов);

ж) вратся, болтаться, молчаться, гадаться: С народом и молчитсся совсем не так, как в одиночку (В. Астафьев).

Б. Внезапность или неинтенсивность состояния – 4 глагола (взгрустнуться, вздохнуться, вздремнуться, прихворнуться): Мне было приятно, но и взгрустнулось – Спивакова уже ассоциируют с другим временем (С. Спивакова).

В. Начало состояния – 7 глаголов (занездоровиться, занемочься, заговориться, задрематься, заплакаться, заснуть, захандриться): Стало теплее, и легче заговорилось. Мижусев скрестил руки на скатерти, а Степан Иваныч откинулся назад и рассказывал... (М. Арцыбашев).

Г. Желание – 7 глаголов (а) вздуматься, заблагорассудиться, неймётся, б) хотеться, захотеться, перехотеться, расхотеться): Человек волен жить, как ему заблагорассудится. – Ведь когда мы говорим человеку, делай всё, что тебе заблагорассудится, мы имеем в виду, что ему заблагорассудится делать что-нибудь приятное для нас и окружающих (Ф. Искандер). Аудитории просто посчастливилось, и она начинала это осознавать (И. Ратушинская). Феня так, может, еще и жива, если посчастливилось вовремя уйти на восток, и теперь где-то в России (В. Быков).

Д. Удача – 8 глаголов (счастливиться, посчастливиться, везти – повезти, фортунить, фартить – пофартить – подфартить): Нам везет встречаться у святых мест, – сказала Анна Дмитриевна с улыбкой (Б. Зайцев), Да-а, нам скорее всего там повезёт – надо идти (В.Маканин)

Не играл – научу. Свеженькому всегда фартит. Не бойсь, обдирать не стану (В.Тендряков);

Е. Негативные последствия (Кому + глагол + от кого / за что)– 3 глагола (**нагореть – нагорать, не поздоровится**): *Вчера они до десяти часов вечера гуляли в саду, и Тане нагорело от мамы* (В. Катаев); *Он понимал, что за связь с нашей семьей ему может не поздоровиться, но, несмотря на это, он дал согласие на посещение мною уроков в школе вроде как «вольнотрушником», без официального зачисления* (Л. Каганович).

Ж. Восприятие (Кому + во что) – 2 глагола (**вериться – повериться**): *Им не верилось, что когда-либо они увидят его...* (А. Азольский), *Ему не верилось в ее реальность* (О. Павлов).

2. Кого + собственно-безличный глагол – 14 глаголов (**а) тошнить – стошнить, вытошнить, затошнить, подташнивать, поташнивать; знобить, зазнобить; рвать – вырвать; прослабить; поламывать; б) порывать; в) просквозить**). Глаголы этой группы предполагают наличие в структуре предложения синтаксической позиции винительного падежа со значением «личного субъекта произвольного состояния» [3, с.154]: *От воды его немного знобит, он надевает гимнастёрку* (В. Маканин); *Он долго ждал такси, промёрз, всю дорогу до дома его тошнило* (И. Муравьева).

3. У кого + собственно-безличный глагол + где / что – 5 глаголов (**заломить, поломить, поламывать, перишить, заперишить**). В предложениях с глаголами этого типа есть позиция посессивного детерминанта в форме родительного падежа с предлогом *у*: *У меня уже поламывало плечи и спину* (Л.К. Чуковская), *У меня даже виски заломило от напряжения* (В. Белоусова); *Утром начало перишить в горле. Ужасно было чувствовать, как заболеваю* (М. Шишкин).

4. Где + собственно-безличный глагол. Вторую по объёму группу (25 глаголов) составляют глаголы, которые обозначают состояние природы и окружающей среды и обычно включают в структуру предложения ситуативные (локальные и темпоральные) детерминанты: *К этому времени рассвело.* (С. Довлатов), *Как будто небо такое в облаках, и неизвестно, когда распогодится.* (А. Геласимов).

Эту группу глаголов можно подразделить на две подгруппы.

А. Суточное членение времени, освещенность – 11 глаголов (**завечереть, ободнять, ободняться, обутреть, примеркать, развиднеться, разъяснить, рассветать – рассвести, сереться, стемнеть**): *На заре, чуть ободняло, прокрался он задворками к бабке доказнице* (С. Черный), *Ну, к зиме распогодится, — пробормотал Служкин, поглядев на небо* (А.Иванов).

Б. Атмосферно-метеорологические явления – 14 глаголов (**буранить, ветренеть, задождить, замалаживать, заненастить, заосенять, запуржить, засвежеть, захолодать, погодить, пуржить, разведрить, разнепогодиться, распогодиться**): *Если же комары с ним не справятся – редок и вял*

сделался гнус, в тайге заосенело, порешил Аким ничего не есть, не пить и умереть с голоду... (В. Астафьев), *Ведь у нас в Куе-то то же самое, и тундра, и пуржит зимой, и тоже летом солнце все, а зимой тьма* (Ю. Казаков).

5. Собственно-безличный глагол + чего – 6 глаголов (а) доставать – достать, недоставать – недоставать, хватать – хватить; б) напорошить): *За ночь напорошило снегу* (Г. Белых), *Гусь всё-таки пробовал уйти, скрыться, но сил его достало только сойти с тропы* (В. Астафьев), *Только пусть они поторопятся, иначе здесь не хватит напунктов, потому что у него чудесное в этом отношении настроение* (В. Аксенов).

Для обучения иностранных студентов употреблению безличных предложений необходимо создание специального учебного словаря безличных глаголов, в котором будут представлены не только полные списки собственно-безличных и лично-безличных глаголов, но и дана их группировка по типам синтаксических структур предложений с этими глаголами.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С.А. Кузнецов]. – СПб. : Норинт, 2006. – 1534 с.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. // <http://www.efremova.info> (дата обращения 10.11.2015).
3. Золотова Г.А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 440 с.
4. Козлова Р.П. Изучение безличных предложений в школе / Р.П. Козлова, Л.Н. Клокова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2005. – №7. – Т.1. – С. 135-142.
5. Ломов А.М. Русский синтаксис в алфавитном порядке : Понятийный словарь-справочник. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 400 с.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
7. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. – Т. 1-4. // <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encus.htm> (дата обращения 10.11.2015).
8. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. – М., 1935-1940. – Т. 1-4. // <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/0ush.htm> (дата обращения 10.11.2015).

Примечания

¹ Глаголы *неймётся* и *неможется* существуют только в одной форме – 3 лица единственного числа.

РУССКИЕ ГЛАГОЛЫ С ПОСТФИКСОМ -СЯ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ

В настоящее время общепринятой является идея, что преподавание иностранного языка является более эффективным, если оно ведется с учетом специфики системы родного языка. Сопоставление родного и изучаемого языков и осознание различий между ними может помочь в выборе учебного материала и разработке целесообразной системы подачи и обработки языкового материала, способствующей устранению и предупреждению типичных устойчивых ошибок в речи на иностранном языке.

Анализ письменных работ и устных высказываний вьетнамских учащихся показал, что ошибки, связанные с употреблением глаголов с постфиксом -ся, являются одним из наиболее характерных и устойчивых типов грамматических ошибок в русской речи носителей вьетнамского языка: *В Белгороде я **начиналась**; Я всегда **используюсь** сливочное масло; Она **вернёт** домой сумерки. И так мы **надеем** о будущем поколении; Ствол большего банана **приближает**; Но Тхйеу ещё помнил, что благодаря этому он смог войти в воду и **сам себя научил** плавать.*

Ошибки, связанные с употреблением глаголов на -ся, представляют собой довольно разнородную группу, в которой можно выделить следующие разновидности:

1) смешение переходного глагола действительного залога без постфикса -ся и соотносительного с ним глагола возвратного залога: *В лесу **построили** форт и солдаты **тренировали**; Она **вернёт** домой сумерки; Когда ему 7 лет, однажды его папа привез его в реке, он **удивлял**, когда увидел Тхйеу плавать;*

2) смешение переходных глаголов действительного залога без постфикса -ся и глаголов возвратного залога, несоотносительных по значению: *Они легко **относят** к жизни, легко меняют свою жизнь; Мужчина **прислушался** к совету врача **занимать** спортом;*

3) использование несуществующего в русском языке невозвратного глагола вместо возвратного глагола: *И так мы **надеем** о будущем поколении; В конце фильма юноша **остаёт** и 2 могила русалки и наставника;*

4) использование несуществующего в русском языке возвратного глагола вместо невозвратного: *Когда эта музыка **исчезалась** то шипы на теле народа тоже **исчезались**;*

5) смешение переходного глагола действительного залога без постфикса -ся и производного от него глагола страдательного залога: *В частности он **доказывается**, что часовая оплата в России в два раза, чем в*

других странах; Но человек **используется** эти изобретения и думая лишь о своих прибылях; Я всегда **используюсь** сливочное масло;

б) смешение глагола с префиксом со-, обозначающим совместное действие, и возвратного глагола со значением взаимного действия: На любом месте в мире, вы можете **сообщить** со своими родственниками;

7) использование вместо возвратного глагола с постфиксом -ся сочетания невозвратного глагола и местоименного сочетания «сам себя»: Но Тхйеу ещё помнил, что благодаря этому он смог войти в воду и **сам себя научил** плавать.

Для преодоления вьетнамскими учащимися подобных ошибок, необходимо, в частности, подробно анализировать семантику и синтаксическую сочетаемость глаголов.

В данной статье мы рассмотрим сочетаемость и особенности употребления русских глаголов *занять (занимать) – заняться (заниматься), пытаться – пытаться, отнести (относить) – отнестись (относиться)*, которые встречаются во второй группе ошибок, и их переводные эквиваленты во вьетнамском языке.

Согласно определениям, представленным в словаре, возвратные глаголы *заняться – заниматься* употребляются в следующих значениях: 1. *сов.* Начать что-н. делать, приступить к какому-н. занятию; 2. *сов. – несов.* Помочь кому-н. в учении занятии; 3. *сов. – несов.* Сосредоточить свой интерес на ком-чем-н.; 4. *несов.* Работать (об умственном занятии), учиться; 5. *несов.* Иметь что-н. предметом своих занятий, деятельности [4, с. 208]. Например: *Существуют миграционные службы, которые **занимаются** беженцами из горячих точек.* (В. Токарева) *Тогда Мензбир попросту отнял у Кольцова лабораторную комнату и строго предупредил: коли ты получил возможность **заниматься** наукой, то не отвлекайся.* (Д. Гранин). *Затем он начинает **заниматься** гирями, которые иногда тупо стучатся друг о друга, и приговаривает при этом одно и то же, именно на вдохе:* (В. Пьецух).

Глаголы *заняться – заниматься* в русском языке могут сочетаться:

– с именами существительными или местоимениями в творительном падеже без предлогов (*заниматься беженцами; переселенцами; вопросами; восстановлениями; делом; ими*);

– с указательным местоимением в творительном падеже, которое содержит проекцию на придаточное изъяснительное (*занимается не тем, что ему интересно; И зачем заставлять людей заниматься тем, что им никогда в жизни не пригодится, что им неприятно и даже противно?!*);

– с именами существительными или местоимениями в творительном падеже с предлогом *с* (*заниматься с репетитором, с внучкой*);

– с именами существительными в предложном падеже с предлогами *в* или *на* (*в столовой; в университете; в школе; в пединститутах; на траве; на славистском отделении*);

– с именами существительными в родительном падеже (у него, у замечательного педагога, у художницы);

– с наречиями (бесплатно, активно, регулярно, давно, плохо).

Глаголы *занять* – *занимать* имеют в русском языке следующие значения: 1. Заполнить собой какое-н. пространство или промежуток времени; 2. Поместиться, расположиться где-н.; вступить куда-н., овладев чем-н.; 3. То же, что заинтересовать; 4. Дать делать что-н. кому-н., предоставить занятие кому-н., заполнить чье-н. время чем-н.; 5. Вступить в должность [4, с. 208].

Глагол *занимать* в русском языке обязательно требует добавления управляемого имени существительного или местоимения в винительном падеже без предлога (*место, должность, мысль / гостей, детей*), может присоединять формы творительного беспредложного (*занимать гостей разговорами*).

На вьетнамский язык глагол *заниматься* чаще всего переводится глаголом **làm**, который имеет значение «делать, работать»: *Trong hàng mấy tháng, ông ấy chẳng làm việc gì khác ngoài việc làm chiếc đồng hồ ấy.* (= «В течение нескольких месяцев он **делал** только эти часы»);

Также контексты с глаголом *заниматься* могут переводиться на вьетнамский язык с использованием глаголов:

học («учить, учиться»): *Vào lúc 3 giờ tôi sẽ học bài ở nhà, còn chị tôi thì đang (sẽ) tập thể dục nhịp điệu tại cung thể thao.* (= В три часа я буду **учить-ся** дома, а моя сестра в это время будет заниматься аэробикой во дворце спорта);

tập («упражняться, тренироваться»): *Vào lúc 3 giờ tôi sẽ học bài ở nhà, còn chị tôi thì đang (sẽ) tập thể dục nhịp điệu tại cung thể thao.* (= «В три часа я буду учиться дома, а моя сестра в это время будет **тренироваться** аэробикой во дворце спорта»);

dạy («обучать, учить»): *Dạy (cho) những học sinh đuối* (= учить отстающих учеников);

quan tâm («интересоваться, уделять внимание, заботиться»): *Chị đừng lo, cứ để cháu ở lại đây, tôi sẽ quan tâm đến nó (chơi với nó, chăm sóc nó).* (= Не волнуйтесь, оставьте его здесь, я буду о нем заботиться (играть с ним, присматривать за ним));

mất («терять, тратить»): *Tuy nhiên, việc khởi chạy jvm mất nhiều thời gian* (= Однако запуск Java-машины занимает много времени).

В переносном значении для перевода глагола используется глагол **đính** («липнуть»): *Ta đang "đính" với mấy cái tên vừa nhận* (= Мы занимаемся теми, кто нам поручен).

Эквивалентом глагола *занимать* являются глаголы **chiếm** («овладеть, захватить»), **lôi cuốn** («привлекать»), **giữ** («держат»). В значениях 1 и 4 вместо сочетания глагола «занимать» и существительного в переводах на вьетнамский язык используется глагол, связанный с семантикой соответст-

вующего существительного: *Работа заняла весь день* – **Làm** việc cả ngày (= работать весь день); *Уборка заняла весь день* – **Dọn dẹp** cả ngày (= убирать весь день); *Занимать гостя разговором* – **Chuyện trò** với khách (= разговаривать с гостями).

Заниматься – заняться	Занимать – занять
1. Начать что-н. делать, приступить к какому-н.: <i>Дети занялись игрой</i> – <i>Bọn trẻ bắt đầu chơi</i> (= дети начали играть). 2. Помочь кому-н. в учении, занятии: <i>Заниматься с отстающим учеником</i> – Đạy (cho) những học sinh đuối (= научить отстающих учеников). 3. Сосредоточить свой интерес на ком-чем-н.: <i>Заняться языками</i> – Học ngoại ngữ (= изучить иностранные языки). <i>Заняться собой</i> (начать заботиться о себе, о своей внешности, здоровье) – Quan tâm đến bản thân mình (= позаботиться о себе)	1. Заполнить собой какое-н. пространство или промежуток времени: <i>Работа заняла весь день</i> – Làm việc cả ngày (= работать весь день). 2. Поместиться, расположиться где-н.; вступить куда-н., овладев чем-н. <i>Занять место в вагоне</i> – Chiếm một chỗ trong khoang tàu (= захватить место в вагоне). 3. То же, что заинтересовать: <i>Его заняла мысль о поездке</i> – Ý nghĩ về chuyến đi lôi cuốn anh ta (= к мысли о поездке привлек его). 4. Дать делать что-н. кому-н., предоставить занятие кому-н., заполнить чье-н. время чем-н.: <i>Занимать гостя разговором</i> – Chuyện trò với khách (= разговаривать с гостями) 5. Вступить в должность: <i>Занять пост министра</i> – Giữ chức vụ bộ trưởng (= держать пост министра)
làm (делать), học (учить, учиться), đạy (учить, обучать), tập (упражняться, тренироваться), quan tâm (позаботиться), mất (терять, тратить)	chiếm (захватить), lôi cuốn (привлечь), giữ (держат)
+ сущ. Т.п. без предлога; + с + сущ.Т.п.; + в / на + сущ. П.п; + у + Р.п.; + тем, (...)	+ сущ. В.п. + сущ. В.п. + Т.п.

Глагол *пытаться* в русском языке обозначает «стараться, хотеть делать что-н.» [4, с. 625]: *Я ее принял такой, восхитился, но **пытался** управить* (С. Шаргунов); *Так называли поколение патлатых бунтарей, **пытавшихся** забыть о Второй мировой* (С. Шаргунов).

Глагол требует обязательного распространителя в форме инфинитива. Чаще используются инфинитивы глаголов совершенного вида (*пытаюсь выяснить; сказать; найти; сообразить; удержать*), обозначающие стремление объекта достичь определенного результата какого-либо действия. Также возможны сочетания с глаголами несовершенного вида, указывающими на попытку совершать какое-то действие (*пытался что-то говорить; исследовать; делать; спорить*). В редких случаях глагол *пытаться* не имеет присловного распространителя, но и в этих случаях инфинитив глагола, обозначающего действие, которое субъект стремится совершить, обязательно присутствует в более широком контексте: *Перекричать её не было никакой возможности, да я и не пытался, а просто всякий раз тупо начинал всё с самого начала* (А. Волос).

У глагола *пытать* выделяются следующие значения: 1. Подвергать пытке. 2. Расспрашивать, стараясь узнать что-н. (прост.) [4, с. 625]. Глагол *пытать* в русском языке обычно сочетается с существительными в винительном падеже: *Да что ты меня пытаешь, у отца спроси, ему-то виднее, – рассердилась вдруг она* (Л. Улицкая); *Вопрос этот неотступно пытал людей, заставлял каждый вечер собираться у Зубра, обсуждать, гадать, ловить слухи* (Д. Гранин). К глаголу может также добавляться форма беспредложного творительного падежа: *Пытайте меня страхом и призраками* (Ю. Домбровский).

Во вьетнамском языке глаголу *пытаться* соответствуют глаголы:

cố («стараться, прилагать усилия»): *Tôi đã cố tìm đường ra* (=Я старался найти выход);

cố gắng («стараться»): *Như tôi đã nói, tôi đã cố gắng rồi nhưng nó đã kết thúc* (=Как я уже сказала, я старалась, как могла, но все кончено);

Переводными эквивалентами глагола *пытать* являются глаголы:

tra tấn («пытать, подвергать пыткам, мучить»): *Ông sẽ có được gì bằng việc tra tấn anh ta?* (= Почему ты так хочешь его мучить?);

gạn hỏi («дотошно расспрашивать, донимать вопросами»): *Anh ta cố gắng gạn hỏi tôi* (= Он пытался меня допрашивать.)

<i>Пытаться</i>	<i>Пытать</i>
Стремиться, хотеть сделать что-н. Пытаться понять – Cố gắng hiểu (= стараться понять)	1.Подвергать пытке. 2. Расспрашивать, стараясь узнать что-н. (прост.): Пытает, куда я ходил – <i>Tra hỏi</i> tôi đã đi đâu (= допрашивать, куда я ходил)
cố («стараться, прилагать усилия, пытаться»), cố gắng («стараться»)	gạn hỏi («допрашивать»), tra tấn («мучить»)
+ инфинитив	+ сущ. В.п. + сущ. Т.п.

В словаре Ожегова выделяются следующие значения глаголов *отнестись* – *относиться*: 1. *сов. – несов.* Составить свое представление о ком-чем-н., внутренне оценить, проявить свое чувство по отношению к кому-чему-н., симпатию или антипатию; 2. *сов. – несов.* Обратиться официально (устар.); *несов.* Иметь касательство к кому-чему-н.; 3. *несов.* Входить в число кого-чего-н., в какой-н. разряд, множество [4, с. 466].

Рассматриваемый глагол сочетается с существительными или местоимениями в дательном падеже с предлогом *к*: *К детям он относился со всей душой, всерьез.* (С. Шаргунов); *Я еще не знаю, как к этому относиться, но удивляюсь все меньше.* (И. Анпилов); *Но лишь в малой степени они относятся к процессу получения нового знания* (Ф. Дзядко).

Согласно определениям, представленным в словарях, глаголы *отнести* – *относить* используются в следующих значениях: 1. Неся, доставить куда-н. или удалить откуда-н. 2. Отодвинуть, переместить. 3. Перенести на более поздний срок. 4. Включить в число кого-чего-н., счесть относящимся к кому-чему-н. 5. Ударом отколоть, отсечь (разг.) [4, с. 466].

Глагол *относить* в русском языке сочетается с существительным в винительном падеже, называющим объект действия, а также с предложно-падежными формами или наречиями, обозначающими направление движения: *Шум и огни относил в другую даль* (О. Павлов), *Когда дым относил в её сторону, она вдыхала его: такие сигареты курил её брат* (Г. Бакланов), *Его относил от них всё дальше* (Д. Гранин).

Во вьетнамском языке глаголу *относиться* соответствует:

liên quan («иметь отношение к чему-либо»): *Thất bại hôm nay không liên quan đến Himmler* (= Сегодняшняя неудача не имеет отношения к Гиммлеру);

đối xử («обращаться»): *đối xử tốt với trẻ em* (= обращаться/обходиться хорошо с детьми).

quan tâm («интересоваться»): *quan tâm đến yêu cầu* (= интересоваться с просьбой).

Эквивалентом глагола *относить* является:

mang («тащить»): *Mang đồ vào trong toa* (= тащить/носить вещи в вагон);

đẩy («перемещать»): *Đẩy gara vào bờ tường* (= перемещать гараж к забору);

chuyển («перенести»): *Chuyển môn thi sang mùa thu* (= перенести экзамен на осень);

liệt («причислять»): *Liệt ai đó vào danh sách người cùng tư tưởng với mình* (=числять кого-н. к числу своих единомышленников).

Отнестись – относиться	Отнести – относить
1. Составить свое представление о ком-чем-н., внутренне оценить, проявить свое чувство по отноше-	1. Неся, доставить куда-н. или удалить откуда-н.: Относить вещи в вагон – Mang đồ vào trong toa (= та-

нию к кому-чему-н., симпатию или антипатию: <i>Относиться хорошо к детям – đối xử tốt với trẻ em (= обращаться / обходиться хорошо с детьми)</i> 2. Обратиться официально (устар.): <i>Относиться с просьбой – quan tâm đến yêu cầu (= интересоваться с просьбой)</i>	щить/носить вещи в вагон). 2. Отодвинуть, переместить: Относить гараж к забору – Đẩy gara vào bờ tường (= перемещать гараж к забору). 3. Перенести на более поздний срок: Относить экзамен на осень – Chuyển môn thi sang mùa thu (= перенести экзамен на осень). 4. Включить в число кого-чего-н., счесть относящимся к кому-чему-н.: Относить кого-н. к числу своих единомышленников – Liệt ai đó vào danh sách người cùng tư tưởng với mình (= перечислять кого-н. к числу своих единомышленников)
liên quan («иметь отношение к чему-либо»), đối xử («обращаться»), quan tâm («интересоваться»)	mang («тащить»), đẩy («перемещать»), chuyển («перенести»), liệt («причислять»)
+ наречие + к сущ. Д.п.; + с + сущ. Т.п	+ сущ. В.п. + «направление»

Частотность и устойчивость ошибок, связанных с употреблением глаголов на -ся, объясняется отсутствием во вьетнамском языке категории возвратности глаголов и возможностью употребления одних и тех же глаголов как в невозвратном, так и в возвратном значении. Поэтому при обучении вьетнамцев необходимо уделять пристальное внимание значению и употреблению русских возвратных глаголов, обращать внимание на различия в их синтаксической сочетаемости и на различия в переводе на вьетнамский язык русских возвратных и невозвратных глаголов.

Литература

1. Вьетнамский язык. / [Отв. ред. В.М. Солнцев]. – М. : Изд-во восточной литературы, 1960. – 100 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 18-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 797 с.
3. Погорелова М.В. Грамматические ошибки в речи вьетнамских студентов / М.В. Погорелова, Динь Тхи Хонг Тхам // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы 2-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж : Истоки, 2012. – С. 211-215.
4. Погорелова М.В. К вопросу обучения вьетнамских студентов русской морфологии / М.В. Погорелова, Динь Тхи Хонг Тхам // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика препода-

давания: Материалы Международной научно-методической конференции-семинара (23-26 апреля 2014г.) / В авторской редакции – Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014. – [Электронное издание]. – 1, 54 МБ.

5. Русско-вьетнамский словарь Glosbe // <https://vi.glosbe.com/> (дата обращения: 18.11.2015).

Е.Г. Федулова

*Москва, Военный учебно-научный центр
Сухопутных войск «Общевойсковая академия
Вооруженных сил Российской Федерации»*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ СЛОВАРЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ВЬЕТНАМ

Создание учебных пособий для обучающихся-вьетнамцев на сегодняшний день является насущной проблемой. Этому вопросу посвящено множество как отдельных публикаций, диссертационных исследований, так и самих пособий, имеется большой опыт кафедральных материалов в разных вузах. Большинство из них ориентировано на обучение русскому языку вьетнамцев в технических и филологических вузах. Однако неразработанным остаётся вопрос создания учебных пособий для обучающихся-вьетнамцев в военных вузах, также вопрос русской грамматики для вьетнамцев. Каким образом объяснить грамматические понятия для людей с негуманитарным образованием? Помочь понять им то, что совсем не близко – русскую грамматику, так непохожую на вьетнамскую.

Безусловно, можно обратиться к двуязычному русско-вьетнамскому словарю (так, например, Русско-вьетнамский словарь (1979); Алешина И., Андреева В., Белецкая А., Летягин Д., Солнцева Н. В., Ситникова А., Ву Лок, Нгуен Ван Тхак, Нгуен Туэт Минь, Чан Ван Ко Новый большой вьетнамско-русский словарь (2012), ставший большим событием в данной области, ведь сегодня по редким языкам издается крайне мало справочных изданий и др.), где есть возможность найти перевод искомого термина. Однако не все русские грамматические понятия имеют эквивалент во вьетнамском языке, и перевод зачастую понятен тем вьетнамцам, которые уже имели опыт изучения иностранных индоевропейских языков – французского или английского.

Так, например, термины «деепричастие» и «деепричастный оборот» имеют во вьетнамском языке один перевод, а «оборот речи» – совсем другой. Следует учитывать, что не только термин, но и зачастую самый привычный для нас предмет, имеющий одну лексему в русском языке во вьетнамском складывается из нескольких, представляя по нашим представле-

нием сочетание из нескольких слов: троллейбус – это машина + автобус + электричество – машино-автобусо-электричество; деепричастие – это глагол + наречие + слово – глаголо-наречие-слово. Таким образом, возникла идея подобного рода словаря, обусловленная вышеуказанными трудностями в работе с грамматическими терминами.

На сегодняшний день так называемые *визуальные* словари, рассчитанные на начальный этап обучения, в большом количестве можно встретить и в магазинах, и в сети «Интернет». Они появились с 2006 г. и имели первоначальное название «наглядные», около 2012-2013 гг. они стали носить название «иллюстрированные», но уже в 2009, 2011 гг. – «визуальные». Именно это название и закрепилось за данным типом словарей. Вышли в свет французский, английский, немецкий, итальянский, испанский, китайский и корейский словари.

Подчеркнем, что для индоевропейских языков подобные словари рассчитаны скорее для изучения языка детьми. Так же практически не существует различий в европейском и русском образе жизни, культурах. Реалии, представленные в словарях, повсеместны. Однако эти словари не содержат объяснения грамматических терминов. Они **демонстрируют конкретный предмет**, а не объясняют понятие. В нашем же словаре делается попытка **объяснить понятие** посредством иллюстрации.

Словари «вьетнамские» представлены в большей степени разговорниками, тематическими словарями и двуязычными словарями среднего объема – 4000-5000 слов. Большая работа проведена Еленой Тюменевой – автором русско-вьетнамского экономического словаря (МГИМО, 2012) и, конечно же, после долгого перерыва появился «Новый большой вьетнамско-русский словарь» (коллектив авторов, 2012).

Разрабатываемый нами словарь разнонаправленный, скорее, это словарь-справочник. Он включает:

- 1) наиболее *частотные* лингвистические термины с переводом на вьетнамский язык;
- 2) словарь лингвистических терминов;
- 3) иллюстративные схемы лингвистических понятий и категорий;
- 4) денотатные карты разделов русского языка: фонетика, лексика, морфология, синтаксис, культура речи;
- 5) лингвострановедческий аспект.

При описании грамматических категорий акцент делался в основном на лексический аспект, исходя из возможностей и восприятия обучаемых. Так, например, нет смысла определять категорию одушевленности/неодушевленности, как только грамматическую с точки зрения академической науки.

Опыт исследования данного вопроса выявил ряд проблем при создании подобного рода пособия. Часть из них общеизвестна, но существуют и специфические, обусловленные особой категорией обучающихся. Среди

общих проблем при обучении вьетнамцев русскому языку можно назвать: а) частичную соотносимость русских лингвистических терминов и вьетнамских (так, ряд русских понятий не имеет аналогов во вьетнамском языке); б) разные типологии языков: флективный русский и изолирующий вьетнамский, что порождает существенные отличия в грамматическом строе [3, с. 115]; в) принадлежность обучающихся к некоммуникативному (рационально-логическому) психологическому типу овладения иностранным языком; г) трудности в преодолении психологического барьера при общении с преподавателем [2, с. 69] и ряд других.

В качестве частных (обусловленных обучением в военном вузе) отметим следующие: а) нулевой уровень подготовки по русскому языку (без предварительных курсов русского языка на родине обучающихся); б) крайняя ограниченность общения (проживание на период обучения вне русской языковой среды); в) малый срок обучения (3 года); г) низкий уровень фоновых знаний, ограниченность кругозора; д) ориентация обучения на специальную лексику (отсутствие часов на адаптивный курс и разговорную практику); е) выходцы из малограмотных слоев общества (крестьянство, мелкие служащие); ж) отсутствие навыков работы на ПК, что затрудняет процесс внедрения компьютерных технологий в обучение (что делает визуальную книгу основным средством обучения).

Рассмотрим раздел «Лексика: многозначные слова».

Раздел состоит из:

1. Тезауруса раздела с переводом на вьетнамский язык.

Лексика

Термины – thuật ngữ (русский язык – ngôn ngữ Nga)	Термины – thuật ngữ (вьетнамский язык – Tiếng Việt)
Слово	từ
Значение слова	nghĩa của từ
Прямое значение слова	nghĩa trực tiếp (đen) của từ
Переносное значение слова	nghĩa bóng của từ
Антоним	từ trái nghĩa
Омоним	từ đồng âm
Синоним	từ đồng nghĩa

2. Дефиниций терминов данного раздела.

Лексика – раздел русского языка, в котором изучаются значения слов.

Слово – единица языка.

Значение слова – смысл слова.

Прямое значение слова – первое, основное значение слова.

Переносное значение слова – дополнительное, неосновное значение слова.

Антонимы – слова, противоположные по значению.

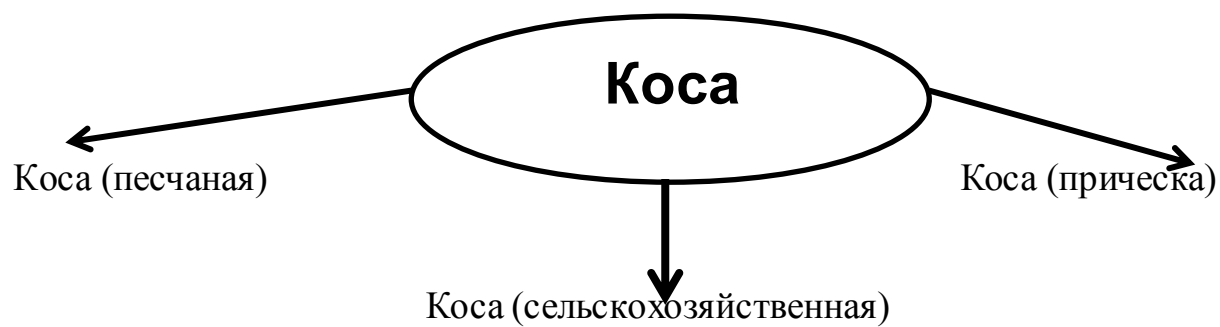
Синонимы – слова, похожие по значению, но разные по написанию.

Омонимы – слова, одинаково написанные, но разные по значению.

3. Структурно-логической схемы (денотатной карты) раздела «Лексика».



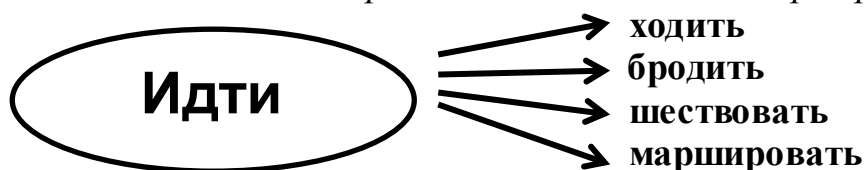
Омонимы



Синонимы



ходить; бродить; шествовать; маршировать



Антонимы



Большой памятник



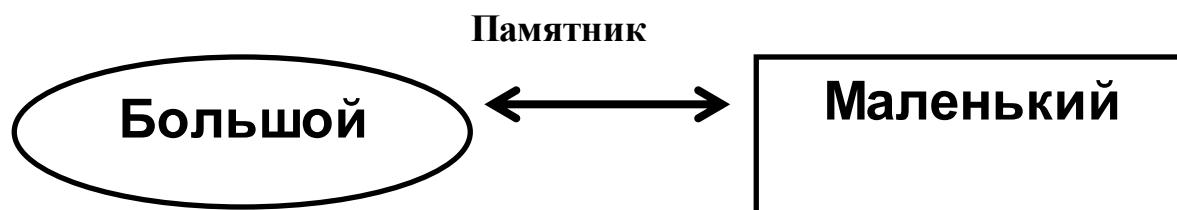
Маленький памятник



Белый медведь



Черный медведь



Словарь создавался в соответствии с требованиями:

1) «Лексического минимума по русскому языку как иностранному», утверждённому президиумом Совета Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по педагогическому образованию Министерства образования и науки Российской Федерации;

2) «Образовательной программы по русскому языку как иностранному: элементарный уровень, базовый уровень, первый сертификационный уровень» (2001);

3) учебной программы по предмету «Русский язык», рассчитанной на два семестра обучения и включающей все разделы русского языка от фонетики до стилистики и культуры речи (в качестве базовых понятий раздела языка), утвержденной на ученом совете ВУНЦ СВ «Общевойсковая академия ВС РФ» (2015).

Цель работы – формирование лингвистической компетенции обучающихся-вьетнамцев как неотъемлемой составляющей предметно-специализированных компетенций, соотносимых с требованиями академической подготовленности выпускников вузов. При создании словаря использовались лингвистические методы – описательный и сопоставительный.

Учитывая все вышеперечисленные проблемы, связанные с преподаванием русского языка вьетнамцам, а также принципом, что наиболее быстрому усвоению материала в заданных целях способствует особая организация лингвистического и экстралингвистического материала [1, с. 181], мы пришли к выводу о необходимости создания особого вида словаря – «Словаря грамматических терминов в таблицах, схемах и рисунках (для обучающихся из Вьетнама)». Особый способ подачи материала придаст новый стимул в освоении русского языка слушателями академии.

Особенностью словаря является:

- 1) объяснение лингвистических терминов через диалог культур;
- 2) формирование специфических моделей восприятия, понимания и осознания русских лингвистических терминов;

- 3) разнообразие наглядных материалов, активизирующее процесс познания на пути от «простого к сложному»;
- 4) формирование системности обучения.

Литература

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Нгуен Нгок Ха. Система грамматических упражнений для обучения русскому языку вьетнамских студентов технического института на продвинутом этапе: дис. ... канд. пед. наук / Нгуен Нгок Ха. – М., 2003. – 223 с.
3. Шевелёва С.И. Учет национальных особенностей студентов из стран азиатско-тихоокеанского региона при обучении русскому языку / С.И. Шевелёва // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – №12.

О. И. Шаповалова

Воронеж, Воронежский государственный университет

АКТУАЛИЗИРУЮЩИЙ АСПЕКТ НУМЕРАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Аспект простого предложения – это угол зрения, под которым исследователь в научных или практических целях рассматривает семантико-структурное и функциональное устройство предложения.

Вслед за В.Ю. Копровым, мы разграничиваем семь аспектов устройства и функционирования предложения: целевой, номинативный, предикативный, релятивно-номинативный, актуализирующий, эмоционально-экспрессивный и стилистический. Актуализация предложения (включение его в ситуацию общения, в контекст) превращает предложение в конкретное речевое произведение – высказывание. Предложения, включённые в ситуацию общения, располагают свои компоненты так, чтобы информация развивалась последовательно от данного (известного) к новому (неизвестному), то есть компоненты предложения распределяются между полюсами: данным – **темой** (Т) и новым – **ремой** (Р). К числу важнейших средств выражения актуального членения высказывания относится синтаксически значимый параметр – порядок слов [2, с. 115; 1, с. 243-246].

В данной статье с позиций семантико-функционального синтаксиса рассмотрим конструкцию типа *Стульев было пять*. Типовым значением данных предложений является «Предмет и его количественный признак». В соответствии с частеречной типологией они характеризуются как нуме-

ративные, где признаковый компонент выражен числительным или его «заместителем» с количественным значением [1, с. 81-84] (подробнее о типах нумеративных предложений см. [4, с. 183-187]).

Коммуникативная суть предложений нумеративного типа состоит в том, чтобы сообщить новую информацию о предмете – о его количестве. Соответственно, количественный признак в данных высказываниях находился в позиции ремы. Для высказываний исследуемого типа прямым (нейтральным) является следующий порядок слов: **субъект – (связка) – признак**. Связка в данных конструкциях может быть представлена эксплицитно и имплицитно (см. об этом подробнее [3, с. 84-88]). Всякое иное расположение компонентов является результатом инверсии.

Актуальное членение информативно минимальных высказываний с прямым порядком слов может быть обобщённо представлено схемой: **Т субъект – Р признак**. Среди подобных высказываний можно выделить следующие семантико-структурные типы предложений.

1. Предложения настоящего времени, в которых связка не лексикализована:

Ответов два («Новая газета», 15.01.2003); *Нас двое* (Л. Улицкая); *Соответственно, мальчиков двое* (Л. Синицына); *Так что направлений много* (И. Студенников).

2. Предложения, в которых связка лексикализована:

а) прошедшее время: *Охотников было пять* (А. Черчесов); *Однако ж кроватей оказалось две* (З. Прилепин); *Писем всего было восемь* (В. Маканин); *Танков было пять* (В. Распутин); *Но записей оказалось мало* (А. Слаповский);

б) будущее время: *Десертов будет три* (В. Скворцов); *Пользы от меня будет немного* (Д. Глуховский).

Анализ коммуникативной организации письменных высказываний в рамках категории порядка слов осложняет тот факт, что в художественных произведениях писатели, добиваясь естественности в передаче устной речи персонажей, часто имитируют устную речь, ставя слова, обозначающие рему в препозицию, перед словами, обозначающими тему (Р – Т) или в интерпозицию (Т – Р – Т) по отношению к теме. Это подтверждает необходимость анализа для выявления на единой основе сходств и различий, которыми обладают близкие по значению конструкции.

Отмечены высказывания с инвертированным порядком слов **связка – субъект – признак**, где рема, как и в предыдущих случаях, находится в **постпозиции**:

А было их пять или шесть (А. Иличевский); *Было нас трое* (И. Дьяконов).

Рассмотрим нумеративные высказывания, в которых рема занимает **препозицию**:

1) высказывания, представленные конструкцией **признак – субъект – связка**: *Трое* (Р) *их будет* (А. Солженицын); *Тысячи три* (Р) *книг будет* (А. Новиков-Прибой); *Только трое* (Р) *нас и осталось* (Ю. Домбровский); *Целых тысяча* (Р) *нас было...* (И. Грошек); *Ну, это пустяки, там всего две-три* (Р) *реplik было* (Е. Весник); *Столько* (Р) *лишнего бардака будет* («Известия», 2002.11.26);

2) примеры реализации в речи конструкции **признак – (связка) – субъект**: *Бога нет, люди есть зато. – Мало* (Р) *этих людей. – Достаточно* (И. Грекова); *Много* (Р) *будет товарищей!* (В. Шукшин); *Чужие люди. Много* (Р) *чужих людей* (Л. Улицкая).

Рассмотрим высказывания, в которых рема занимает **интерпозицию**:

1) конструкция **субъект – признак – связка** представлена высказываниями: *Таких случаев только в прошлом году четыре* (Р) *было* (П. Акопов); *Их две* (Р) *таких было* (О. Дивов); *Сколько? – Их двое* (Р) *было...* (С. Таранов);

2) высказывания с конструкцией **связка – признак – субъект**, в которых связка находится в препозиции, омонимичны предложениям локализации, в которых локализатор представлен имплицитно, т.е. неопределенный или обобщенный, например: *Было несколько вариантов* (Д. Гранин); *Было много насекомых* (Э. Лимонов); *Было несколько удивительных скандалистов* (Ю. Трифонов). Если количественно-именное сочетание не расщепляется, а остается слитным, то это нарушает главное условие существования нумеративного предложения [2, с.119].

Правильное восприятие актуального членения таких высказываний обычно обеспечивается широким контекстом, самой ситуацией общения. Нередко в выражении актуального членения данных высказываний важную роль играют уточняющие, выделительные, усилительные частицы.

В реальной коммуникации информативно минимальные нумеративные предложения встречаются редко. В большинстве случаев в их составе используются распространители разных типов: определительные и / или обстоятельственные (темпоральные и пространственные локативные и локативно-посессивные).

Определительные распространители представлены в следующих высказываниях: *Основных вариантов таких игр два* («Знание – сила», 2003); *Собственно говоря, аргументов этих всего два* («Красноярский рабочий», 2003).

В центре нашего внимания находятся предложения, распространенные обстоятельственными компонентами. Нормальное, естественное положение для локативного и локативно-посессивного распространителя – это препозиция или интерпозиция данного компонента.

Обстоятельственный распространитель находится в **препозиции** в следующих высказываниях:

– пространственный локатив: ***В комнате** кроватей было четыре* (С. Василенко); ***На выставке** их несколько* («Наука и жизнь», 2008); ***В большинстве** провинциальных российских городков источников доходов совсем немного* («Русский репортер», № 34 (212), 1 сентября 2011); ***В парной** народу немного* (Б. Екимов);

– темпоральный локатив: ***Зимой** жителей было восемь* (Э. Лимонов); ***Минут через десять** пёскарей уже было три* (А. Терехов); ***В этом году** смельчаков стало одиннадцать* («Вечерняя Москва», 2002.07.18); ***Вначале** их было четыре, сейчас семь, скоро будет десять* («Сельская новь», 2003.12.16); ***Раньше** ларьков было пять. **Теперь** – три* (Е. Лукин); ***Утром** ярусов было восемь. **Сейчас** их девять* (В. Катаев);

– локативно-посессивный распространитель: ***У них** отцов аж трое* (П. Акимов); ***У Касперовичей** их было четверо* (С. Довлатов); ***У государства** денег немного* («Отечественные записки», 2003); ***У скифов** их было несколько* (В. Бурлак); ***У меня** друзей было немного* (Р. Нахапетов).

Интерпозиция обстоятельственных распространителей наблюдается в следующих высказываниях:

– пространственный локатив: ***Нас в группе** четверо* («Известия», 2002.09.16); ***Собственно говоря, военных реформ в России** было всего две* («Завтра», 01.01.2003); ***Комнат в конторе** две* (А. Солженицын); ***Коров в деревне** осталось одиннадцать* (Ю. Петкевич); ***Так кошек в нашей семье** стало две* (Э. Савкина); ***Народу на церемонии** будет немного* (Д. Гранин); ***Станций в Москве** всего несколько* («Известия», 21.05.2002);

– темпоральный локатив: ***Бензиновых двигателей теперь** четыре* («Автопилот», 15.10.2002); ***Их всегда** было немного* (М. Семенова);

– локативно-посессивный распространитель: ***Основных аргументов у реформаторов** два* («Неприкосновенный запас», 2009); ***А всего детей у его отца** было семнадцать* (А. Архангельский); ***Сотовых у Дурнева** было три* (Д. Емец); ***Всего замов у него** будет восемь* («Коммерсантъ-Daily», 2003); ***Вещей у нас** немного* (Н. Галкина); ***Хлопот у меня** было очень много* (М. Булгаков); ***Но, думаю, шансов у них** мало...* (Г. Горин); ***Версий у следователей** немного* («Известия», 12.02.2002).

В единичных случаях встречаются конструкции с распространителем в **постпозиции**, характерные для устной речи: ***Здесь сверхкомплектных пять у нас*** (А. Грибоедов, П. Вяземский); ***Нас было двое у отца*** (У. Нова); ***Ребятишек сорок у нее уже*** («Народное творчество», 22.12.2003).

Анализ коммуникативной организации нумеративных высказываний является важной составной частью системного описания устройства и функционирования русских синтаксических конструкций, что имеет непосредственный выход в практику преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В.Ю. Копров. – Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. – 328 с.
2. Распопов И. П. Очерки по теории синтаксиса / И.П. Распопов. – Воронеж: ВГУ, 1973. – 220 с.
3. Шаповалова О. И. Лексико-грамматические варианты семантической структуры нумеративных предложений, обозначающих количество / О.И. Шаповалова // Филологос. – Выпуск 26 (3). – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. – С. 84-88.
4. Шаповалова О. И. Нумеративные предложения как объект исследования в типологии простого предложения / О.И. Шаповалова // Грамматические учения в XXI веке: традиции и перспективы. XXXIII Распоповские чтения, посвященные 90-летию со дня рождения проф. И.П. Распопова и 80-летию со дня рождения проф. А. М. Ломова. Материалы Международной конференции (Воронеж, 13-14 марта 2015 г.). – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2015. – С. 183-187.

О.В. Щукина

*Тирасполь (Приднестровская Молдавская Республика),
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко*

РАЗЛИЧИЯ В ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ГЛАСНЫХ ФОНЕМ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ КАК ФАКТОР ФО- НЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Как правило, особенности функционирования гласных в родном языке учащихся сильно отличаются от особенностей функционирования гласных в русском языке. Именно этот аспект является наиболее трудным для усвоения, поскольку широкая вариативность русских гласных, как правило, не имеет соответствий в родных языках учащихся.

Трудность, по мнению Д. Джоунза и Д. Уорда, заключается в том, что «фонетические контексты, определяющие использование различных аллофонов русских гласных могут быть сложными для восприятия учащимися на начальном этапе» [3, с. 28]. В отличие от русского языка, обладающего сравнительно небольшим количеством гласных фонем, во французском языке, большее количество гласных фонем обладают меньшей вариативностью, вследствие чего смешения французских гласных в слабой позиции почти не происходит. По словам А.В. Широковой, гласные не теряют своих дифференциальных признаков, не нейтрализуются, они полу-

чают тембровые отличия, «функционально не влияющие на постоянный дифференциальный характер гласного» [1, с. 31 – 32].

Во французском языке отсутствует качественная редукция, однако существует количественная, отличающаяся по своим характеристикам от количественной редукции гласных в русском языке. Количественная редукция имеет следующие характеристики у французских гласных: краткими являются все безударные гласные, а также гласные в ударном слоге, не завершающемся удлиняющими согласными. Помимо этого, признак долготы/краткости гласных вступает во взаимоотношения с признаком открытости/закрытости. Закрытые гласные в случае удлинения ещё больше закрываются, а в безударном положении выступают в более открытых вариантах. Открытые гласные имеют более закрытые варианты в безударной позиции, а в случае удлинения в ударной позиции – открываются.

До последнего времени во французском языке существовала тенденция неупотребления гласных [e], [o] и [ø] в закрытых слогах и гласных [ɛ], [ɔ] и [œ] в открытых слогах. По словам П. Делатра, в открытом слоге гласные закрываются, в закрытом – открываются: *mes, teut, mot* [me, mø, mo]; *mere, murt, mort* [mɛr, mœr, mɔr]. Однако влияние орфографии привело к тому, что только [e] не встречается в закрытом слоге, тогда как [o] и [ø] встречаются в закрытых слогах в нескольких сотнях слов: *paume* [po:m] ('ладонь'), *pose* [po:z] ('поза'), *jeûne* [žøp] ('голодание'). Помимо этого, только [ɔ] и [œ] не встречаются в открытом слоге, а [ɛ] встречается в открытом слоге в речи достаточно большого количества носителей французского языка: *prêt* [prɛ] ('готовый'). Но в не подвергшейся влиянию орфографии речи людей возможно и произношение, соответствующее указанной тенденции: [pre] [2, с.59]. Соответственно, в абсолютном конце слова в речи ряда французских учащихся будет произноситься только закрытый звук – [e]. Таким образом, может иметь место скрытая нейтрализация.

Указанные примеры демонстрируют положение, связанное с относительной свободой и большей вариативностью орфоэпической нормы во французском языке по сравнению с русским. Подобное положение вещей может привести к появлению ошибок, связанных с переносом особенностей скрытой нейтрализации, характерной для идиалекта определённой части носителей французского языка, изучающих русский. Выбор того или иного гласного звука русского языка, вызванный соседством с твёрдым или мягким согласным, у носителя французского языка будет определяться характером слога с точки зрения открытости/закрытости, а также в ряде случаев индивидуальными особенностями речи говорящих. Индивидуальные особенности реализации гласных, таким образом, могут привести к тому, что в акценте, например, в слове *béreg* франкоговорящие учащиеся, возможно, будут произносить под ударением открытый звук, а в слове *плед* – закрытый.

Французские безударные гласные сохраняют своё качество даже при сокращении, качественные изменения при этом незначительны и не влияют на восприятие, артикуляция гласных характеризуется чёткостью. Отсутствие морфонологических чередований во французском языке ещё больше усложняет ситуацию с усвоением редукции по сравнению с английским языком. Привыкшие к чередованиям в родном языке англоязычные учащиеся психологически готовы к значительному качественному изменению гласных в безударных слогах, однако для франкоговорящих учащихся это явление абсолютно незнакомо и отсутствие его в родном языке является серьёзным барьером на пути к усвоению редукции русских гласных. Редукция либо вообще отсутствует, либо, чаще на среднем и продвинутом этапах, происходит по иной схеме, чем в русском языке.

К нарушениям ритмической структуры русского слова также можно отнести ошибки франкоговорящих учащихся, связанные с переносом особенностей акцентной структуры родного языка, с отсутствием редукции в звонных гласных, а также с появлением гласных вставок в консонантных сочетаниях.

Особый род ошибок франкоговорящих в русской речи связан с тенденцией тяготения ударения к концу слова, что обусловлено особенностями акцентной структуры французского языка – фиксированным ударением на последнем слоге. В связи с этим в русской речи возникают ошибочные произнесения вплоть до смещения словоформ, типа *было* – *[была́], *стало* – *[стала́]. Смещение ударения вправо под влиянием родного языка является дополнительным фактором, определяющим нарушение закономерностей редукции русских гласных: редукция происходит по иной схеме, чем в русском языке, либо вообще отсутствует. Часто на среднем и продвинутом этапах у учащихся появляются ошибки, когда безударный гласный конечного слога, приобретая ударение, не редуцируется. Гласный, на который падает ударение в русском слове при переносе ударения во французском акценте, может как редуцироваться в соответствии с его положением по отношению к ударению, так и сохранять своё качество, приобретая второстепенное ударение: *завтра* *[зафтра́], *[з_афтра́]; *соня* *[сан'á], *[с_он'á].

Отличие французской акцентно-ритмической системы от русской заключается также в том, что ударный слог во французском языке противопоставлен не другим слогам слова, а другим слогам ритмической группы, объединяющей несколько слов. Если в русском языке при объединении слов в смысловые группы каждое слово сохраняет своё ударение, то во французском языке смысловая группа является одновременно ритмической группой с ударением на последнем слоге. В длинных ритмических группах возникают второстепенные ударения, которые ставятся на нечётных слогах, начиная с конца ритмической группы: *Parlez – vous?* [‘parl-le-
vu]. Эта черта звукового строя французского языка также влияет на рус-

ское произношение французов, приводя к ритмическим нарушениям в рамках синтагмы и фразы.

Характерной чертой языков вокалического типа является наличие «зияния» гласных. Во французском языке это явление достаточно распространено, причём в большей степени на стыке слов, чем во внутренних слогах слова. Будучи нечастым явлением для языков консонантного типа, «зияние» иногда встречается в русских словах, в основном в словах иноязычного происхождения или на стыке морфем.

Однако, когда в русском языке имеет место процесс стяжения гласных, в речи франкоговорящих учащихся появляются отклонения, связанные с чётким произношением каждого компонента вокалического сочетания, либо с произношением сочетаний с [j] на месте стяжения: *кино^т[j'a]т^р. Любопытно отметить, что в некоторых случаях имеет место совпадение с характерным для разговорной речи произношением: ма-тер[j'a]л.

Особую трудность для франкоговорящих составляет произнесение долгих согласных. Во французском языке двойное написание согласных относится скорее к орфографии, чем к фонетике, поскольку, две одинаковые согласные никогда не читаются как сдвоенные в конце слова и очень редко внутри слова. К немногочисленным случаям произнесения двойных согласных во французском языке относятся:

- в словах, в которых приставка осознаётся как самостоятельная часть, а также в иностранных словах (*illegal* [il-le-´gal], *Emma* [εm-´ma]);
- внутри слова, при выпадении беглого [ə] (*il durera* [il-dyr-´ra]);
- на стыке слов внутри ритмической группы (*il lit* [il-´li]).

При этом между сдвоенными согласными размыкания нет, но слоговая граница между ними ощущается. В большинстве же случаев произношение долгих согласных во французском языке невозможно.

В русском языке в интервокальном положении возможны долгие согласные не только на морфемной границе: *рассади́ть* [р'с:ад'út']; но и внутри морфемы: *касса* [кас'ъ], *ванная* [ван'ъиъ]. В связи с этим в акценте возможны гласные вставки в консонантных сочетаниях, либо произнесение кратких согласных на месте долгих: *ра[с]матривали*, *ра[с]мотреть*, *ра[с]казал*.

Таким образом, акцентные нарушения франкоговорящих учащихся в области функционирования гласных могут быть связаны с отсутствием редукции гласных, недостаточной степенью открытости или закрытости гласных, а также долготы или краткости, переносом ударения и связанными с ним ритмическими нарушениями, с чётким произнесением каждого компонента двукомпонентного вокалического сочетания, появлением гласных вставок в консонантных сочетаниях.

Литература

1. Широкова А.В. Сопоставительная грамматика русского языка (сопоставительная фонология). – М., 1984. – 200 с.
2. Delattre P. Comparing the phonetic features of English French German and Spanish. – Heigelberg, 1965. – 142 p.
3. Jones D., Ward D. The phonetics of Russian. – Cambridge, 1969. – 307 p.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Ю.С.Ализаде

Москва, Московский педагогический государственный университет

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННОГО МЕНЕДЖЕРА

Согласно принятому в международной профессиональной среде определению, менеджер – это компетентный специалист в области инновационной экономики. Особые требования предъявляются к освоению менеджером коммуникативной компетенции в части владения одним или несколькими иностранными языками, что позволяет:

- уметь логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- быть способным осуществить деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации [3, с. 6].

В настоящее время общество делегирует менеджеру не только управленческие полномочия, но и экологические ресурсы, оптимальное использование которых напрямую зависит от наличия в его профессиональном активе освоенных экологических норм. Коммуникативный дисбаланс в деловом общении, проблемы непонимания или неправильной трактовки управленческой ситуации могут отрицательно сказаться на экологической обстановке в отдельных географических регионах реализации бизнес-проектов, нанести существенный вред окружающей среде, спровоцировать международные конфликты и привести к деструктивным политическим последствиям.

Коммуникативная компетенция входит в число базовых характеристик, определяющих уровень экологической компетентности специалиста, о котором свидетельствуют:

- натуралистическая эрудиция;
- умение выстроить экосоциальную коммуникацию;
- оперирование правилами и конвенциями общения;
- готовность к участию в диалоге культур [4, с. 50].

В условиях развития международных отношений, доминирующим коммуникативным средством которых является английский язык, представляется логически верным использование дополнительного инструмента профессионального общения, позволяющего расширить культурное пространство делового человека. Таким инструментом был и остаётся официальный язык ООН – русский язык, методика обучения которому разработана ведущими российскими педагогами, филологами, лингвистами,

психологами (Л.А.Вербицкая, Н.И.Гез, О.Я.Гойхман А.А.Леонтьев, О.Д.Митрофанова, А.Н.Щукин и др.).

Экологизация международного коммуникативного пространства является современной тенденцией глобального мира, динамика которого оказывает влияние на наиболее открытую и подвижные сферу языка – его лексический состав. Это является объективной предпосылкой для возникновения так называемой «экологической» лексики, которая является особым комплексом в общелексическом фонде каждого отдельно взятого языка. В свою очередь, специализированная экологическая терминология раскрывает общие принципы, понятия, определения, связанные с различными сторонами естественных и социально-гуманитарных наук.

Учитывая, что практически все иностранные менеджеры обладают высшим образованием и степенью бакалавра (значительно реже – степенью магистра), уместно провести аналогию с требованиями к менеджерам-бакалаврам, предусмотренными Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования Российской Федерации. Этот метод позволяет установить соответствие между системами подготовки отечественных и зарубежных специалистов, а также помогает обеспечить стартовые возможности при создании учебной ситуации в рамках дополнительной коммуникативной подготовки иностранных менеджеров. В отобранном списке присутствуют характеристики, обладая которыми современный менеджер способен успешно осуществлять профессиональную деятельность:

- а) коммуникативная подготовка;
- б) экологический кругозор (таблица 1).

Таблица 1.

Универсальные требования к коммуникативной подготовке и экологическому кругозору менеджеров

(источник: ФГОС ВПО РФ, Глава V, утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. № 544) [5]

Характеристика	Шифр
Общекультурные компетенции	ОК
Знание и понимание законов развития природы, общества и мышления и умение оперировать этими знаниями в профессиональной деятельности	ОК-2
Владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность	ОК-14

Одной из отличительных особенностей учебной дисциплины «Русский язык как иностранный» является тот факт, что русский язык служит

одновременно и целью, и средством обучения (в частности, для иностранных менеджеров – средством получения дополнительной экологической подготовки по основной специальности). Английский язык эффективно исполняет роль посредника при изучении русского языка. Конкретной дидактической целью в данном случае является совершенствование навыков деловой коммуникации англоговорящих иноязычных менеджеров.

Учитывая вышеизложенное, лексический минимум, лежащий в основе активного словаря изучающего русский язык иноязычного менеджера (сертификационный уровень В1), целесообразно дополнять специальной экологической терминологией с переводом на английский язык. Данный методический приём развития понятийного аппарата позволяет:

- обеспечить специфическую лексическую основу для совершенствования профессиональных речевых навыков и умений, а также обучения грамматике;

- осуществить коммуникацию в пределах тематических блоков «Человек и Природа», «Общество и Природа», «Экология и Экономика», «Экология и Здоровье» [1, с. 7].

Термины делятся на две основные группы:

- 1) общеэкологические термины;
- 2) специальные экологические термины.

Количество отобранных терминов объясняется логикой и частотой их употребления в научной и деловой речи (число специальных терминов значительно превышает число общих терминов). С учётом использования английского языка-посредника, перечень основных лексических терминов, характеризующих элементы стратегического планирования деятельности менеджера, должен концептуально отражать пути достижения целей устойчивого развития (согласно принятому определению этот приём можно обозначить как «Re-модель»):

- rethink (подумай, как сделать по-другому);
- refuse (откажись, буквально «от лишнего»);
- reduce (в значении «потребляй меньше»);
- reuse (повторно используй);
- recycle (переработай вторично);
- repair (восстанови) [там же, с. 9].

Использование содержания данного понятийного словаря при обучении русскому языку как иностранному должно способствовать расширению масштабов деловой коммуникации иноязычных менеджеров.

Литература

1. Ализаде Ю.С. Экологическая терминология в обучении тюркоговорящих менеджеров русскому языку / Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее: XI Международная научно-практическая

конференция, посвящённая 50-летию кафедры РКИ МПГУ: Сборник материалов. – М.: Форум, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-00091-056-6. – С.7-10.

2. Ализаде Ю.С. Экологическая лексика в обучении иностранных специалистов русскоязычному стилю коммуникации / Язык и коммуникация в контексте культуры (Language and Communication through Culture): Сб. научн. статей по итогам 9-й Междунар.науч.-практ.конф., 21-22 мая 2015 года / Ряз. гос. ун-т имени С.А.Есенина; отв.ред. Е.С.Антонова, О.И.Пузырева. – Рязань: ООО РИПД «ПервопечатникЪ», 2015. – 188 с. – С.11-14.

3. Ализаде Ю.С. Экологические критерии оценки профессиональной подготовки современного менеджера / Вестник МГГУ им.М.А.Шолохова. Серия «Социально-экологические технологии». Раздел «Гуманитарные и педагогические технологии формирования экологической среды», с аннотацией на английском языке - № 1-2. – 2014. – ISSN 2225-2517. – С.5-8. – электронное издание. – www.mggu-sh.ru.

4. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы / Серия «Базовая концепция человека». – М., 2008.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm544-1.pdf

А.В.Белова

Санкт-Петербург, СЗГМУ им. И.И. Мечникова

РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛЕКСИКА. ФРАЗЕОЛОГИЯ»

При обучении иностранных студентов-медиков русскому языку как иностранному необходимо использовать профессиональную лексику, что позволяет подготовить грамотных врачей, хорошо и достаточно полно владеющих русским языком. Для этой цели на кафедре русского языка СЗГМУ им. И.И. Мечникова было создано пособие, которое помогает познакомить учащихся с лексикой будущей профессии, на примере синонимии, антонимии, омонимии и фразеологии. Учебное пособие предназначено для слушателей подготовительных курсов, студентов-иностранцев, аспирантов, стажеров, изучающих русский язык как неродной или как иностранный на продвинутом этапе.

Так, при знакомстве с омонимами, даётся определение и вводятся лексические единицы-примеры:

Омонимами называются слова, совпадающие с другим по звучанию, но полностью расходящиеся с ним по значению. Например: *болеть* (долго, гриппом) – *болит* (голова); *колоть* (в боку) – *колоть* (дрова); *мочка* (уха) – *мочка* (яблока, мочить яблоки); *недосып* (картофеля, зерна, мало насыпали) – (хронический) *недосып* (мало спать); (детские) *проказы* (непослушание) – (излечиться от) *проказы* (заболевание кожи); *сдать* (экзамен) – (сердце) *сдаёт* (плохо работает); *промокло* (пальто) – *промокать* (написанное); *раствор* (циркуля) – (жидкий) *раствор*; и др.

Предлагаются задания, которые помогают отработать употребление новых лексем профессионального профиля:

Задание 1. Прочитайте слова-омонимы в таблице, проверьте, правильно ли вы их понимаете.

больничная палата	книжная палата
вдохнуть воздух	вдохнуть жизнь
вырвать зуб	вырвать пиццей
высыпаться из кармана	плохо высыпаться (спать)
длинный язык	французский язык
детское ушко	ушко иглы
детская ножка	ножка стола
дворянский род	род деятельности; женский род
женская ручка	дверная ручка
живот (часть тела)	живот (устар.) – жизнь
запор (замок у двери)	страдать запором
ключ от двери	ключ бьёт из-под земли
накапать на скатерть	накапать лекарства
обход врача	идти в обход чего-либо и пр.

Задание 2. Прочитайте предложения и найдите (выпишите) слова, у которых есть омонимы.

1. У больного был розовый язык без налётов. 2. Ребёнок стоял вытянувшись, с прямой спинкой. 3. Пациент должен соблюдать полный покой и др.

Задание 3. Составьте свои предложения с записанными словами из предыдущего задания.

Задание 4. Скажите, какие омонимические значения имеют следующие слова.

Род, почка, тепло, переехать, живот, запор и т.п.

Задание 5. Придумайте предложения со следующими омонимами.

1. Судно – медицинское приспособление и корабль. 2. Мир – вселенная и отсутствие войны. 3. Задуть – начать дуть и погасить что-либо и др.

Задание 6. Используя слова для справок, определите слова, объединяющие данные словосочетания.

1. Внутренний орган и своеобразный зародыш. 2. Оптический прибор и ожидание спортсмена. 3. Направление движения и совокупность лечебных процедур и т.п.

Задание 7. Прочитайте пословицы и шутки с омонимами, объясните, как вы понимаете их смысл.

Каков ни есть, а хочет есть.

Солнце выше ели, а мы ещё не ели.

Больно нежен, вот и больно и др.

В конце приводится контрольное задание, позволяющее проконтролировать усвоение студентами новой лексики.

Задание (контроль). Заполните пропуски в таблице.

	книжная <i>палата</i>
	<i>вдохнуть</i> жизнь
<i>вырвать</i> зуб	
<i>высыпаться</i> из кармана	
	французский <i>язык</i>
полный <i>покой</i>	
	<i>правое</i> дело
пластмассовая <i>лопатка</i>	
	<i>переехать</i> реку
	<i>перенести</i> холод, боль
	<i>подавить</i> приступ (остановить)
<i>половая</i> тряпка	
<i>почка</i> на дереве	
	эффективный <i>приём</i> работы
<i>разламываться</i> от боли (голова болит)	
<i>растворить</i> окно	
	птичья <i>клетка</i>
<i>свинка</i> (уменьш. от свинья)	
	<i>стопа</i> газет и т.д.

Таким образом, данное пособие ставит целью познакомить иностранных студентов-медиков с лексикой профессиональной сферы, что в свою очередь даёт возможность расширить словарный запас будущего доктора и сформировать его коммуникативную компетентность, а данная задача является первоочередной при обучении иностранных учащихся русскому языку.

С.И. Богородицкая, О.Н. Помыткина
*Краснодар, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков*

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Одной из главных задач профессиональной подготовки современного иностранного военного специалиста является полноценное владение русским языком. Будущему офицеру необходимо знать профессионально-ориентированную лексику и уметь применять её в разных ситуациях общения. Высококвалифицированный специалист должен грамотно, чётко и кратко излагать свои мысли, ясно, твёрдо и решительно отдавать приказы, уметь адекватно вести себя при любых обстоятельствах.

Обучение русскому языку в военных вузах характеризуется профессиональной направленностью и осуществляется с целью формирования военно-профессиональной речевой компетенции иностранных военнослужащих, профессионального языка будущих специалистов [5, с. 7].

Овладение русским языком как языком специальности базируется на изучении общевойсковой и узкоспециальной лексики, связанной с воинской службой, военной техникой, вооружением.

Со словами общевойсковой тематики учащиеся Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков знакомятся уже на элементарном уровне. На этом этапе обучения профессиональная лексика представлена следующими тематическими группами: «Обмундирование», «Оружие», «Боеприпасы», «Военная техника», «Воинские звания», «Военные профессии», «Типы боевых самолётов».

На начальном этапе обучения важно, чтобы курсанты поняли лексические значения, освоили грамматическую форму и сочетаемость данных языковых единиц. В лексический минимум включены имена существительные в основном с конкретным значением (*самолёт, ракета, солдат, командир, война, автомат, пистолет, погоны, фуражка* и др.), некоторые глаголы (*служить, маршировать, командовать, летать, стрелять, атаковать*), представляющие собой языковое средство выражения профессионального понятия, а также устойчивые глагольно-субстантивные словосочетания (*вести огонь, вести наступление, идти в наступление, начать атаку, наносить удар, отдать / получить приказ*). При семантизации данного лексического материала эффективно использование важного для первичного восприятия принципа зрительной наглядности. Как сказал профессор У. Эко: «Хороший рисунок имеет силу трёх тысяч слов» [3, с. 102]. При этом картинки, фотографии, слайды, другие видеоматериалы не

только позволяют экономить время, но и придают обучению эмоциональную окрашенность, повышают заинтересованность учащихся.

Следует отметить, что лексическая работа должна начинаться с фонетико-графических упражнений, отрабатывающих произношение сочетаний звуков, слогов и слов, а также их написание, которое потом встретится в текстах. В свою очередь эти слова затем используются в заданиях на составление словосочетаний и предложений, что означает выход на лексико-грамматический уровень языка и предваряет работу с текстами. О важности единства лексической и грамматической работы на начальном этапе обучения пишут лингвисты (А.М.Ковалёва, А.В. Ковалёва, Ю.В. Анисина, Л.В. Алпеева, Ю.М. Лебедев), указывающие, что практическое овладение русским языком основано на знании его предложно-падежной системы и грамматической сочетаемости.

В военном вузе введение профессиональной лексики целесообразно сочетать с изучением падежных форм и усвоением ситуаций, в которых они употребляются. Например, при изучении предложного падежа профессионализмы можно включать в следующие виды работ:

1. Запишите предложения, используя нужный предлог (*в/на*) и правильную форму существительного:

Офицер служит ... (армия).

Матрос служит ... (флот).

Преподаватель работает ... (училище).

Техник работает ... (аэродром).

2. Ответьте на вопросы, поставьте слова в нужную форму:

Где сейчас командир? – Он сейчас ... (война, бой).

Где маршируют курсанты? – Они маршируют ... (площадь, плац).

Где были солдаты? – Они были ... (учения, плен).

Где его самолёт? – Его самолёт ... (аэродром, небо).

При отработке винительного падежа учащимся предлагается работа с картинками по моделям:

«Мы видим КОГО (ГДЕ)» (Мы видим лётчика в кабине. Мы видим техника на самолёте);

«КТО атакует КОГО/ЧТО» (Пехота атакует противника. Авияция атакует аэродром).

Слова в творительном падеже учащиеся применяют, отвечая на вопросы:

Чем управляет лётчик? (самолёт)

Чем командует маршал? (армия)

Кем служит твой брат? (лейтенант)

Кем хочет стать курсант? (офицер)

На данном этапе обучения рекомендуется постепенно пополнять лексический запас курсантов прилагательными, отрабатывая при этом их

согласование с существительными в роде, числе и падеже. Обучаемым, например, предлагается дописать окончания в словосочетаниях:

А) *Работать (где?): на военн... аэродром... – в военн... академи... – в военн... училищ...;*

Б) *Видеть (что?): современн... самолёт... – современн... авиаци... – современн... оборудовани...;*

В) *Командовать (чем?): авиационн... полк... – авиационн... эскадрилья... – авиационн... звен...;*

Подобные тренировочные упражнения интересны курсантам и способствуют многократному повторению и усвоению профессионально-ориентированной лексики.

Дальнейшее её изучение реализуется в работе с текстами, включающими и устойчивые глагольные словосочетания, изученные на этапе предтекстовой работы. Чтобы проверить правильность понимания их смысла, учащимся рекомендуется выполнить послетекстовые лексико-грамматические задания. Например, составить предложения с указанными словосочетаниями: *вести огонь, вести наступление, идти в наступление, начать атаку, наносить удар, отдать / получить приказ.*

Познакомившись с наиболее общими и часто употребляемыми словами военной тематики, курсанты переходят к изучению узкоспециальной лексики. На подготовительном факультете авиационного вуза она ориентирована на темы «Аэродром», «Самолёт» и включает термины (*взлёт/посадка, пилотаж, пикирование, фюзеляж, стрингеры, киль, радиовысотомер, сервокомпенсатор*), а также аббревиатуры (*ВПП, ОБУ, ТЭЧ, ПВД, БАНО, ТРД, РСБН, РУД, АО*) и устойчивые словосочетания (*рулѐжная дорожка, пилотажная зона, посадочный курс, реактивное сопло, трёхопорное шасси, катапультное кресло, бортовая система*). Эта и другая специальная лексика представлена в учебных пособиях со спецтекстами, посвящёнными описанию учебно-тренировочного самолёта, техники пилотирования, тактики ВВС, видов вооружения, элементов самолётостроения, представляющими основы аэродинамики, метеорологии, топографии, радиообмена. Цель таких сборников – расширить профессиональный тезаурус курсантов, познакомить их с особенностями специальной лексики, научить разным видам работ с профориентированными текстами. Для повторения и закрепления изучаемой лексики используются упражнения и задания, нацеленные на развитие умения видеть состав слова, понимать правила словообразования и сочетания слов, построения предложения, например: расшифровать аббревиатуры; найти в тексте / подобрать к данным словам однокоренные существительные; выделить корни в сложных словах; образовать прилагательные от существительных / существительные от глаголов; дополнить словосочетания; построить предложения с данными словами и др.

Кроме учебно-научных текстов, целесообразно использовать на занятиях тексты других стилей (публицистического, художественного, разговорного), содержащие, помимо собственно терминов, профессионализмы разных типов, среди которых Ю.В. Анисина выявила следующие группы:

1) номенклатурные знаки и/или лексические единицы, называющие самолеты, вертолеты, а также другую авиационную и космическую технику (МиГ, Як, АНТ, Ту, Ми, Ка-50 «Черная акула», Ан-124 «Руслан», «Илья Муромец», «Русский витязь», «Восток», «Союз» и пр.);

2) антропонимы – лексические единицы, называющие фамилии известных ученых, авиаконструкторов, летчиков, космонавтов (Н.Е.Жуковский, К.Э.Циолковский, Ю.А.Гагарин, А.И.Микоян, С.В.Ильюшин, И.И.Сикорский, В.П.Чкалов и пр.);

3) топонимы, связанные с именами известных исторических личностей России, внесших вклад в развитие мировой авиации и космонавтики (г. Жуковский, ст. Чкаловская, ул. Пилота Нестерова, ул. Авиаконструктора Сухого, наб. Академика Туполева, пл. Гагарина и пр.);

4) лексические единицы, называющие учебные заведения (авиашкола, авиатехникум, Военно-воздушная инженерная академия им. проф. Н.Е.Жуковского и пр.);

5) лексические единицы, связанные с названием государственных учреждений, общественных организаций страны (Центральный аэрогидродинамический институт им. проф. Н.Е.Жуковского, опытно-конструкторское бюро им. А.И.Микояна и пр.);

6) лексические единицы, связанные с названием авиационных и космических объектов, научно-технических программ, которые являются результатами международного сотрудничества СССР и России со странами мира («Интеркосмос», «Союз-Аполлон» и пр.);

7) эпонимы – термины ономастического происхождения (цеппелин, монгольфьер, петля Нестерова, кобра Пугачева и пр.);

8) языковые афоризмы-перефразы, представляющие наиболее выдающихся деятелей отечественной авиационной и космической науки и техники (отец русской авиации, первый сын Земли, Главный конструктор, основоположник космонавтики, мистер Вертолет и пр.);

9) профессиональные фразеологизмы (выписывать мертвые петли, ставить на крыло, мастер высшего пилотажа и пр.);

10) профессиональный жаргон (летать на анах, яках, мигах, илах; борт (самолет), вертушка (вертолет) и пр.);

11) профессиональные сравнения и метафоры (стальная птица, летное / воздушное судно, бредущий полет и пр.) [2, с. 12].

Термины перечисленных групп обогащают активный словарь будущего офицера и способствуют лучшему пониманию устной и письменной речи в профессиональной сфере.

Таким образом, обучение общевойсковой и узкоспециальной лексике ведётся на всех этапах подготовительного курса и взаимосвязано с грамматикой. Этот языковой материал следует постоянно включать в разные виды заданий и упражнений, отрабатывать в текстах. Знание рассматриваемых лексических единиц и умение их реализовывать способствуют формированию профессиональных коммуникативных умений и навыков и полноценному владению русским языком.

Литература

1. Алпеева Л.В., Лебедев Ю.М. Обучение специальной военной лексике на подготовительном курсе (базовый уровень) // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г. Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб., 2014. – С. 14-20.
http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/Konferenciya_Zlatoust_2014-itog.pdf
2. Анисина Ю.В. Лексические особенности профессионально-ориентированных страноведческих текстов авиационной тематики. // Вестник Челябинского государственного университета. № 4 (295) Филология. Искусствоведение. Вып. 75. – Челябинск, 2013. – С. 9-12
<http://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-osobennosti-professionalno-orientirovannyh-stranovedcheskih-tekstov-aviatsionnoy-tematiki>
3. Анисина Ю. В. Учёт образовательных особенностей иностранных военнослужащих в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному / Ю. В. Анисина // Научный диалог. № 4 (16) – 2013. – С. 97-108. <http://cyberleninka.ru/article/n/uchyot-obrazovatelnyh-osobennostey-inostrannyh-voennosluzhaschih-v-protsesse-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-russkomu#ixzz3rPYHyj3v>
4. Ковалёва А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. № 2 – 2013 <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2013/02/2013-02-46.pdf>
5. Краснова С.В. Формирование лексической компетентности иностранных курсантов при овладении русским языком в специальных целях. // Диссертация. – М., 2010. – 198 с. <http://www.dslib.net/teoriavospitania/formirovanie-leksicheskoy-kompetentnosti-inostrannyh-kursantov-pri-ovladii.html>
6. Сборник специальных текстов по русскому языку. – Краснодар, 1990.

А.А. Бурченкова

*Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала
Советского Союза А.М. Василевского*

РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНФОРМАТИКА» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ

Обучение русскому языку иностранцев-нефилологов, в том числе иностранных военнослужащих, направлено на реализацию профессиональных коммуникативных потребностей – формирование умений ориентироваться в профессиональном материале, вести диалоги на профессиональную тему в различных ситуациях общения, поэтому ведущим аспектом в изучении русского языка как иностранного будущими военными инженерами, офицерами является язык специальности.

Изучение языка специальности на занятиях по русскому языку направлено на усвоение иностранными обучающимися терминологии, конструкций научного стиля речи, свойственных текстам учебно-профессионального содержания, формирование навыков и умений работы с научным текстом, его анализа, отбора необходимого материала для подготовки письменных и устных речевых высказываний разных жанров научного стиля речи: конспекта, реферата, аннотации, курсовой и дипломной работы, а также сообщения, доклада и т.п. Обучающимся необходимо усвоить не только содержание понятий и значения терминов по изучаемой дисциплине, но и основные устойчивые речевые модели их функционирования.

При разработке учебных материалов по языку специальности необходимо помнить, что русскоязычное общение иностранных специалистов происходит в профессионально-производственной сфере деятельности, поэтому приоритетным является обучение навыкам адекватного восприятия устной профессиональной речи русских специалистов, так как основной коммуникативной задачей для иностранцев является восприятие и продуцирование русской устной профессиональной речи с минимальной опорой на письменный язык.

Также следует учитывать, что профессиональной деятельности инженеров свойственны проблемные ситуации, поэтому обучение должно носить проблемный характер, что предполагает активную работу продуктивного мышления обучающегося, основанного на интеграции знаний комплекса научных дисциплин. Таким образом, организация процесса обучения иностранных инженеров должна учитывать особенности инженерного мышления, сущность поисковой практической деятельности специалистов инженерного профиля, то есть обеспечивать не только содержа-

тельную, мотивационную, но и сознательную (когнитивную) основу речевых действий.

Для построения продуктивной модели обучения иностранных инженеров необходима консультация преподавателей специальных профильных дисциплин. В решении данного вопроса огромную роль играет межкафедральное взаимодействие, помощь преподавателей-предметников

Одним из профильных предметов, изучаемых будущими военными инженерами, является «Информатика». Курсанты Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского, г. Смоленск (далее ВА ВПВО ВС РФ) изучают данную дисциплину на 1 курсе, поэтому на занятиях по русскому языку осуществляется подготовка иностранцев к лекциям, практическим и лабораторным занятиям по информатике. С целью обеспечения подготовки курсантов к изучению данной дисциплины коллективом кафедры совместно с преподавателями-предметниками разработаны учебное пособие «Русский язык. Лексика и грамматика научного текста. Информатика» [1] и компьютерные программы.

Учебное пособие «Русский язык. Лексика и грамматика научного текста. Информатика» создано в соответствии с требованиями, предъявляемыми к содержанию и уровню языковой подготовки иностранных военнослужащих (далее ИВС), обучающихся в высших военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации.

Данное пособие предназначено для овладения курсантами первого курса специального факультета русским языком на уровне, соответствующем требованиям государственного стандарта по русскому языку как иностранному второго сертификационного уровня [3, 4].

Пособие рассчитано на 10 практических занятий и содержит анализ текстов по дисциплине «Информатика» из разделов, изучение которых данной категорией ИВС предусмотрено в первом и втором семестрах.

В пособии представлены 24 аутентичных текста – 10 для практических занятий и 14 для самостоятельной работы, отобранных коллективом кафедры автоматизированных систем боевого управления. На занятиях по русскому языку должны использоваться только аутентичные тексты. Единственно допустимый вид адаптации – сокращение. Тексты отобраны согласно тематическому плану изучения дисциплины «Информатика» из наиболее сложных для понимания иностранными курсантами первого курса разделов и отредактированы преподавателем кафедры автоматизированных систем боевого управления.

Каждое занятие включает в себя терминологический минимум и систему заданий на основе специального текста.

Работа с каждым текстом начинается с освоения фонетических, словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических особенностей терминов и синтаксических конструкций. После этапа ознаком-

ления с новыми лексическими единицами, их презентации и семантизации курсанты выполняют задания для развития умений в различных видах речевой деятельности: чтения (изучающего и ознакомительного), аудирования, письма, говорения.

Каждая дисциплина инженерного цикла характеризуется своим набором доминирующих синтаксических конструкций, употребление которых обусловлено объектом описания. Поэтому в пособие включены задания, направленные на совершенствование навыков употребления конструкций научного стиля речи, характерных для текстов данной научной дисциплины. При работе с конструкциями научного стиля речи следует помнить, что трансформация предложений (замена одних синтаксических структур другими) недопустима, поскольку исследования Т.В. Васильевой [2] показали, что каждой учебной дисциплине инженерного профиля присущ набор определенных синтаксических конструкций, и это может привести к искажению смысла текста.

В учебных материалах по языку специальности должны быть широко представлены задания, направленные на формирование умений и навыков, необходимых будущему специалисту. Такие задания вызывают интерес обучающихся и повышают мотивацию изучения русского языка.

Кроме того, пособие содержит словарь понятийно-сочетаемого типа, в котором представлен базовый минимум лексики рассмотренных разделов дисциплины «Информатика». Составление данного словаря осуществлялось под руководством преподавателя-предметника подполковника А.А. Фадеичева.

Необходимость формирования у будущих инженеров иноязычной компетентности требует совершенствования системы их иноязычной подготовки: разработки новых методов и форм обучения, поиска технологий организации учебного процесса, адекватных современным требованиям, поэтому в дополнение к учебному пособию преподаватели кафедры создают компьютерные программы. Подобные программы служат для интенсификации учебного процесса – экономии учебного времени на практических занятиях и организации самостоятельной работы курсантов.

Так для проведения практического занятия по первому тексту пособия «Понятие информации. Виды информации» разработан комплекс компьютерных программ, включающий две обучающих программы и одну контролирующую. Часть 1 – обучающая программа в оболочке «Power Point» (рис. 1).

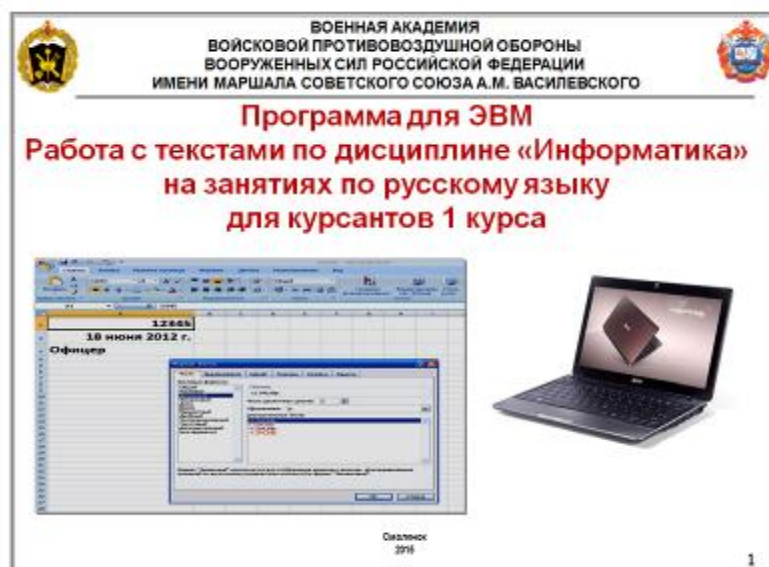


Рисунок 1

Данная программа содержит основные термины, терминологические сочетания текста «Информация. Виды информации» и их определения. В ней представлены основные термины и ключевые слова занятия (*информация, аппаратура, жест, знак, звуковая информация, графическая информация, числовая информация и т.д.*) с фотоиллюстрациями, переводом на четыре европейских языка-посредника (английский, французский, португальский, испанский) и аудиосопровождением, обеспечивающим правильное произношение терминов и терминологических сочетаний. Предназначена для самостоятельной подготовки курсантов к практическому занятию.

Часть 2 представляет собой обучающую программу в оболочке «My test X». Содержит 9 заданий по тексту «Информация. Виды информации». Может использоваться как на занятии, так и во время самостоятельной подготовки. Задания 1 – 5 – задания одиночного выбора, предполагают выбор одного правильного ответа из четырех предложенных. Задания 6 – 7 – задания на соотнесение информации, в которых необходимо соединить части предложения. Задания 8 – 9 предполагают ручной ввод текста.

Часть 3 – контролирующая программа в оболочке «My test X». Содержит 14 заданий по тексту «Информация. Виды информации». Может использоваться как в конце занятия после чтения текста, так на следующем занятии для контроля усвоения информации изученного текста. Задание 1 – на установление правильной последовательности. Задания 2 – 6 – задания одиночного выбора. Задания 7 – 11 – на подтверждение или опровержение информации. Задания 12 – 13 – на установление последовательности. Задание 14 – на ручной ввод текста.

Активное использование подобных компьютерных программ повышает дидактические возможности урока, мотивационную сторону занятий,

обеспечивает наглядность, аудио и видео поддержку, способствует индивидуализации процесса обучения. Кроме того, возрастает роль самостоятельной работы обучающихся, оптимизируется осуществление контроля усвоения изучаемого материала.

На кафедре русского языка ВА ВПВО ВС РФ в процессе изучения дисциплины «Иностранный (русский) язык» используются компьютерные программы, которые позволяют рационально организовать познавательную деятельность обучающихся в ходе учебного процесса, сделать обучение более эффективным, применять специфические свойства компьютера, способствующие индивидуализации учебного процесса и возможности обращения к принципиально новым познавательным средствам. Компьютерные программы, как и другие средства мультимедиа, обеспечивают развитие мотивации, коммуникативных способностей, социальных компетентностей, получение навыков, накопление фактических знаний.

Качество овладения специальностью ИВС в значительной степени зависит от уровня их языковых знаний, поэтому все усилия, направленные на повышение общего уровня владения русским языком, в конечном итоге направлены на повышение уровня специальной подготовки. Представленная в статье система работы с текстами по дисциплине «Информатика» применима и к другим специальным дисциплинам и обеспечивает подготовку иностранных военнослужащих к общению в производственно-профессиональной сфере.

Литература

4. Бурченкова А.А., Ланге Н.В., Фадеичев А.А. Русский язык. Лексика и грамматика научного текста. Информатика. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2015. – 160 с.

5. Васильева Т. В.. Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев первого курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 2000. – 233 с.

6. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрюшина Н.П. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. –СПб.: Златоуст, 2000. – 240 с.

4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Андрюшина Н.П. и др. 2-е изд., испр. и доп. – М.-СПб.: Златоуст, 2001. – 40 с.

**РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ»
В ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ
ГЕНЕРАЛЬНОГО ШТАБА ВООРУЖЁННЫХ СИЛ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В современных условиях развитие международных отношений основывается на принципах интеграции и взаимообогащения. Наглядно это проявляется в области международного военного сотрудничества, связанного с подготовкой в военных образовательных организациях России национальных кадров иностранных государств.

Выделение иностранного контингента обучаемых дальнего и ближнего зарубежья для получения военной специальности в военных образовательных организациях России регламентируется законом о подготовке национальных кадров. Это положение определяет содержание высшего военного образования для данного контингента, а в связи с военными реформами актуализирует необходимость изменения как общего процесса обучения иностранного контингента обучаемых, так и их речевой подготовки.

Для иностранных военнослужащих, обучающихся в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации, русский язык является доминирующим компонентом учебно-профессиональной подготовки: процесс и результат овладения специальностью непосредственно зависят от уровня владения русским языком, культурой русского речевого общения.

Изучение дисциплины «Русский язык как иностранный» позволяет слушателям овладеть необходимым и достаточным языковым материалом (фонетическим, лексическим, грамматическим, стилистическим) для обеспечения учебно-познавательной деятельности и достаточно свободного общения в условиях русской языковой среды.

Практические занятия по русскому языку в Военной академии Генерального штаба Вооружённых Сил Российской Федерации с иностранными слушателями проводятся согласно учебным программам, разработанным преподавателями кафедры иностранных и русского языков. Так, программа по русскому языку для иностранных слушателей, обучающихся на подготовительном курсе составлена с учётом квалификационных требований, предъявляемых к военным специалистам в области военного и государственного управления и военной безопасности государства, а также требований Государственных образовательных стандартов высшего про-

фессионального образования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины».

Данная учебная программа реализует основные цели и задачи дисциплины «Русский язык как иностранный». Основная цель - формирование межкультурной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, позволяющей слушателю по окончании подготовительного курса достаточно свободно пользоваться русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного общения, качественно воспринимать учебный материал на первом курсе обучения, а также владеть языком специальности для успешного освоения учебной программы в целом. Реализуя основную (учебно-профессиональную) цель, дисциплина «Русский язык как иностранный» также решает задачи культурно-просветительского характера, формируя позитивное отношение иностранных слушателей к стране изучаемого языка, ее народу, армии, культурно-историческим ценностям. При составлении учебной программы подготовительного курса учитывалась культурологическая составляющая обучения. Социокультурный материал опирается на принцип межкультурного взаимодействия и реализуется на протяжении всего периода обучения на подготовительном курсе, с учетом специфики основных разделов программы. Например, в программу включаются культурологические занятия в форме презентаций на русском языке, их цель - ознакомление с родной страной обучающихся. Учебная программа также содержит занятия, направленные на ознакомление обучаемых с Российской Федерацией, культурой и традициями народов, населяющих нашу страну; проводятся занятия, посвященные национальным праздникам, Дням воинской славы и т.д.

Целью учебного материала первого семестра подготовительного курса является формирование и развитие речевых навыков и умений для достижения ситуативно-адекватного коммуникативного уровня, достаточного для общения с носителем русского языка в ситуациях социально-бытового и профессионально-ориентированного общения. В этом же семестре закладываются основы коммуникативной и межкультурной компетенций. Основной акцент ставится на лингвистический и социолингвистический компоненты коммуникативной компетенции, а элементы межкультурной коммуникации взаимодействуют между собой в учебном процессе. Значимую роль играет овладение компенсаторной компетенцией.

В связи с тем, что первый семестр включает в себя элементарный и базовый уровни, в целях обеспечения соотнесенности с международными и национальными стандартами языковой подготовки специалистов, представляется целесообразным по завершению первого семестра проводить диагностическую работу в форме тестирования для подтверждения достижения обучающимися компетенций базового уровня владения русским языком.

По окончании первого семестра приоритетным в обучении становится военно-профессиональная коммуникация, внимание концентрируется на коммуникативном аспекте. Опираясь на приобретенные при достижении базового уровня знания, умения и навыки происходит дальнейшее развитие коммуникативной компетенции на материале текстов по военной специальности в русле большей интеграции профессиональной и языковой подготовки.

Во втором семестре подготовительного курса иностранные военнослужащие знакомятся с основными особенностями научных и военных текстов, учатся выделять, воспринимать и осмысливать эти особенности в текстах. Так же они учатся формировать гибкие междисциплинарные навыки и умения письменной и устной научной коммуникации, и ориентироваться в военной лексике и в языке специальности.

Это объясняется включенностью русского языка в систему учебных предметов по военным дисциплинам на первом курсе и в магистратуре. Специфика этих учебных предметов (они преподаются на русском языке) ставит проблему межпредметной координации – координации работы преподавателей русского языка и преподавателей военных дисциплин. Данная цель реализуется в процессе оказания содействия и помощи иностранным слушателям в подготовке их к семинарским занятиям по военным дисциплинам. Таким образом, преподавателями ВАГШ ВС РФ используется профессионально-ориентированный подход при обучении РКИ.

По завершении второго семестра и к концу обучения на подготовительном курсе у иностранных военнослужащих должно быть сформировано позитивное отношение к русскому языку как средству получения образования, межкультурного общения, к русскому народу – носителю изучаемого языка, к России, ее истории и культуре.

В конце обучения на подготовительном курсе иностранные военнослужащие подтверждают уровень владения русским языком как иностранным, соответствующий первому сертификационному уровню. Проводится контрольное тестирование.

Подводя итог, отметим, что в современных условиях реформирования военных образовательных организаций становятся актуальными прагматико-теоретические исследования формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих. Также необходимо учитывать модернизацию информационно-образовательного пространства и максимально оптимизировать содержание речевой подготовки иностранного контингента.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Первый уровень. – М. – СПб., Златоуст, 2001.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя – М., 1989.

Н.Н. Гладкова

*Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского
Союза А.М. Василевского*

ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Геополитическая стратегия развития различных государств мира во все времена предопределяет отношения между странами-союзниками в области политики, экономики, науки, образования, культуры. Так, военнополитические связи России с рядом стран Южной Америки, Ближнего Востока, Азии и Африки обусловили международное военное образовательное сотрудничество.

Ежегодно в Военную академию войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского приезжают иностранные военнослужащие (далее ИВС). Образовательная программа данного военного вуза предусматривает обучение ИВС русскому языку на этапе предвузовской подготовки (подготовительный курс) и основных курсах.

Цель обучения русскому языку иностранных военнослужащих отражает специфику вуза. Так, образовательная деятельность с иностранными военнослужащими по дисциплине «Русский язык» регламентирована рядом руководящих документов: Приказом МО РФ № 575 от 10 декабря 2000 года «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации»; Приказом МО РФ 2014 года № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Кроме того, преподаватель руководствуется Лингводидактической программой по русскому языку как иностранному (далее РКИ): Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень»; Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль; Законом об образовании РФ; учебной программой и тематическим планом по дисциплине.

На этапе предвузовской подготовки ИВС изучают русский язык в количестве 900 часов в течение 10 месяцев. Обучение русскому языку предполагает проведение занятий с иностранными обучающимися по следующим аспектам: фонетика, лексика и грамматика, речевой практикум и язык специальности.

После вводного фонетико-грамматического курса иностранным обучающимся предлагается аспектное изучение русского языка. Одной из сложных задач является обучение ИВС языку специальности, материал ко-

торого определен профильными дисциплинами, изучаемыми иностранными военнослужащими уже на подготовительном курсе, в частности дисциплинами «Математика» и «Физика».

В первом семестре обучающиеся знакомятся с лексикой дисциплины «Математика». Учебный материал занятий носит пропедевтический характер, поскольку часть грамматических тем будет изучаться лишь во втором семестре. Изучение лексико-грамматического материала по дисциплине «Математика» уже в первом семестре дает возможность заложить основы языка специальности уже на начальном этапе предвузовского обучения.

Ранее учебный материал по дисциплине «Математика» изучался по учебному пособию Дубинской Е.В. «Русский язык будущему инженеру» [2]. При всем многообразии тем и заданий данное пособие не соответствует специфике военного вуза, учебной программе и учебному плану по дисциплине «Математика». Преподавателями кафедры русского языка было принято решение о создании нового учебного пособия по русскому языку, материал которого должен соответствовать всем требованиям учебной программы и тематического плана по дисциплине «Математика» в данном вузе, а также «Требованиям к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» [3]. Нами было разработано учебное пособие «Изучаем язык специальности. Часть I. Математика» [1].

При подготовке материала использовались следующие учебные пособия: Крамор В.С. Повторяем и систематизируем школьный курс алгебры и начала анализа / В.С. Крамор. – М.: Просвещение, 1990. – 415 с.

Колкова Л, Богданова Ю. Математика. Пособие для проведения практических занятий / Л. Колкова – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2012. – 187 с.

Русский язык – будущему специалисту. Естественно-технический профиль. Вводный лингвопредметный курс : учебное пособие / З.И. Есина, О.А. Грачёва [и др.]. Под ред. З.И. Есиной. – Москва: РУДН, 2014. – 90 с.

Учебное пособие включает в себя 11 занятий по математике, рассчитанных на 44 часа под руководством преподавателя и предполагает изучение материала по следующим разделам:

Текст 1. Цифры и числа.

Текст 2. Натуральные числа и действия над ними.

Текст 3. Рациональные числа. Дроби.

Текст 4. Числовая прямая и модуль числа.

Текст 5. Проценты.

Текст 6. Степени и их свойства.

Текст 7. Извлечение корня.

Текст 8. Алгебраические выражения.

Текст 9. Векторы.

Текст 10. Планиметрия.

Текст 11. Основные понятия тригонометрии.

Основные задачи учебного пособия:

- заложить основы языка специальности с учетом минимальных умений и навыков, сформированных у ИВС за время изучения вводного фонетико-грамматического курса по русскому языку, и базовых знаний самого обучающегося по специальному предмету, полученных на родине;

- сформировать у курсантов коммуникативную компетенцию с использованием изученных языковых явлений по специальной дисциплине «Математика» еще на начальном этапе обучения РКИ;

- сформировать лингво-предметные умения и навыки по всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, письму и аудированию;

- сформировать навыки построения собственного монологического высказывания;

- обеспечить преемственность между изучением русского языка по специальным предметам и самой дисциплины «Математика».

Инновационность данного пособия обусловлена *структурой и содержанием пособия*, а также *средствами обучения*:

- новое тематическое наполнение учебного пособия для курсантов военной академии;

- словарь в конце пособия на английском, французском, португальском, испанском, арабском, монгольском, лаосском, кхмерском языках;

- фонетическое приложение (в оболочке Microsoft office PowerPoint) – аудиоматериалы к каждому тексту, содержащие задания, направленные на формирование и развитие произносительных навыков;

- каждое занятие сопровождается контролирующей компьютерной программой, позволяющей проверить знания ИВС по изученному материалу на уровне лексики и грамматики;

Работа со специальной лексикой проводится по следующей схеме:

1. Ознакомление с лексическим материалом

2. Организация усвоения лексики.

3. Применение изученной лексики в речи.

Непосредственной работе с текстом предшествует актуализация лексико-грамматического материала по изучаемой теме дисциплины «Математика», что позволит нацелить ИВС на восприятия рабочего материала занятия. Например, при изучении темы «Степени и их свойства» рекомендуется познакомить обучающихся с компонентами действия возведения в степень: *основание степени, показатель степени*. Обратить внимание ИВС на употребление падежных форм существительных.

$a^n = b$ – это возведение в степень

(a в степени (П.п.) n равно числу b)

a – основание чего? степени (Р.п.)

n – показатель чего? степени (Р.п.)

b – степень

a^n – это тоже степень

Ознакомление с основными лексическими единицами занятия, знакомство с их звукобуквенным оформлением, формирование произносительных навыков осуществляется в ходе выполнения фонетических упражнений. Обучающиеся знакомятся с основной лексикой текста на уровне фонетики. Обращается внимание на произнесение гласных и согласных звуков, постановку ударения при чтении ритмических моделей. Кроме того, знакомство с основными лексическими единицами осуществляется при работе со словосочетаниями. Далее следует интонационная отработка языкового материала: ИВС читают предложения с учетом указанных интонационных конструкций. В задании содержатся конструкции научного стиля речи, которые могут в дальнейшем использоваться обучающимися в качестве речевых моделей при изучении дисциплина «Математика».

Затем семантизируются новые слова (термины). В целях формирования навыка самостоятельной работы с языковым материалом рекомендуется предложить ИВС узнать о значении слов по словарю. Знакомство с лексикой продолжается при чтении синонимов и антонимов, в ходе работы с родственными словами, а также при словообразовательном анализе лексических единиц.

Закрепление лексического материала текста осуществляется в ходе выполнения заданий на уровне грамматики. Актуализируются знания ИВС по применению имен существительных в форме единственного и множественного числа. Отработка навыка употребления падежных форм существительных носит пропедевтический характер, поскольку они будут изучаться лишь во втором семестре.

Особого внимания требует работа с глаголами. Обучающиеся читают и спрягают глаголы, знакомятся с управлением глаголов. ИВС запоминают примеры их употребления. Выполняются задания на употребление изученных глаголов в контексте (в предложении).

В целях подготовки иностранных военнослужащих к восприятию текстов лекции по специальным дисциплинам предлагается блок заданий, направленных на формирование и развитие аудитивных навыков. Обращается внимание на синтаксические конструкции, употребление которых свойственно для текстов научного стиля речи.

Притекстовая работа предполагает чтение или прослушивание текста. ИВС даётся коммуникативная установка на извлечение из текста необходимой информации в процессе его чтения (прослушивания).

После изучения текста обучающиеся отвечают на вопросы по его содержанию, делят на смысловые части. Под руководством преподавателя составляют назывной план, записывают ключевые слова. Задания репродуктивно-продуктивного характера предполагают пересказ текста с опорой на план и ключевые слова.

В ходе проведения занятия по русскому с иностранными курсантами по данному учебному пособию рекомендуется использовать различные технические средства обучения: интерактивную доску, компьютерные

программы, аудиоприложения, электронный словарь. Так, при выполнении заданий, направленных на формирование и развитие фонетических навыков, при семантизации новых терминов используется презентация или оболочка программы Microsoft office PowerPoint, позволяющая проиллюстрировать аудиовизуальный образ слова.

Этап семантизации слов (терминов) может сопровождаться использованием электронных словарей.

В ходе выполнения грамматических заданий целесообразно использовать интерактивную доску StarBoard Software, посредством которой легко и доступно объяснить особенности русской грамматики, закрепить изучаемый материал. Самыми частотно используемыми сервисами являются: введение текста, запись на доске, передвижение стилусом объектов (слов или иллюстраций), выделение важной информации, использование галереи с иллюстративным материалом, анаграммы.

В целях контроля изученного материала предлагается выполнить компьютерную программу, проверяющую знания ИВС по изученной лексике и грамматике.

Таким образом, занятие по русскому языку в аспекте языка специальности позволяет подготовить иностранного курсанта к восприятию учебного материала по дисциплине «Математика».

При подготовке пособия осуществлялось активное взаимодействие преподавателей русского языка и преподавателей-предметников по дисциплине «Математика». Кроме того, активно привлекались иностранные курсанты и слушатели старших курсов с высоким уровнем знаний по русскому языку, которые являются носителями языков, представленных в словаре. ИВС, участвовавшие в подготовке словаря, отмечают, что данное учебное пособие намного облегчит понимание математики их младших товарищей в процессе изучения самой дисциплины.

Литература

1. Гладкова Н.Н. Изучаем язык специальности. Часть I. Математика: учеб. пособие / Н. Н. Гладкова. – Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2015. – 160 с.
2. Дубинская Е.В. Русский язык будущему инженеру. Книга для студента / Е.В. Дубинская. – М.: Наука, 2013. – 400 с.
3. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. – СПб.: Златоуст, 2011. – 61 с.

Ю.Б. Жидкова

*Воронеж, Воронежский государственный университет,
Институт Международного образования*

Е.Ю. Садовская

*Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных
сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина»*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СЕМАНТИЗАЦИИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ТЕКСТАХ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Ведущей формой научного мышления является понятие, почти каждая лексическая единица в научном стиле обозначает абстрактное явление. К задачам преподавания русского языка как иностранного относятся: выработка навыка разграничения слов с абстрактным и конкретным значением; знание преимущественных сфер их употребления.

Существует множество вариантов определения термина. Приведем одно из них. «Термин – это слово или словосочетание, точно и однозначно называющее понятие науки и техники и раскрывающее его содержание; в основе термина лежит научно построенная дефиниция» [1, с. 38]. Ключевое слово приведенного выше определения – понятие. Что же такое понятие и в чем заключается его связь с научным знанием?

Научная речь оперирует понятиями сложного характера. Понятие – это объективное обобщение существенных признаков явления [4, с. 11]. Содержание и объем научного понятия не являются постоянными. Хотя понятия обладают устойчивостью в силу констатирующего, объективного характера науки, они со временем подвергаются доказанным и обоснованным изменениям.

В зависимости от сферы употребления, характера содержания понятия и особенностей отражаемого им объекта в терминологии каждой науки можно выделить несколько групп. Естественно, подобные явления невозможно четко и однозначно разграничить, но это не исключает их качественной определенности в целом. Студентам необходимо иметь представление об общей классификации понятий [6, с. 164].

К первой группе относятся наиболее общие категориальные понятия, одинаково актуальные для большинства наук. Подобные понятия отражают наиболее общие объекты действительности, изучаемые наукой в широком смысле. Например, система, функция, значение, процесс, условие, величина, свойство и т.д. Они составляют общий понятийный фонд науки и, следовательно, относятся к общенаучной лексике.

Ко второй группе следует отнести понятия, общие для смежных наук, имеющих единые объекты изучения. Например, общими для физики и

смежных наук являются следующие понятия: вектор, термодинамика, время, масса, шкала. Они определяются как профильно-специальные.

К третьей группе принадлежат узкоспециальные понятия, характерные, преимущественно, для одной науки. Они отражают специфичность объекта исследования. Например, только в метрологии встречаются понятия: степенные и существенно неравномерные шкалы и т.д.

Наряду с выделением типов по степени общности – специфичности научного употребления, целесообразно знакомить обучающихся с классификацией по степени объемности, широты понятия. В каждой науке существуют наиболее широкие понятия, включающие в себя общие и существенные признаки, связи, свойства и отношения ее основных объектов исследования. Такие понятия называются категориями, или категориальными понятиями. Традиционно исследователи насчитывают девять таких категорий: предметы, процессы, состояния, величины, режимы, свойства, единицы измерения, науки и отрасли, профессии и занятия. Например, основными категориями метрологии являются: измерение, физическая величина, стандарт, эталон единицы величины и т.д. Внутри узкоспециальной терминологии классификация по тому или иному признаку будет носить неповторимый характер, особенно если внутри терминологических объединений вычленить тематические группы. И само количество этих категорий может варьироваться в зависимости от степени и полноты охвата терминологией соответствующей области знания.

Преподаватель должен учитывать, что в научный текст недопустимо вводить одиночные термины. Термины должны образовывать терминологические системы, только в этом случае правомерно говорить о научном тексте, о научном знании, а не о разрозненных фактах. Например, термины *термометр* и *манометр* объединяет вторая составная часть терминов, определяющая системность этих лексических явлений. Эту особенность научных произведений нужно учитывать при работе с иностранными учащимися.

Некоторые исследователи [1, 3] отмечают, что в процессе обучения внимание нужно обращать на то, что к терминам близки номенклатурные наименования, но это не синонимичные понятия, значит, их нельзя смешивать. Различия сводятся к тому, что термины образуют систему единых, однородных, взаимообусловленных элементов, а номенклатура (от лат. *nomenclatura* – перечень имен) – это объединение разнородных, внутренне не связанных элементов в пределах одного целого. Номенклатура – понятие более широкое, чем терминология. К номенклатуре относятся наименования таких понятий, предметность которых ярко выражена. Обозначая что-либо конкретное, номенклатура не образует систему, поэтому дефиниция для номенклатурного наименования не может быть построена, она заменяется простым описанием. Абстрактности терминологии противопос-

тавлена конкретность номенклатуры. Например, номенклатуру метрологии составляют названия единиц измерения.

В процессе преподавания важно помнить и о лингвистических характеристиках термина [5, с. 238], который однозначен, стилистически нейтрален, лишен экспрессивной окраски. Причем, его дефиниция и функция зависят от занимаемого в терминологической системе места.

С функциональной точки зрения термины могут быть включены в общелитературный язык: 1) стилистически; 2) метафорично (общая тенденция развития языка); 3) ситуационно, если это обусловлено требованием темы и жанра.

Для учебного процесса имеет значение последний пункт, представляющий собой как цель, так и способ введения.

Поскольку термины не входят в состав общеупотребительной лексики, их значение необходимо разъяснять учащимся. Основной способ включения термина – непосредственное введение с помощью дефиниции (определения).

Дефиниция может быть квалификационной и ситуативной. Первый тип характеризуется максимально полным набором существенных признаков, расположенных по принципу сужения от общих к частным. Для второго способа допустимо частичное воспроизведение определения, зависящее от контекста. Обычно квалификационные дефиниции используются при первом введении термина или при коррекции других определений. Ситуативные дефиниции характерны для повторного упоминания уже известного термина.

Для последующей работы над созданием научных текстов обучаемые должны иметь представление и о других способах семантизации терминологии: постепенное подведение к термину (развернутое описание); определение термина через основные признаки (прямое или инверсионное); синонимизация; аналогия; попутное замечание в скобках или сноске; этимологизация [8, с. 176].

Таким образом, работа над существенными лексическими особенностями научного стиля является важной составляющей дальнейшего профессионального образования. Главная цель обучения иностранных учащихся технического профиля русскому языку – практическое овладение языком как средством получения образования.

На первом этапе приступают к систематическому изучению общеобразовательных и специальных дисциплин. Деятельность учащихся сводится к формированию навыков и умений чтения и аудирования аутентичного текста по специальности и подготовленного монологического высказывания с использованием конструкций научного стиля.

Знания и умения в профессиональной сфере должны расширяться и углубляться за счет: чтения специальной литературы, активного участия в

работе семинаров, конспектирования лекций или специальной литературы, составления вторичных текстов (реферат, доклад, курсовая работа).

Таким образом, обучение в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» должно обеспечить уровень владения языком, достаточный для решения профессиональных задач.

Как уже было сказано выше, основным способом введения термина является дефиниция или определение. В анализируемых ниже профессионально значимых текстах используется квалификационная дефиниция. Этот способ характеризуется максимально полным набором существенных признаков. Например, «в стандарте на термины и определения в области метрологии физическая величина определена как свойство, общее в качественном отношении для множества объектов, физических систем, их состояний и происходящих в них процессах, но индивидуальное в количественном отношении для каждого из них» [2, с. 437]. Подобная подробная семантизация объясняется первичным введением термина. Поэтому использование ситуативной дефиниции, для которой допустимо частичное воспроизведение определения, методически не оправдано.

Определение термина через основные признаки может быть прямым или инверсионным.

«Влияющая физическая величина – физическая величина, непосредственно не измеряемая средством измерения, но оказывающая влияние на него или на объект измерения таким образом, что это приводит к искажению результата измерения» [2, с. 79].

«Свойства, для которых могут быть установлены и воспроизведены градации определенного размера, называются физическими величинами» [7, с. 19].

Второй способ семантизации – постепенное подведение к термину (развернутое описание).

«Бесконечное множество физических объектов, окружающих нас, обладает бесконечным множеством различных качеств и свойств. Из этого огромного количества качеств и свойств человек выделяет некоторое ограниченное число свойств, общих в качественном отношении для ряда однородных объектов и достаточных для их описания. В каждом таком качестве, в свою очередь, может быть выделено множество градаций. Если мы в состоянии установить размер градации, то есть единицу данного свойства, и физически реализовать ее в виде меры или шкалы, то, сопоставив размер интересующего нас свойства объекта с такой мерой или со шкалой, мы получим его количественную оценку. Свойства, для которых могут быть установлены и воспроизведены градации определенного размера, называются физическими величинами» [7, с. 19].

Следующий способ семантизации – синонимизация.

«Значение физической величины может быть найдено либо путем однократного ее измерения, либо путем нескольких, следующих друг за

другом измерений с последующей статистической обработкой их результатов. В первом случае измерения называют однократными или простыми, во втором – измерениями с многократными наблюдениями или статистическими. При этом под наблюдением понимают однократный отсчет показания средства измерений» [7, с. 19].

Использование других способов семантизации (аналогия, попутное замечание в скобках или сноске, этимологизация) при первичном введении термина не оправдано.

В работе с лексикой помимо семантизации терминологии необходимо закрепить полученные знания в системе упражнений по научному тексту. Приведем примеры предтекстовых заданий.

1. В «словаре иностранных слов» найдите и запишите значения слов: *градация, шкала, метод, оценка, единица*.

Какие из этих слов имеют несколько значений? Составьте с этими словами словосочетания.

2. Определите, являются ли слова *качество* и *свойство* синонимами?

3. Прочитайте фрагменты текста и скажите, что означают слова *объективно, формально, неправомерно*.

Размер физической величины существует объективно, независимо от того, знаем мы его или не знаем. Однако нередко к измерениям неправомерно относят различного рода оценивания таких свойств, которые формально хотя и подпадают под приведенное определение физической величины, но не позволяют реализовать соответствующую единицу.

4. Подберите к словам *объективно, формально, неправомерно* синонимы и составьте с ними словосочетания.

5. От существительных *качество* и *количество* образуйте прилагательные.

6. Назовите глаголы, от которых образованы существительные. Например, *определение – определить*.

7. На основе конструкций научного текста составьте словосочетания.

Обладает (чем?); (что?) изучает (что?); установить (СВ) - устанавливать (НСВ) (что?); определяется как (что?); использовать (что?) и т.п. Учащиеся могут использовать слова для справок.

В качестве притекстовых заданий можно предложить следующие.

1. Прочитайте текст и ответьте на вопрос: о чем говорится в тексте? О каком термине говорится в тексте?

2. Озаглавьте текст.

Варианты послетекстовых заданий.

1. Перечитайте текст, определите смысловые части.

2. Выпишите первое предложение каждой смысловой части.

3. Найдите в тексте ответы на вопросы: Что такое «физическая величина»? Какие стороны выделяют в понятии «физическая величина»? Какие

измерения не считаются метрологическими? Почему? Почему измерения должны производиться в общепринятых единицах?

4. Составьте вопросы для каждой смысловой части.

5. Составьте тезисы текста.

Итак, научный текст имеет специфические особенности на всех языковых уровнях: грамматическом (словообразование, морфология, синтаксис) и лексическом. Терминология составляет ядро научного стиля. Термины являются результатом высшей степени обобщения, они включают в себя в концентрированном виде главное содержание какой-либо научной отрасли и имеют системный характер. Освоение научной терминологии составляет одну из основных задач преподавания русского языка как иностранного. В работе с лексикой помимо семантизации терминологии необходимо упрочить полученные знания в системе упражнений по научному тексту.

Таким образом, работа над лексическими особенностями научного стиля, особенно над терминологией, является важной составляющей профессионального обучения и связана с системой заданий к научному тексту.

Литература

1. Коляденко Т.С. Стилистика научной речи и основы научно-технической терминологии (Методическое пособие по специальности «Редактирование научной и научно-технической литературы») / Т.С. Коляденко. – М.: 1978. – 59 с.

2. Корнеева Т.В. Толковый словарь по метрологии, измерительной технике и управлению качеством. Основные термины / Т.В. Корнеева. – М.: Русский язык, 1980. – 463 с.

3. Кудицкая Л.С. Русская медико-техническая терминология и номенклатура: Автореф. дис. канд. филолог. наук / Л.С. Кудицкая. – Воронеж, 1981. – 22 с.

4. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы / О.Д. Митрофанова. – М.: Наука, 1973. – 157 с.

5. Солганик Г.Я. Практическая стилистика русского языка / Г.Я. Солганик. - М.: ACADEMIA, 2006. – 296 с.

6. Стиль научной речи. – М.: Наука, 1978. – 278 с.

7. Тартаковский Д.Ф., Ястребов А.С. Метрология, стандартизация и технические средства измерений / Д.Ф. Тартаковский, А.С. Ястребов. – М.: Высшая школа, 2002. – 203 с.

8. Терминология и культура речи /Отв. ред. Л.И. Скворцов, Т.С. Коготкова. – М.: Наука, 1981. – 270 с.

О.В. Кондрашова, И.В. Шельдешова
Краснодар, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков

СИСТЕМА РАБОТЫ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ АВИАЦИОННОМ ВУЗЕ

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков с 1960 года подготовило более 14 тысяч авиационных специалистов для 58 стран мира и продолжает активно работать в этом направлении. Однако в последние тридцать-сорок лет преподавание русского языка как иностранного в военных авиационных вузах, к сожалению, не обеспечивалось специализированными учебниками и учебными комплексами, реализующими главную задачу методики РКИ в этой профессиональной сфере – научить курсантов-ИВС читать, понимать и порождать тексты, связанные с их будущей специальностью. К настоящему времени уже безнадежно устарели и морально, и технически прежние лингводидактические комплексы по РКИ, предназначенные для военных летных училищ и предлагавшие продуманную систему текстов и заданий, например, «Сборник упражнений по синтаксису военно-научной речи для иностранцев» (издание академии ВВА, Монино, 1974); «Сборник специальных текстов и упражнений для слушателей-иностранцев» (Монино, 1990). Столь долгий перерыв в их разработке и централизованном издании во многом определялся объективными причинами: слом прежних отлаженных государственных систем коснулся, увы, и российского военного образования.

В связи с этим создание специализированных учебных пособий по РКИ стало обязанностью преподавателей кафедр русского языка, которым приходится отбирать, адаптировать тексты по специальности, разрабатывать к ним систему лексико-грамматических (языковых) упражнений, речевых и коммуникативных заданий. В данной статье предлагается методика комплексной работы с текстами по теме «Аэродинамика. Пилотаж», на которую отводится 28 часов практических занятий в третьем, заключительном, семестре обучения языку из общего количества 186-ти часов по дисциплине.

Система работы со специальными текстами на втором курсе основывается на текстоцентрическом принципе, предполагающем изучение структурно-смысловых и языковых особенностей учебно-научных речевых произведений авиационно-технического профиля. Названная тема включает 14 текстов, содержащих информацию об этапах полета и фигурах пилотажа, например: «Взлет и его этапы», «Посадка и ее этапы», «Полет по кругу», «Виращ», «Боевой разворот» и др. Все эти тексты типологически близки (посвящены описанию действий), имеют сходную структуру и, как

правило, общие синтаксические модели. Это позволяет сосредоточить внимание на терминологии, среди которой выделяются следующие группы: 1) названия рабочих частей крыла, хвостового оперения, шасси, элементов управления самолетом (*закрылки, элероны, руль поворота, руль высоты, стойка шасси, колесо, РУС – ручка управления самолетом, педали*); 2) наименования процессов, связанных с полетом и подготовкой к нему (*рулежка, выруливание, разгон, отрыв, взлет, выдерживание, набор высоты и др.*); 3) наименования действий летчика (*взятие ручки на себя, отклонение РУС от себя, отклонение правой / левой педали*); 4) названия положений самолета на разных этапах полета или выполнения фигуры (*траверз, глиссада, крен, кабрирование, пикирование*); 5) наименования фигур пилотажа (*горка, бочка, боевой разворот, переворот, восьмерка, штопор, кобра, колокол и др.*).

Новые слова и словосочетания вводятся в предтекстовых заданиях, направленных на звуковое и зрительное их восприятие, определение грамматической формы (частеречной принадлежности), выявление словообразовательного состава, семантизацию, установление лексической и грамматической сочетаемости, а также демонстрацию системных свойств лексических единиц (подбор синонимов и антонимов). При семантизации спецлексики максимально используются все средства наглядности: рисунки, фотографии, схемы, видеоряд. Отглагольные существительные со значением процесса вводятся с демонстрацией изучаемых действий на модели самолета. В работе со словом преподавателю помогает отчасти то, что русская авиационная терминология включает значительное число интернациональных единиц, понятных курсантам, владеющим европейскими языками, а также единиц, метафорическая семантика которых имеет зооморфный характер (*нос, хвост, хвостовое оперение, крыло, рысканье*) и поэтому легко семантизируется.

Чтению текста обычно предшествует знакомство со схемой, иллюстрирующей тот или иной этап полета или выполнение фигуры. Преподаватель может предложить курсантам описать то, что они видят на схеме, опираясь на ранее изученный материал и используя известную терминологию. Таким образом контурно предъявляется содержание текста.

Далее следует просмотровое чтение с целью внешней характеристики текста: имеется ли название; каков объем текста; из скольких абзацев он состоит (если текст разделен на абзацы); с каких слов начинается каждый абзац; есть ли в тексте цифры, формулы, аббревиатуры; содержит ли он схемы или рисунки; завершается ли текст выводом? Ответы на эти вопросы учат воспринимать спецтекст как целостную единицу профессиональной речи и подводят учащихся к его краткой общей характеристике (аннотации), выстраиваемой по схеме: *Текст называется... Он посвящен теме... В тексте говорится о... Текст состоит из ..., включает в себя ... Текст завершается выводом о том, что...*

Изучающее чтение проводится по абзацам вслух (реже про себя), выделяются ключевые слова, которые учащиеся находят среди повторяющихся, а также стоящих в сильных позициях начала или конца смысловых фрагментов; обозначается главная мысль каждой части и прослеживается ее развитие в тексте. При этом преподаватель должен обратить внимание учащихся на границы абзацев (композиционно-стилистических единиц) и смысловых частей текста, так как они могут не совпадать. В процессе чтения и анализа выявляются общие конструктивно-смысловые компоненты текстов одной тематики. Так, тексты, посвященные фигурам пилотажа, имеют следующие части: дефиницию фигуры, описание ее выполнения и действий летчика, перечисление ошибок и их последствий.

Притекстовая работа может включать составление вопросного, назывного и / или тезисного планов. Смысловой анализ текста важен не только как средство развития навыков логического мышления: он помогает учащимся глубже проникнуть в суть прочитанного, закрепляет в их памяти новые, необходимые для понимания темы терминологические единицы. Этот этап работы не предполагает акцентирования внимания на грамматических средствах выражения смысловых отношений, но при необходимости преподаватель может помочь учащимся разобраться в трудных конструкциях.

Собственно грамматические упражнения входят в третий этап занятия и следуют за ответами на вопросы по содержанию текста. В заданиях по грамматике совершенствуются навыки преобразования синтаксических конструкций с целью совершенствования умений варьировать средства выражения при построении собственных высказываний по изученному специальному тексту. Например, *Замените активные конструкции пассивными (и наоборот); Преобразуйте предложения с причастным оборотом в сложноподчиненные; Трансформируйте простые предложения с выражением условия / цели / причины в сложные.*

Завершающим этапом работы со спецтекстом становятся коммуникативные и комплексные задания нескольких типов. В частности, задания на высказывание мнения с аргументацией (*Согласитесь с утверждением или возразите. Объясните ваше несогласие.*) или на изложение содержания текста с его переводом в иной грамматический план (*Вы только что выполнили боевой разворот, расскажите, как вы это делали; Вы инструктор, объясните курсанту его ошибки при выполнении полета по кругу*). Создание высказываний на основе фрагментов изученного текста облегчает переход к продуцированию развернутых речевых произведений – вторичных текстов, например, в виде демонстрационного рассказа о полете с использованием модели самолета, схем или видеоряда на интерактивной доске. Динамическая имитация траекторий движения самолета, сопровождаемая речью, помогает лучшему запоминанию текста и способствует

формированию у иностранных курсантов русскоязычного профессионального мышления.

Контрольные задания, предлагаемые на следующем занятии, проверяют знание содержания текста и умение правильно использовать в устной и письменной речи новую лексику: *Восполните пробелы в тексте; Продолжите предложения; Расскажите о действиях летчика при выполнении боевого разворота; Опишите этапы выполнения горизонтальной бочки.*

При таком подходе спецтекст выступает «как основная лингводидактическая и технологическая единица обучения русскому языку как иностранному, материал и условие для речемыслительной деятельности личности, раскрытия ее творческих и коммуникативных способностей» [Токарева, с. 133] и служит средством формирования речевой составляющей профессиональной компетенции иностранных военнослужащих.

Покажем пример разработки занятия по описанной методике.

Тема № 14. Пилотаж. Практическое занятие № 81

1. *На рисунках найдите и обозначьте руль высоты, руль поворота, элероны.*
2. *Подберите соответствующие определения к терминам крен, тангаж, рысканье.*
 - 1) _____ – поворот самолёта вокруг его продольной оси, который вызывается работой элеронов.
 - 2) _____ – угловое движение самолёта относительно главной поперечной оси, которое вызывается отклонением руля высоты. Угол _____ – угол между продольной осью летательного аппарата или судна и горизонтальной плоскостью. В авиации различают _____ с увеличением угла – кабрирование, и с уменьшением угла – пикирование.
 - 3) _____ – угловые движения самолёта относительно вертикальной оси, которые вызываются работой руля поворота.
3. *Определите, какие рисунки соответствуют перечисленным выше движениям самолёта.*
4. *Учитывая контекст, подберите антонимы к подчёркнутым словам.*

<u>потерять</u> скорость	<u>потерять</u> авторитет
<u>потерять</u> высоту	<u>потерять</u> тетрадь

Слова для справок: увеличить, найти, приобрести, набрать.
5. *Рассмотрите схему выполнения фигуры. Найдите точки ввода и вывода. Как охарактеризовать участок полета между этими точками?*
6. *Просмотрите текст и дайте ему общую характеристику по известной вам схеме.*
7. *Прочитайте текст. Определите ключевые понятия текста. Запишите соответствующие слова и словосочетания в тетрадь.*

ГОРКА

Горка – фигура простого пилотажа, при выполнении которой самолёт набирает высоту с постоянным углом наклона траектории. Выполнение горки приводит к потере скорости.

Горка подразделена на следующие этапы: ввод в горку, прямолинейный участок, вывод из горки. Ввод в горку может выполняться кабрированием, переходом из виража, выходом из пикирования. Набор высоты при выполнении горки ограничивается минимально допустимой скоростью полёта. Вывод из горки может выполняться уменьшением угла тангажа, переходом в пикирование или переходом в разворот.

На самолёте Як-130 разрешается выполнять горку с углами тангажа до 80° на максимальном режиме работы двигателей во всем эксплуатационном диапазоне высот полёта, на скоростях, не превышающих максимально допустимых для горизонтального полёта на высоте ввода. Скорость ввода 700-750 км/ч, скорость вывода должна обеспечивать выход в горизонтальный полёт на скорости не менее 250 км/ч.

В процессе ввода в горку необходимо контролировать по приборам создание требуемого угла тангажа и соответствующей перегрузки, не допуская возникновения кренов. После создания по окну авиагоризонта заданного угла требуется зафиксировать его.

На прямолинейном участке горки необходимо контролировать по окну авиагоризонта отсутствие кренов и сохранение заданного угла, одновременно по указателю скорости следить за темпом падения скорости, а по высотомеру – за значением высоты.

Вывод из горки начинают после уменьшения скорости до заданной или после набора заданной высоты. Скорость начала вывода из горки должна быть не менее допустимой для конкретного угла горки и режима работы двигателей, а также должна обеспечивать выход в горизонтальный полёт на скорости не менее 250 км/ч.

К характерным ошибкам при выполнении горки относятся: 1) резкий перевод самолета в набор высоты, что приводит к большим перегрузкам и преждевременной потере скорости при малом наборе высоты; 2) начало вывода из горки на меньшей скорости или медленное опускание капота самолета на линию горизонта, что ведёт к недопустимой потере скорости на выводе; 3) не контролируемый и не выдерживаемый по авиагоризонту угол наклона траектории горки не выводит самолет на заданную высоту.

8. Задайте друг другу вопросы по содержанию текста.

9. Отметьте неверные утверждения.

1) На самолёте Як-130 разрешается выполнять горку с углами тангажа более 80° .

2) Скорость ввода в горку должна составлять 700-750 км/ч.

3) В процессе ввода в горку нельзя допускать возникновения кренов.

4) Вывод из горки начинают после увеличения скорости до заданной.

5) Выход в горизонтальный полёт должен совершаться на скорости превышающей 250 км/ч.

6) Одной из ошибок является резкий перевод самолета в набор высоты.

10. Выпишите из текста предложения с данными конструкциями:

Что приводит к чему; что подразделено на что;
что выполняется как (чем); что ограничивается чем

11. Продолжите предложения.

1) Если самолет резко перевести в набор высоты, то ...

2) Если начинать вывод из горки на меньшей скорости или медленно опускать капот на линию горизонта, то ...

3) Если не контролировать и не выдерживаемый по авиагоризонту угол наклона траектории горки, то ...

12. Прочитайте, вставляя пропущенные слова.

Горка – это изменение летательным аппаратом угла _____ траектории с целью быстрого набора _____. Горка, как правило, сопровождается потерей _____. Угол наклона траектории при выполнении горки не меняет знак. Горка может быть разделена на следующие _____: ввод в горку, набор высоты, вывод из горки. Ввод в горку может выполняться _____, переходом из _____, выходом из _____. Набор высоты при выполнении горки ограничивается минимально допустимой скоростью полёта. Вывод из горки может выполняться уменьшением _____ тангажа, переходом в _____ или переходом в _____.

13. Объясните, как вы понимаете выделенные курсивом предложения.

14. Сформулируйте главные вопросы к каждой части текста и запишите их.

15. Сформулируйте ответы на главные вопросы в виде тезисов, запишите их.

16. Опишите выполнение горки, сопровождая свой рассказ движением модели самолета.

17. Часть текста, в которой говорится о действиях летчика при выполнении горки, прочитайте от первого лица. Используйте конструкции Я (что делаю)...; Я должен...; Мне необходимо... .

18. Расскажите к чему приводят ошибки при выполнении горки.

19. Прочитайте текст еще раз, подготовьтесь к ролевой игре «Инструктор перед выполнением горки».

Инструктор – напоминает курсантам об основных правилах выполнения горки.

Курсанты – задают вопросы о действиях летчика и особенностях выполнения фигуры на самолете Як-130.

Опытный летчик – предупреждает курсантов о возможных ошибках в полете.

Система выстроенных таким образом разработок занятий по изучаемым специальным темам может стать основой учебного пособия для иностранных курсантов, обучаемых по летным специальностям в российских военных вузах.

Литература

1. Токарева Т.Е. Текстцентрическая парадигма обучения русскому языку: текст как средство формирования коммуникативной и межкультурной компетенции и культурно-языковой личности / Сборник материалов докладов межвузовской научно-практической конференции (в рамках УМС УМО по дисциплинам предмета «Русский язык») «О коммуникативной и межкультурной направленности обучения русскому языку как иностранному». – М.: ВУ, 2011. – С. 182-151.

Э.В. Костерина

*Смоленск, Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооруженных Сил Российской Федерации
имени маршала Советского Союза А.М. Василевского*

РАБОТА С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Важнейшей задачей обучения курсантов военных вузов инженерного профиля является формирование профессиональных и специальных компетенций, которые определены современными федеральными стандартами высшего образования.

Формирование профессиональной компетенции осуществляется не только в процессе обучения иностранцев специальным дисциплинам, но и в процессе изучения русского языка. Проблема формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов инженерного профиля и вторичной профессиональной языковой личности рассматривалась в работах И.Б. Авдеевой [1], Г.М. Левиной [2], Т.В. Васильевой [3]. Проблема формирования профессиональных компетенций в процессе изучения русского языка актуальна для процесса обучения иностранных военнослужащих русскому языку на основных курсах [4].

И.Б. Авдеева в монографии «Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты» [1] формулирует базисные черты инженерного когнитивного стиля, проецирует их на структуру текстов узкопрофильных инженерных учебников, которая носит название «архитектоники инженер-

ного текста/дискурса». Ее компонентами, согласно предлагаемой концепции, являются следующие:

«1. Понятие об объекте.

Классификация объектов.

2. Характеристика объектов.

Количественные и качественные характеристики объектов.

3. Описание проблемы.

4. Постановка задачи.

5. Решение:

а) в идеальных условиях;

б) в реальных условиях.

6. Оценка результатов решения». [1, с. 228]

Универсальность этой структуры подтверждается анализом текстов учебников по фундаментальным и общепрофессиональным инженерным дисциплинам разных уровней.

Опора на данную структуру позволяет построить работу с текстом в процессе изучения РКИ иностранными военнослужащими на пропедевтическом этапе подготовки к усвоению ими материала профессиональных дисциплин. Структура текста является основой для построения методической модели работы с ним.

Для иностранных военнослужащих, получающих военное образование, актуальным является материал учебников и учебных пособий по специальным дисциплинам, в котором содержатся определения терминов, классификации, описание структуры, технических (тактико-технических) характеристик объектов.

Работа со структурными компонентами текста осуществляется после ознакомления обучающихся с его содержанием путем самостоятельного прочтения. «Так как любая инженерная проблема связана с конкретным объектом <...>, то основным предметом изучения в инженерии является объект. С общего понятия об объекте или, говоря языком конструирования, инициализации объекта начинается любой текст инженерного учебника, которое дается как правило в форме дефиниции.

<...> Определение и описание объектов в инженерных учебниках неразрывно связано с классификацией объектов» [1, с. 208].

В предлагаемом тексте по учебной дисциплине выделяется ряд фрагментов для анализа и усвоения терминологии и других лексико-грамматических единиц. Фрагменты текста выделяются в соответствии с его структурой. Анализ фрагмента текста на занятии осуществляется по определенному алгоритму, который позволяет обеспечить полное усвоение содержания в языковом и смысловом плане.

Рассмотрим на примере фрагмента текста по дисциплине «Автоматизированные системы специального назначения», каким образом в ходе

изучения текстового материала осуществляется формирование предметных знаний, которые являются основой профессиональной компетенции.

Алгоритм работы предполагает определенные этапы и способы работы с текстом.

Фрагмент текста: *АСУ войсковой ПВО представляет собой человеко-машинную систему, обеспечивающую автоматизированный сбор, обработку, отображение и передачу информации, необходимой для управления подчиненными.*

По своему функциональному назначению АСУ войсковой ПВО подразделяются на АСУ радиотехническими средствами и АСУ огневыми средствами. Основное назначение АСУ РТС – своевременное обеспечение точной и достоверной информацией заинтересованных в ней командиров и начальников. Основное назначение АСУ ЗРК – максимальное использование огневых возможностей подчиненных частей и подразделений.

1. Чтение (слушание) фрагмента, определение его темы.

Задание. Прочитайте первое предложение текста. Сформулируйте вопрос к этому предложению.

2. Объяснение, уточнение значения специальных терминов, а также ряда слов, словосочетаний общенаучного плана; работа по усвоению общеупотребительной лексики, незнакомой ранее обучающимся.

Лексическая работа должна быть направлена на усвоение содержания терминологических сочетаний, двух- и многокомпонентных:

Задание. Объясните значение словосочетаний.

Человеко-машинная система; автоматизированный сбор, обработка, отображение и передача информации; управление подчиненными.

3. Определение роли лексико-грамматических структур, анализ предложений с конструкциями научного стиля речи: указание элементов конструкций в предложениях, актуализация их функциональных значений.

Задание. Укажите в предложении элементы конструкции *Что представляет собой что.*

4. Анализ синтаксических конструкций текста, выполнение заданий трансформационного характера с целью обеспечения понимания содержания предложений с усложняющими компонентами и адаптации речевых конструкций к воспроизведению в устной форме: трансформация предложений с целью упрощения синтаксической конструкции и обеспечения понимания содержания.

Особое место занимает работа над грамматическими структурами, характерными для научной речи – обособленными определениями, выраженными причастными оборотами и конструкциями с главным словом прилагательным.

Задание. а) Укажите, к какому слову относятся выделенные слова; б) определите падежи главного и зависимого слова, обратите внимание на окончания.

АСУ войсковой ПВО представляет собой человеко-машинную систему, обеспечивающую автоматизированный сбор, обработку, отображение и передачу информации, необходимой для управления подчиненными.

Так как в устной речи предложения с причастными оборотами обычно трансформируются в сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, следует уделить внимание совершенствованию навыков такого рода трансформаций.

Задание. Замените в данном предложении причастный оборот конструкцией со словом *который*.

В итоге обучающиеся должны уметь самостоятельно воспроизвести определение предмета и перейти к анализу следующего фрагмента – классификации объектов.

6. Структурирование материала: составление и дополнение схем, таблиц, соотнесение их с содержанием фрагментов текста с целью обеспечения целостного восприятия, понимания и запоминания информации каждого из анализируемых фрагментов и текста в целом.

Задание. Составьте схему классификации АСУ, опираясь на содержание текста.

7. Определение связующих звеньев между фрагментами текста, определение их языкового выражения.

Задание. Укажите средства последовательной связи (повторяющиеся слова, местоимения и др.) в предложениях текста.

Задание. Укажите предложения, которые имеют одинаковую структуру.

8. Контроль понимания содержания фрагментов текста: ответы на вопросы, воспроизведение информации способом перефразирования с использованием различных лексико-грамматических структур; выполнение теста и т.п.

Ответы на вопросы должны помочь обучающимся воспроизвести содержание предложенного фрагмента:

Задание. Ответьте на вопросы.

1. В чем состоит основное назначение АСУ РТС?

2. В чем состоит основное назначение АСУ ЗРК.

Задание. Дайте определение АСУ войсковой ПВО.

9. Чтение целого текста, уточнение основных положений.

Следует также обратить внимание на особенности текстов по военно-инженерным специальностям, одна из которых – использование большого количества аббревиатур. Поэтому знание их и умение составлять является одним из компонентов коммуникативной и предметной компетенции.

Задание. Расшифруйте аббревиатуры: АСУ РТС, АСУ ЗРК.

Далее также осуществляется работа с синтаксическими конструкциями, характерными для НСР.

Таким же образом, выделение структурных компонентов текста согласно его архитектонике и учет когнитивного стиля военно-инженерной коммуникации позволяет не только осуществить работу по усвоению содержания текста, но и сформировать навыки самостоятельной работы с учебным материалом по специдисциплинам, так как обучающиеся получают представление о модели инженерного текста и алгоритме работы с ним, а алгоритмизация процесса становится фактором эффективного формирования умений и навыков. Усвоение терминологии и структурно-логической организации учебно-научного текста позволяет говорить о формировании и совершенствовании профессиональной компетенции иностранных специалистов в процессе изучения русского языка.

Литература

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И.Б. Авдеева. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.

2. Васильева Т.В. Учет прагматического и коммуникативного уровней при моделировании базового портрета языковой личности специалиста инженерного профиля в целях создания модульных текстов // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г.М. Левиной. – М.: Янус-К, 2003. С. 49 – 57.

3. Левина Г.М. К понятию «Инженерный дискурс» // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г.М. Левиной. – М.: Янус-К, 2003. С. 73 – 84.

4. Костерина Э.В. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку / Э.В.Костерина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 10 (40). 2014. Часть III. С. 103-106.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ

Вопрос о качестве подготовки высококвалифицированных специалистов является наиболее актуальным в современном российском образовании: меняются программы, вводятся современные технологии, новые способы оценки знаний и т.д. Все студенты хотят получить максимально профессиональные навыки и умения. Не исключение здесь и иностранные студенты. Все больше и больше студентов, получая образование в нашей стране, предпочитают изучать курс профессионально ориентированного русского языка. Главным стимулом при изучении такого курса является возможность использования полученных знаний в профессии. Особенно актуальным этот вопрос является для будущих врачей. Студентам-иностранцам медицинских факультетов и вузов в процессе прохождения практики в больницах и поликлиниках России приходится демонстрировать как коммуникативную компетенцию, позволяющую осуществлять общение в различных коммуникативных ситуациях, так и профессионально-коммуникативную компетенцию, представляющую собой комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для решения коммуникативных задач в сфере профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности врача речевое поведение имеет особую значимость, т.к. от грамотности и культуры общения зависит степень установления межличностного контакта с пациентом, влияющего как на процесс, так и на результат лечения больного. Поэтому хорошее владение русским языком и русским профессионально ориентированным языком для иностранных студентов-медиков является не просто необходимым условием освоения специальности, но и одним из важнейших профессиональных качеств.

Профессиональное общение для них – одно из приоритетных, поэтому формирование и развитие коммуникативной компетенции специалиста должно быть целью обучения на занятиях русского языка как иностранного.

Добиться такой цели позволяет использование на занятиях профессионально ориентированных научных и учебных материалов, созданных совместно с клиническими кафедрами вуза. В подобных материалах особое внимание уделяем научному тексту. Учебно-научный и научный текст в нашем понимании – это «не только источник знаний студентов об окружающей действительности, но и средство освоения научного стиля речи (НСР) как одной из функциональных разновидностей языка. Научный

текст на занятиях по русскому языку – это источник информации о языке. Научить извлекать эту информацию, осознавать ее пользу и необходимость для каждого студента, а потом на основе этих знаний формировать языковые навыки и умения, необходимые для получения специальности и дальнейшего профессионального общения, и есть цель преподавателя и студента, как основных участников образовательного процесса» [1, с. 179].

Изучив современную ситуацию, связанную с учебными пособиями для медиков, нами было установлено катастрофическое положение студентов-стоматологов: не встретилось ни одного пособия для обучения иностранцев такой специальности. Нам известна только практическая часть диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Коробковой А.В., любезно присланная ею для внедрения в образовательный процесс стоматологического факультета медицинского вуза. Работа посвящена обучению иностранных студентов стоматологических специальностей профессиональной речи на материале императивных высказываний. Обращение к данной теме, по словам автора, «связано с тем, что в профессиональной речи стоматолога воспроизводится определенный ряд императивных высказываний, создающих диалог врача с пациентом или младшим медицинским персоналом в форме побуждения к действию: «Откройте рот!», «Сплюньте!», «Поднимите подбородок!», «Вытрите губы!», «Сглотните слюну!» (стоматолог - пациенту); «Подготовьте инструменты!», «Замесите раствор!» (стоматолог - медсестре)» [2, с. 3].

Чтобы восполнить существующие пробелы, силами кафедры русского языка Воронежского государственного медицинского университета (преподаватели - Дедова О.М., Разуваева Л.В., Шерстникова С.В.) и кафедры пропедевтической стоматологии ВГМУ (преподаватели - Корецкая И.В., Борисова Э.Г., Андреева Е.А.) было создано учебное пособие для обучения иностранных студентов стоматологических специальностей языку будущей профессии.

Целью нашего пособия было 1. Ввести и закрепить наиболее частотный минимум общенаучной и специальной лексики для изучения предмета в логике самого предмета. 2. Расширить лексический запас обучающихся на морфологической и синонимической основе и создать потенциальный словарь, необходимый для рецепции. 3. На материале, близком к профилю будущей специальности студента, сформировать навыки диалогического общения, монологического высказывания, а также компрессии текста с установкой на чтение.

Для осуществления первой цели в каждой теме первым заданием является *лексический комментарий к словам и словосочетаниям, используемым в теме.*

Для осуществления второй цели нами были использованы такие задания, как: *поставьте вопросы к данным однокоренным словам; передай-*

те содержание данных словосочетаний синонимичными; определите, от каких существительных образованы следующие прилагательные; подберите антонимы к данным словосочетаниям; познакомьтесь со значением иностранных приставок суб-, де-, интер-, вспомните слова с такими приставками; разберите по составу слова «сошлифовать», «соскоблить». Объясните значение приставки со-; объясните значение слов и словосочетаний с помощью синонимов: играть ключевую роль, резко снижаться, эффективное воздействие, идентичный, аэробные бактерии и т.д. [3].

Для достижения третьей цели были разработаны следующие задания:
составьте словосочетания по схеме: глагол + существительное (в нужном падеже); глагол + прилагательное + существительное (в нужном падеже).

Осмотреть / осматривать	кого? что?	больной, старый человек, полость рта, слизистая оболочка рта.
Осмотр	кого? чего?	больной ребёнок, больная женщина, челюстно-лицевая область, дно полости рта
Жаловаться / пожаловаться	кому? на что?	врач, стоматолог, хирург, боль в горле, боль в зубе
Начинать / начать	что? с чего?	осмотр, расспрос, работа, объективное исследование, преддверие рта
Смыкать / сомкнуть	что?	зубы, челюсти, губы, рот
Смыкание	чего?	зубы, челюсти, губы, рот
Охватывать / охватить	что?	шейка зуба, десна
Охватывание	чего?	шейка зуба, десна

Составьте предложения с конструкцией жаловаться на что: У больного появились приступообразные боли. У больного возникают боли от холодного и горячего и др.

Запишите причины заболевания, используя образец и информацию текста. Образец: По словам больного, он нерегулярно чистит зубы. – Причиной заболевания является нерегулярный уход за зубами [2, с.].

Составьте диалог врача и больного в следующих ситуациях:

1. У больного надо выяснить наличие боли в зубе.
2. У больного надо выяснить характер боли.
3. У больного надо выяснить длительность боли.
4. У больного надо выяснить время возникновения боли.

Выпишите из текста всю информацию по жалобам больного в виде таблицы.

Стадия кариеса	Жалобы больного
Начальный кариес	
Поверхностный кариес	

Средний кариес	
Глубокий кариес	

Прочитайте текст. Выпишите определения пульпы и пульпита. Почему появляется воспаление пульпы?

К данным словосочетаниям, обозначающим жалобы больного, подберите нужные профессиональные формы.

Образец: Из десны появляется кровь. – Десна кровоточит.

1. Зуб ноет. 2. Боль проходит. 3. Боль без внешней причины. 4. Дырка в зубе.

Ответьте на вопросы, используя данные ситуации.

1. Врач осмотрел полость рта больного при остром серозно-гнойном очаговом пульпите. // Какие патологические изменения он отметил?

2. Врач произвёл зондирование зуба больного при остром гнойном диффузном пульпите. // Что отметил врач?

3. Врач произвёл перкуссию зуба больного при очаговом пульпите. // Что отметил врач при осмотре?

4. У больного хронический гангренозный пульпит. // Что отметит врач?

Составьте диалог «врач – больной», определив 1) локализацию боли; 2) иррадиацию боли; 3) характер боли; 4) время возникновения боли; 5) продолжительность боли; 6) причины возникновения боли своего пациента. Поставьте диагноз.

Можно ли сказать, что пародонтоз – это серьёзное заболевание? Аргументируйте свой ответ, используя материал текста.

Запишите возможные жалобы больного, используя профессиональную лексику.

Назовите недостатки известных вам классификаций кариеса.

Прочитайте текст. Выпишите в тетрадь классификацию кариеса по степени его активности.

Расскажите об особенностях кариеса молочных зубов.

Прочитайте текст. Выпишите названия основных методов диагностики кариеса.

Охарактеризуйте каждый метод, используя таблицу.

Название метода	Методика проведения	Назначение метода

Расскажите, о методике, по которой проводится забор материала для исследования?

Прочитайте текст 2-ой раз, выписывая жалобы и результаты визуального осмотра по каждой форме кариеса.

Форма кариеса	Жалобы	Визуальный осмотр
Начальный кариес I		
Начальный кариес II		

Поверхностный кариес I		
Поверхностный кариес II		
Средний кариес I		
Средний кариес II		
Глубокий кариес I		
Глубокий кариес II		

Назовите методы исследования, которые проводятся при каждой форме кариеса.

Форма кариеса	Методы исследования
Начальный кариес I	
Начальный кариес II	
Поверхностный кариес I	
Поверхностный кариес II	
Средний кариес I	
Средний кариес II	
Глубокий кариес I	
Глубокий кариес II	

Составьте план и монологическое высказывание о каждой форме кариеса и её отличительных особенностях.

Прочитайте текст, выписывая фрагменты текста, в которых говорится о лечении каждой из форм кариеса по следующей схеме:

Форма кариеса	Лечение
Начальный кариес I	
Начальный кариес II	
Поверхностный кариес I	
Поверхностный кариес II	
Средний кариес I	
Средний кариес II	
Глубокий кариес I	
Глубокий кариес II	

Расскажите о способах лечения всех форм кариеса, используя записи, сделанные на занятии.

Объясните, почему недопустимо устанавливать диагноз глубокого кариеса не точно [3].

Как правило, подобные задания относятся к притекстовым или послетекстовым. Именно они выводят студента в диалогическую и монологическую речь, так необходимую не только для получения профессионального знания, но и для получения профессионального умения, навыка.

Также в пособии разработан комплекс заданий, обучающих ведению устной речи и компрессии текста.

Литература

1. Дедова О.М. Лексико-грамматические аспекты изучения научного стиля речи / О.М. Дедова, Л.В. Разуваева, С.В. Шерстникова // Наука сегодня: теория, практика, инновации: коллективная монография: в 9 т. – Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2015. – Т. 9. - С. 178 – 214.
2. Коробкова А.В. Лингводидактические основы обучения иностранных студентов-стоматологов профессиональной речи (на материале императивных высказываний) : автореферат дисс. ... канд. пед. Наук / А.В. Коробкова. – М., 2011. – 22 с.
3. Учебно-методическое пособие по русскому языку для студентов-иностранцев стоматологических специальностей // О.М. Дедова [и др.]. - ГБОУ ВПО «Воронежская государственная медицинская академия имени Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации. – 2014, - 98 с.

Л.И. Фёдорова

*Ташкент (Республика Узбекистан),
Ташкентский автомобильно-дорожный институт*

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК НЕРОДНОГО

Обучение русскому языку студентов технического вуза заставляет преподавателя искать и находить наиболее эффективные и рациональные пути передачи знаний. Программы обучения практическому курсу русского языка в вузах Узбекистана могут быть ориентированы на различные уровни владения русским языком как неродным в зависимости от конкретных условий и коммуникативных потребностей учащихся. Практическое владение русским языком предполагает то, что по окончании курса выпускники смогут участвовать во всех сферах общения, читать и понимать оригинальную литературу по специальности. Преподаватели, стремясь сделать процесс обучения максимально эффективным, ведут большую работу по выбору наиболее подходящих из существующих учебных методик и созданию разных видов работ, в том числе используя весь потенциал учебных текстов. Особенно это проявляется при профессионально-ориентированном обучении. Вопросы, связанные с обучением языку специальности на занятиях русского как неродного, уже давно привлекают внимание лингвистов, методистов, психологов [5,6,7,8]. Поэтому изучение этих проблем с помощью достижений лингвистики текста, остается актуальным.

Общепризнанным является положение о том, что предметом обучения должен быть не язык вообще, а определенные виды речевой деятельности и система языковых средств, необходимых для решения определенных коммуникативных задач (Митрофанова О.Д., Мотина Е.И., Мете Н.А. и др.) [6]. Речевое общение осуществляется, как известно, посредством таких видов речевой деятельности, как аудирование, говорение, чтение и письмо, между которыми существует тесная взаимосвязь [5]. Речевая деятельность делится на продуктивную и рецептивную. Продуктивной является деятельность, направленная на порождение и сообщение информации. Это – говорение и письменная речь. Рецептивная деятельность ориентирована на восприятие информации. Это аудирование и чтение. В отличие от «слушания», т.е. от акустического восприятия, аудирование представляет собой процесс восприятия и понимания звучащей иноязычной речи, при котором используются специальные тексты для проверки умения понимать на слух [2, с.75-76]. Язык специальности каждой конкретной дисциплины предлагается студентам также в виде отдельных учебных, логически упорядоченных текстов. Текст является образцом того, как функционирует язык. Вот почему при коммуникативном подходе он является исходной и конечной единицей обучения [1, с.35]. Целью рецептивных видов речевой деятельности является получение информации, которая заключена в смысловом содержании текста. Один из методов рецептивного усвоения неродного языка основывается на психологическом постулате о том, что «каждый человек с рождения обладает способностью к пониманию и производству как родной, так и иноязычной речи. Первым этапом развития этой способности является аудиовосприятие и понимание речи других людей» [4, с.41]. Слушающий воспринимает речевое сообщение ради его содержания. Поэтому активность психической деятельности рецепиента зависит от его отношения к содержанию текста. Восприятие заключается в особой роли значимости информации [3]. Только желание понять смысл заставит слушателя, мобилизовав внимание, память и всю психическую деятельность, преодолевать трудности при восприятии неродного языка. Следовательно, эффективность обучения зависит, в первую очередь, от заинтересованности обучающегося в понимании содержания речи. Однако в практике преподавания часто приходится сталкиваться с тем, что обучение проводится на текстах неинтересных, неинформативных, бессодержательных. Частично это объясняется стремлением облегчить задачу студентов: поскольку иноязычная форма трудна, следует все усилия сконцентрировать на ней, сделав содержание максимально простым и доступным. Опыт работы показывает ошибочность этой практики [8]. Так, трудные, но информационно значимые, содержательные тексты, или тексты занимательного характера, понимаются и запоминаются студентами лучше, чем легкие по форме и примитивные по содержанию. Поэтому основным требованием к содержанию текстов следует считать их **познавательную цен-**

ность, информативность, содержательность или **занимательность**. На начальном этапе следует использовать простые, доступные тексты, но имеющие интересную фабулу. На более продвинутом этапе следует, наряду с занимательными текстами, использовать содержательные тексты, с новой и полезной для студентов информацией. Необходимо также стремиться к тому, чтобы учебный текст был проблемным. **Проблемностью** текста условно считается возможность организовать беседу по теме, затронутой в нем [1, с.49].

Не следует забывать, что содержательность текстов не должна противопоставляться главному принципу отбора – их **посильности**, что обеспечивается сочетанием информативности и избыточности. Поэтому информационная составляющая текста обязательно должна содержать и сведения, уже известные студентам. Это «создает благоприятные условия для функционирования механизма вероятностного прогнозирования, повышает его достоверность и тем самым облегчает понимание текста, его смысла» [2, с.77]. Сокращение смысловой избыточности и насыщение текстов информацией должно происходить постепенно, от текстов менее информативных, либо содержащих более легкую информацию, к текстам, более насыщенным информацией, либо более трудным по языковой форме или по содержанию. Разумеется, текстовый материал, служащий источником для обучения языку специальности, не может повторять курсы специальных дисциплин во всем их объеме, поэтому отражается на занятиях в обобщенном виде, благодаря вычленению основной специфики данного профиля [8, с.230]. Приведем образец мини-текста, используемого на занятиях в группах по направлению «Дорожное строительство» [9, с.31]:

ДОРОЖНАЯ СЕТЬ В ПЕРСИИ

Дорожная сеть Персидской империи особенно в эпоху царя Дария может в какой-то степени представлять аналогию современной дорожной сети.

Персидские дорожники хорошо умели прокладывать дороги по местности. Они обходили болота, поймы рек, крутые косогоры, оползни. Дороги проходили вблизи населенных пунктов, не заходя в них.

Царская дорога имела каменное покрытие. На ней были установлены дорожные столбы с указанием расстояния и других пунктов служебного назначения.

Дороги охранялись. Были созданы специальные воинские посты, которые регулировали движение на дороге.

Словарь:

аналогия – сходство

пойма – часть речной долины, затопляемая водой при разливе (qayıq)

косогор – склон горы, холма (qıya)

оползень – отрыв поверхности пластов земли и перемещение их вниз по склону под влиянием силы тяжести (o'pirilish)



Несомненно, воспринимая текст на слух, студенты хуже понимают и запоминают информацию, чем при чтении. Однако главную мысль и подтекст они понимают при аудировании так же, как и при чтении. Этот факт позволяет говорить о целесообразности использования и при аудировании текстов, имеющих достаточно сложную главную мысль и глубокий подтекст [2, с.76]. При этом не следует забывать, что легче всего главная мысль понимается тогда, когда она сформулирована в одной фразе в начале текста, и труднее всего – когда выражена несколькими фразами, разбросанными по всему сообщению.

Рассуждая о смысловом содержании текстов, нельзя не упомянуть о роли **названия текста** и его композиционном строе. Нельзя не согласиться с тем, что «удачное название, отражающее главную мысль или тему, создает верную направленность мысли, повышает достоверность вероятностного прогнозирования, возбуждает интерес, привлекает внимание» [2, с.77]. Примером этого может служить следующее название текста [9, с.14]:

Задание 6. Прочитайте текст, используя технику Инсерт.

Постарайтесь объяснить смысл названия текста. Для перевода новых слов используйте словарь.

НАСТОЙЧИВОСТЬ И НАТЯСК

Зимой 1893 года жители Детройта были обеспокоены тем, что происходило в небольшом сарайчике на Бегли-стрит. И сарайчик-то был крохотный. В нем едва уместились бы пара лошадей и коляска. Обычно по печерам там что-то вдруг начинало трещать, как пулемет, из единственного окошка и дверей вырывался дым и даже искры. Тогда дверь поспешно открывалась, и в клубах дыма появлялся худощавый, узколицый человек лет тридцати, с волнистыми волосами и пронзительным взглядом. Это был мистер Генри Форд, служивший тогда механиком Детройтской электрической компании, возглавляемой знаменитым Эдисоном. Каждый день после работы он трудился в своей мастерской до поздней ночи. Видно было, что ничего другого его в мире не интересовало. Молодой Форд трудился не покладая рук,



Для понимания и усвоения информации текста большое значение имеет также **построение текста**, т.е. его **композиция**. Последовательное и логичное изложение, ясная и четкая структура сообщения играют положительную роль в успешном восприятии информации. И, наоборот, сложная композиция (разноплановость сюжетной линии, возвращение назад или забегание вперед и т.п.) существенно ухудшает понимание.

Таким образом, можно констатировать, что наряду с посильностью основным критерием при отборе текстов по специальности является их познавательная ценность, содержательность, а также важную роль играет название текста и его композиционный строй.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 256 с.
2. Алматова Н.А. К вопросу о подборе текстов для аудирования в преподавании русского как неродного / Н.А. Алматова // Инновационная наука. – 2015. – № 4 – С. 75-77.
3. Андреева Г.М. Принцип деятельности и исследование общения // Общение и деятельность. На рус. и чешск, яз. - Прага, 1981.
4. Бердичевский А.Л. Современные альтернативные технологии в обучении иностранному языку / А.Л. Бердичевский // Хабарши-Известия. Серия филологические науки. - КазУМОиМЯ имени Абылай хана. – 2013. – № 1-2. – С. 41-44.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2000. - 384 с.
6. Мете Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Мете, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М., 1981.
7. Трошкина Т.П. Проблемы обучения языку специальности / Т.П. Трошкина // III Международные Бодуэновские чтения: И.А.Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.) : труды и материалы : в 2 т. / Казан. гос. ун-т / [под общ. ред. К.Р.Галиуллина, Г.А.Николаева]. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2006.– Т.1. – С.118-120.
8. Фёдорова Л.И. Учебный текст как единица обучения языку специальности на занятиях русского как неродного / Л.И. Фёдорова // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Лингвистические аспекты совершенствования современной системы высшего профессионального образования» 30 апр. 2015 г. : в 2-х т.– Омск : Изд-во АНО ВПО «Омский экономический институт»; ОАБИН, 2015. – Т.2. – С.224-228.
9. Фёдорова Л.И. Учебно-методическое пособие по русскому языку (для студентов-бакалавров 1-го курса национальных групп дорожно-строительного факультета) / Л.И. Фёдорова. – Ташкент : Изд.ТАДИ, 2015. – 100 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

Существует мнение, что в Китае русский язык является очень популярным среди других иностранных языков. На самом деле, такое впечатление складывается на основе численности населения данной страны. Если сравнить в процентном соотношении с другими странами численность населения и численность изучающих русский язык, то разница окажется не такой большой. Причиной тому служит пропаганда средств массовой информации и умелое проникновение европейских стран на китайский рынок. Лишь некоторые примеры тому: почти в любой китайской лавке вы сможете приобрести сувенир в виде Эйфелевой башни и сумку с надписью «Paris» или «London», а также найти европейские рестораны в городе; китайские СМИ освещают европейские события культурной и политической жизни ярче по сравнению с российскими. Запад предлагает всему миру картинку красивой жизни, и, несмотря на то, что российский президент Владимир Путин является кумиром почти каждого китайца, многие сложившиеся стереотипы о России дают неверное представление о нашей стране и культуре (все русские любят пить водку, русские слишком воинственные, русский язык невероятно трудный и т.д.). Таким образом, русский язык пока ещё уступает первенство многим европейским языкам, среди которых лидирующие позиции занимают английский, французский и испанский языки.

Перед подростком, закончившим школу и желающим поступить в языковой вуз / на языковой факультет, встает проблема выбора языка. Не будем рассматривать ситуацию в вузах Пекина и Шанхая, куда поступают абитуриенты с высокой мотивацией и полным осознанием того, что они хотят изучать русский язык. Ситуация в региональных вузах складывается не лучшим образом: русский язык указывается обычно одним из последних в списке приоритетов или же вообще не указывается, но изучать его отправляют и тех, кто не добрал баллов на желаемый язык. Таким образом, на факультеты / кафедры русского языка приходят студенты, изначально не имеющие желания связать свою жизнь с данным иностранным языком. Теперь перед преподавателем встает задача пробудить и закрепить интерес к русскому языку и культуре России, но, к сожалению, этому вопросу не уделяется должного внимания со стороны преподавательского состава.

Тем не менее, стоит сказать, что китайцев не покидает интерес к соседней России, который возрастает из года в год на основе всё большей не

только экономической, но и культурной дружбы между нашими странами (вспомним события последних и будущих лет: 2006 – год России в Китае, 2009 – год русского языка в Китае, 2012 – год российского туризма в Китае, 2015 – год молодежных обменов между Россией и Китаем, 2016 и 2017 – российско-китайские медиа-года).

Что касается китайской системы высшего образования, то здесь несомненным достоинством является отлаженная система многоуровневого образования: бакалавриат, магистратура и PhD-докторантура, что способствует академической мобильности студентов между вузами, работающими по такой же системе. Среди них многие ведущие зарубежные вузы. Факультеты и кафедры иностранных языков каждый год приглашают преподавателей-носителей языка и обеспечивают им очень благоприятные условия работы и жизни. При этом уровень владения русским языком китайских преподавателей тоже очень высок. Многие из них говорят практически без акцента и обладают настолько широким активным и пассивным лексическим запасом, который можно наблюдать не у каждого носителя языка.

Техническое оснащение университетов находится на высоком уровне: учебные аудитории оборудованы современной техникой для проведения практических занятий по иностранным языкам, для занятий по аудированию используются специально оборудованные лингафонные кабинеты. Работа в таком кабинете – это интерактивность и наглядность, которая превращает обучение в увлекательную, интересную игру и дает возможность использовать любые обучающие программы.

В лице студентов преподаватели-иностранцы всегда найдут достаточно ответственных, скрупулезных и послушных учеников, которые окружают своего наставника заботой и очаруют его своей непосредственностью. Но одним из недостатков процесса обучения являются большие учебные группы (от 25 до 35 человек), что создает особые сложности на практических занятиях по языку. Преподавателю в рамках урока не хватает времени, чтобы изученные правила и тексты вывести в речь у каждого студента. При этом на устную речь выделяется совсем небольшое количество учебных часов (обычно 2 академических часа в неделю). К тому же весь процесс обучения ориентирован, в основном, только на подготовку к экзаменам. Без сомнения, в любой стране мира экзамен является логическим заключением курса обучения, но разница состоит в том, что студенты изучают этот курс, чтобы получить знания, расширить кругозор, а любой китайский студент даст ответ: чтобы сдать экзамен. И так как все учебные заведения страны придерживаются тестовой системы контроля, то в результате мы имеем студента, замечательно решающего лексико-грамматический тест по языку, но с совершенно не развитыми речевыми навыками. Эту проблему доказывает и одно из самых главных и престижных событий страны в области русистики – Всекитайский конкурс по рус-

скому языку, ежегодно проходящий в Пекине. Конкурс состоит из двух туров, первым из которых является написание теста. Студенты, набравшие нужное количество баллов, проходят во второй тур и уже автоматически становятся победителями. Этот тур лишь выявляет, кто из них получит диплом первой / второй / третьей степени. Но разве это имеет значение, если все участники второго тура получают одинаковый приз – учеба в России за счет государства. Итак, перед будущим участником конкурса стоит задача – успешно написать тест.

Конкурс выявляет и другую проблему: слишком большой упор на страноведение. Студент второго курса, изучающий русский язык только год, должен знать историю России с древнейших времен до настоящего времени, государственное устройство РФ, всю географию, литературу, живопись, музыку, традиции и обычаи России. В итоге возникают, на наш взгляд, нелепые вопросы: *с какой в какую сторону течет Волга?* Или же студент второго курса должен понять вопрос: кто был русским *воеводой* в *Ледовом побоище*? При подготовке к конкурсу студенты заучивают наизусть все основные понятия и имена русской литературы. Заучивают, но не понимают суть. Поверхностность, а не фундаментальность знаний приводит к тому, что студент с легкостью называет романтические произведения русской литературы, но абсолютно не представляет, что включает в себе понятие «романтизм».

Ненаучность знаний проявляется не только на уровне конкурса. У студентов-филологов практически отсутствуют теоретические предметы – лексикология, общее языкознание, теоретическая грамматика и пр., что приводит к неподготовленности учащихся в вопросах терминологии и к нехватке элементарных теоретических знаний. Если же на старших курсах и читаются теоретические дисциплины, то, как правило, это происходит на китайском языке.

Китайские преподаватели, великолепно владеющие русским языком, не исключают использование родного языка также и на практических занятиях по языку и устной речи. Без сомнения, доля родного языка имеет право присутствовать в процессе обучения, но в большинстве случаев она превышает допустимые пределы. Ситуация усугубляется еще и тем, что все вузы страны пользуются неаутентичными учебниками по всем основным дисциплинам, связанным с русским языком. Отсюда возникают лексические, грамматические и страноведческие ошибки: *стипендию октября я уже получил; БАМ – самая длинная железнодорожная линия России*; несколько лет назад впервые появилась русская версия журнала «Форбус», занимающаяся расчетом капиталов самых богатых россиян. Хотелось бы упомянуть и ещё об одной стороне проблемы неаутентичных учебников – высокий процент устаревшей лексики: *товарищ, доброволец, художественная самодеятельность, дискотека*. При этом студенты часто проявляют чрезмерную заинтересованность современным русским языком, не де-

лая различий между стилями речи, а также нормативным языком и его социолектами: *тема моей дипломной работы такая прикольная; уважаемые преподавы*. В данном случае, как уже указывалось выше, студентам не хватает теоретической базы в виде дисциплины «Стилистика современного русского языка».

Тем не менее, на сегодняшний день уже имеется несколько достойных учебно-методических комплексов, таких как «Восток», «Дорога в Россию» и «Higher Education Press». В данных комплексах доступно объясняется грамматика, содержится богатая лексика и страноведческий материал, но полностью отсутствует ориентация на реальную жизнь и ее требования. Например, в учебном комплексе «Восток» имеется большое количество художественных текстов (сказки, сказы Божова, а также публицистические тексты – речи выступлений на съездах депутатов СССР), темы которых слишком далеки от реальной жизни, потому как в реальной языковой практике именно простые жизненные ситуации становятся основой диалога между китайцем и русским. При этом занятие строится полностью только на работе с учебником с помощью грамматико-переводного метода. Не стоит забывать, что основу мотивации к изучению неродного языка составляет интерес к другой культуре, и помочь сформировать его могут сюжетно-ролевые, игровые упражнения и групповые задания [2, с. 6]. Поэтому преподаватель должен работать не только по книге, но и предлагать дополнительные учебные материалы, а обучение студентов по вышеуказанным учебно-методическим комплексам должно сопровождаться чтением диалогов, ориентированных на реальную жизнь, и использованием аутентичных учебных материалов, формирующих понятия о современном состоянии языка и его страны.

В остальных случаях трудно дать ответы на то, как избавиться от недостатков и решить проблемы, потому что несколько русских преподавателей, работающих в Китае, не в состоянии изменить методические приемы преподавания в конкретном учебном заведении. Необходимо быть готовыми к этим вопросам и решать их в зависимости от того, какие возможности предоставляет соответствующий китайский ВУЗ, с чем согласен и как настроен его руководитель и что готов сделать сам русский преподаватель.

Литература

1. Золотых Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учебное пособие / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова, Т. К. Бардина / [под общ. ред. М. Л. Лаптевой]. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91, [1] с.
2. Лингвокультурология / [главный ред. Чудинов А.П.].– Выпуск 4. – Екатеринбург, 2010. – С. 5-14.

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Использование интернет-ресурсов в практике преподавания РКИ становится особенно актуальным в ситуации, когда обучение проходит за пределами страны изучаемого языка. Формирование и развитие основных речевых навыков при отсутствии языковой среды происходит с большим трудом. Возможности интернета позволяют решить эту и многие другие учебно-методические проблемы [1, с. 103; 3, с. 309].

Безусловно, достичь коммуникативной компетенции можно посредством общения с носителями языка в социальных сетях, в чатах, блогах и на различных сайтах. Но далеко не все студенты мотивированы настолько, чтобы найти время и техническую возможность (например, регулярный канал интернета, кириллическую клавиатуру) для общения в интернете. Не следует недооценивать и естественное смущение, мешающее началу общения (в устной или письменной форме) на чужом языке. Вместе с тем, контакт с ровесниками из другой страны, а тем более – из страны изучаемого языка, – это сильный мотивационный фактор для большинства студентов.

Ежегодно Турцию посещает огромное количество российских туристов. По информации Министерства туризма и культуры Турции, в 2014 году в стране отдохнуло 4,4 миллиона россиян [4]. При этом основная их часть сосредоточена на территории нескольких провинций, расположенных на средиземноморском побережье. Жители большинства населённых пунктов этой страны, не находящихся в туристических зонах, не контактируют с россиянами и очень мало знают о России. Это в полной мере относится к студентам Школы туризма Чанаккалинского университета, большинство которых являются выходцами из средних и малых городов. Русский язык на факультете туризма изучается в качестве второго иностранного языка 8 семестров по 4 часа в неделю в группах по 25-30 человек. Поэтому к концу обучения у подавляющего большинства студентов владение языком достигает в лучшем случае базового уровня, а представление о России остаётся достаточно поверхностным. Такую ситуацию нельзя признать удовлетворительной [2, с. 109-113].

Одним из способов расширения представлений о России является проведение видеоконференций. Эта технология позволяет людям видеть и слышать друг друга, обмениваться данными и совместно обрабатывать их в интерактивном режиме, максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению. Сеансы видеоконференцсвязи широко

применяются в различных сферах деятельности (судопроизводство, медицина, управление), но наиболее широкое распространение получили в бизнесе и образовании. В нашем случае она имеет преимущественно учебные цели. Для организации видеоконференции была использована программа «Skype», имеющая широкое распространение среди пользователей интернета. Возможности этой программы вполне удовлетворяют поставленным задачам, обусловленным имеющимися учебно-методическими потребностями.

Организация видеоконференции имеет несколько основных этапов:

1. Поиск, знакомство и инструктаж российских участников.

Отбор российских собеседников удобнее всего проводить с помощью социальных сетей, так как у организаторов есть возможность непосредственно познакомиться с потенциальными участниками заочно, изучив их личные страницы. При личном знакомстве нужно проверить качество связи и видеосигнала, провести необходимый инструктаж, подсказать темы для разговора и ответить на возникшие вопросы.

Например, не всегда россиянам очевидно, что у турок вызовет огромный интерес наличие в доме кошки или собаки, демонстрация коньков или лыж, гитары или пианино, приготовленных блюд, фотографий бабушек и дедушек, пейзажа за окном. Кроме того, надо объяснить очевидные для преподавателя и новые для тех, кто не имеет опыта общения с иностранцами, особенности владения русским языком студентами. Необходимо посоветовать говорить медленно и внятно, но не разделяя поток речи на отдельные слова, если студенты не поняли – повторить то же самое с помощью другой синтаксической конструкции. Важно указать на нежелательность использования языка-посредника.

Важнейшим фактором успеха будущего разговора является личное обаяние, гибкость, сообразительность российского собеседника. Именно от этого зависит, какое впечатление от диалога останется у иностранного студента.

2. Инструктаж турецких студентов.

К участию в видеоконференциях были приглашены студенты последних, четвёртых годов обучения, перед которыми была поставлена задача: расспросить российского собеседника по заранее подготовленным вопросам, поддерживать разговор в течение 30-40 минут, а затем написать сочинение на тему «Мой новый русский друг». Рассказ о русском друге входил и в устную часть итогового экзамена.

Некоторые из студентов просили о повторном разговоре, и тогда тема сочинения звучала «Путешествия моего русского друга». Тема обусловлена специализацией студентов, изучающих туристический менеджмент, гостиничный и ресторанный бизнес.

Необходимо отметить, что студенты настаивали на том, чтобы участвовать в разговорах парами или даже тройками, и это было оправданно:

у них была возможность подсказывать друг другу, не допускать пауз в разговорах, морально поддерживать друг друга. Кроме того, слабые студенты, готовые понимать, но не продуцировать речь, могли пассивно принимать участие в разговорах в качестве зрителей.

Хотя одной из целей видеоконференций было познакомить студентов с ровесниками, оказалось, что некоторые из них предпочитали разговаривать с собеседниками старшего возраста. Такое желание было обусловлено неуверенностью в себе и боязнью выглядеть смешно в глазах сверстников. Вместе с тем, собеседники старшего возраста более терпимо обращались со студентами, что создавало благоприятную для беседы атмосферу, быстрее снимало естественное со стороны студентов волнение.

3. Проведение видеоконференции.

Видеоконференции проводились во время занятий с группой, в отдельном кабинете. На этом этапе преподаватель налаживал интернет-связь с российским участником и представлял собеседников друг другу. Во время самого диалога преподаватель отсутствовал – проводил плановое занятие с основной учебной группой. Таким образом достигался эффект непосредственного общения.

В феврале-марте 2012 года и в марте-апреле 2013 года на базе университета г. Чанаккале были организованы 32 подобные видеоконференции. В них приняли участие 58 турецких студентов и 21 россиянин. При этом в каждой конференции участвовали 1 россиянин и 2-3 турецких студента. По результатам опросов, итоговые отзывы студентов были положительными, участие в видеоконференциях было для них подтверждением того, что они могут вести коммуникацию на русском языке, и это становилось сильнейшим мотивационным фактором для дальнейшего изучения языка.

4. Подведение итогов с российскими участниками.

Важным этапом в проведении видеоконференций является обратная связь с российскими участниками, которые не только оставляют отзывы о способности студентов поддерживать разговор, но и в отдельных случаях подсказывают приёмы, полезные в будущем. Например, необходимость предварительного составления списка тем, подтем и вопросов для русских собеседников. Отрадно было услышать, что благодаря этим разговорам молодые люди из России по-новому взглянули на Турцию, получили импульс для знакомства с этой страной.

5. Проверка и анализ письменных работ турецких студентов.

Домашнее сочинение на тему «Мой русский друг» было обязательной формой отчёта для студентов. Работа над ним способствовала закреплению и систематизации знаний о русском языке и культуре, полученных во время диалогов.

Видеоконференции стали для студентов важным стимулом к дальнейшему изучению русского языка. Это общение стало для многих из них

маленьким окошком, через которое они смогли взглянуть на малознакомый им мир. Теперь Краснодар, Сыктывкар, Ижевск, Нижний Новгород стали не просто точками на карте, а городами, в которых живут их новые знакомые. Непосредственное знакомство с россиянами, а также обсуждение обыденных вопросов помогли турецким студентам лучше понять своеобразие российской жизни, многие особенности которой выглядят в Турции экзотикой.

Успешное проведение видеоконференций позволяет увидеть перспективы такой работы: можно организовать беседы между одним российским участником и группой студентов (пресс-конференция); группой россиян и группой турецких студентов (обсуждение, дискуссия или дебаты на заданную тему). Возможен вариант видеоконференции между иностранцем, выучившим русский язык (например, кем-то из бывших учеников преподавателя) и группой студентов - такие видеоконференции будут уместны в аудитории во время занятий, а преподаватель может выступать в качестве ведущего. Всё зависит от уровня подготовки студентов и готовности преподавателя к организации и проведению такой формы работы.

Таким образом, благодаря современным компьютерным технологиям у преподавателей РКИ за рубежом есть отличная возможность приобщить студентов к российской языковой и культурной среде. Как показал наш опыт, организация и проведение подобных видеоконференций не требуют серьезной технической базы, а результаты такой работы только положительные.

Литература

1. Савицкая Г. В. Социальные сети как инструмент изучения языка / Г.В. Савицкая // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 1. – С. 102-104.
2. Стоянова М.Л. Некоторые особенности преподавания русского языка в вузах Турции / М.Л. Стоянова // Язык и культура в современном мире: актуальные проблемы и тенденции развития : Сб. материалов межрег. научно-практич. конференции (18 апреля 2012 г.) / [под общ. ред. Белуновой Н.И.] – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2012. – С.109-113.
3. Хромов С.С. Коммуникативно-информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / С.С. Хромов, Е.В. Жданова, О.В. Харитонов // Русистика и современность : Мат. XIV междунар. научно-практич. конф. – СПб: Северная звезда, 2012. – Т. 2. – С. 308-319.
4. Показатели выезда российских граждан за рубеж за 2014 год // Министерство культуры РФ. Федеральное агентство по туризму : [сайт]. – URL: <http://www.russiatourism.ru/>

Т.Ю. Яровая
*Воронеж, Воронежский государственный университет,
Санья (КНР), университет Санья*
Е.С. Микитченко
Санья (КНР), университет Санья

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРАНОВЕДЕНИЕ» В ЗАРУБЕЖНОМ ВУЗЕ: ЦЕЛИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ВУЗАХ КНР)

Для того чтобы хорошо изучить иностранный язык, недостаточно усвоить лексические единицы, грамматические правила и овладеть речевыми умениями. Необходимо понимать и такое сложное явление, как лингвокультурное содержание языка. Поэтому одной из важнейших задач в преподавании РКИ является формирование у обучаемых способности увидеть мир глазами носителей языка, который они изучают. В связи с решением этого вопроса для обозначения методических и учебных дисциплин закрепились такие термины, как «страноведение», «лингвострановедение», «культуроведение», «лингвокраеведение» [4], [6].

Страноведение заняло место дисциплины, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка. А формирование **лингвострановедческой компетенции** подразумевает обучение иностранцев умению видеть в единицах языка страноведческую информацию и пользоваться ею для достижения полноценной коммуникации.

Культуроведение направлено больше на понимание языка как отражения духовно-нравственного опыта народа, представления о связях языка с национальными культурными традициями.

Изучение культуры какого-либо края, региональных лингвистических особенностей данного места, региональной ономастики и литературы происходит на уроках по **лингвокраеведению**.

Такое понимание этих дисциплин позволяет рассматривать их как необходимые компоненты процесса обучения, отражающие взаимосвязь языка и культуры.

Формирование страноведческой, лингвострановедческой и культуроведческой компетенций у студентов, изучающих русский язык в своей родной стране, никогда до этого не посещавших Россию, имеет свои трудности и особенности, а роль преподавателя русского языка в этой ситуации становится особенно важной.

Так, в настоящее время в КНР наблюдается новая волна интереса к русской культуре и русскому языку. По статистике более 80 вузов Китая

набирают студентов для изучения русского языка. В учебные Программы по данной специализации обязательным предметом входит и «Страноведение России», которое преподаётся, как правило, на старших курсах в количестве 2 часов в неделю в течение одного или двух семестров.

Страноведение является не только эффективным средством изучения истории и культуры России, традиций и обычаев русского народа, но и важным инструментом пополнения и совершенствования учащимися языковых знаний и умений.

Основной целью страноведческих дисциплин является презентация достаточно широкой и научно достоверной картины жизни русского народа, его истории и культуры. В ходе изучения данных дисциплин происходит социально-нравственное приобщение иностранных учащихся к новой ранее незнакомой (или мало знакомой) культуре.

Учитывая особенности восприятия китайскими студентами нового языкового материала, можно сказать, что курс «Страноведение России» для них не является «активным»: «Активное страноведение отличается от пассивной части страноведения – сведений о культуре, географии, истории, не находящих отражения в повседневной межкультурной коммуникации, а востребуемых лишь по мере возникновения соответствующей проблематики в акте коммуникации» [5, с.19]. Стажировка в Россию – начало для активного восприятия китайскими учащимися страноведческой информации, полученной в вузах КНР.

Следуя китайским учебным Программам, студентам достаточно слушать лекции и писать контрольные работы (тесты), а также читать переводы материалов лекций на китайском языке (если таковые имеются). При наличии в штате китайского вуза русских педагогов, преимущество в преподавании данного курса остаётся за ними. На наш взгляд, это оправданный выбор, так как наиболее полно передать иностранцам особенности («тонкости») русской культуры сможет только носитель этой самой культуры – компетентный русский преподаватель, понимающий свою особую миссию – быть представителем своей страны за рубежом, «проводником» её культурных ценностей.

Руководство китайских вузов может позволить проведение страноведческих курсов по российским программам (как было, например, в Сычуанском университете иностранных языков, г. Чунцин) или допускает некоторые «новшества», вводимые русскими преподавателями: подготовка сообщений и презентаций по теме, чтение докладов, проведение викторин, разучивание русских песен и т.п. (в университетах Санья, Чунцина, Шанхая).

В университете города Санья страноведческий мультимедийный курс представлен двумя частями: «География России» и «История России» [2], [3]. Несмотря на то, что некоторые сведения в учебнике требуют корректировки, он популярен и востребован уже 10 лет. В нём содержатся не-

большие по объёму тексты с переводом на китайский язык, новая лексика, таблицы и тесты. Дополняет курс диск с видеозаписями. Через год, на 3 курсе, студентам предлагают освоить ещё один страноведческий курс «Русское общество и культура», в котором собрана информация из разных областей культурной жизни России: общие сведения, государственное устройство и законодательство РФ, экономика, внешнеэкономические связи России, художественная культура, главные народные праздники и обряды, русская кухня, этикет и нормы поведения. Каждая из 9 глав включает от 3-х до 6-ти частей [7]. Раздел «Общие сведения о России» в некоторой степени дублирует материал 2 курса, касающийся информации о географическом положении России, её населении и народах, религии, главных городах, что, по сути, является совсем не лишним для повторения уже изученного на предыдущем курсе.

Основными проблемами в ходе проведения лекций по страноведению можно назвать следующие:

1) невысокий уровень владения русским языком у студентов 2-3 курсов, что значительно затрудняет и замедляет процесс проведения лекций. Задача преподавателя в данной ситуации – ориентировать учащихся на дополнительную домашнюю подготовку;

2) некоторые особенности китайской ментальности, связанные с приоритетом в учебном процессе письменных форм работы. Выход в коммуникацию часто сдерживают психологические барьеры, которые со временем, как правило, снимаются;

3) возникновение явлений лакунарности [1]. Так, южный китаец может не представлять смены времён года, например, что значит знаменитая фраза из поэмы И.А. Бунина : «Лес – точно терем расписной»; купчиха на картине Б.М. Кустодиева пьёт из блюда суп (а не чай!), кекс с изюмом «превращается» в корень лотоса, при этом у студентов не возникает сомнения, что такого «явства» просто не могло быть на русском столе. Данные явления требуют дополнительных страноведческих комментариев, работы с ТСО и интернет-ресурсами, с помощью которых можно создать в воображении учащихся образы снега, весенней капли, осеннего леса, балалайки, русского самовара, объяснить традиции русского чаепития и т.п.

Проявить свои знания и умения в речевой практике студентам помогают занятия «Русского клуба». Преподаватели рассматривают данную работу как лингвострановедческую, так как именно в ней больше времени и внимания уделяется «вскрытию» в изучаемом китайцами русском языке его национально-культурной семантики. Клуб ставит своей задачей пробудить интерес китайских учащихся к культуре и языку нашей страны: «Китай и Россия – страны-соседи, истории которых тесно переплелись в XX веке. А нынешний XXI век требует, чтобы мы продолжали сближаться и глубже узнавать друг друга, как это и положено при настоящей дружбе»

[2, с.10]. С этими словами одного из авторов учебников по русскому страноведению в Китае нельзя не согласиться.

Страноведение, лингвострановедение, культуроведение и лингвокраеведение являются наиболее перспективными направлениями в современном преподавании РКИ. Это диктуется самим временем – динамичным XXI веком, интересом людей к языкам и культурам других народов, возможностью путешествовать и получать новые знания.

Литература

1. Бердникова Е.В. Лексическая лакунарность в аспекте межкультурной коммуникации : Дис. канд. филол. наук / Е.В. Бердникова : Дис. канд. филол. наук. – СПб., 2006. – 288с.

2. Кишкина Е.П. География России / Е.П. Кишкина. – Пекин : Изд-во «Преподавание и изучение иностранных языков», 2005. –188 с.

3. Кишкина Е.П. История России / Е.П. Кишкина. – Пекин : Изд-во «Преподавание и изучение иностранных языков», 2006. – 331 с.

4. Некипелова Г.О. Лингвокраеведение в преподавании русского языка как иностранного: Дис. канд. пед. наук. / Г.О. Некипелова: Дис. канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 237 с.

5. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Е.Ю. Прохоров, И.А. Стернин. – Москва : Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2006. – 238 с.

6. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам / Ю. Е. Прохоров. – Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1998. –108 с.

7. Русское общество и культура / [под. ред. Чжао Янь]. – Харбин : Изд-во Хейлунцзянского университета, 2009. – 168 с.

ТЕКСТ И ДИСКУРС В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

О.А. Бердникова

Воронеж, Воронежский государственный университет

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА: КРУГ ЧТЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Иностранные студенты, приезжающие в нашу страну в начале XXI века, должны иметь представление о литературном процессе нашего времени, о тех произведениях, в которых отражена современная жизнь россиян, их проблемы, их взаимоотношения со сложным миром рубежа XX-XXI веков. Интерес к современной русской литературе велик как на Западе, так и на Востоке: обучающиеся в Воронежском государственном университете студенты из Германии, США, Ирака, Египта, Китая, Японии, Таиланда и других стран пишут рефераты, защищают магистерские и кандидатские диссертации по творчеству А.Солженицына, В.Распутина, В.Маканина, Т.Толстой.

Однако обращение к современной русской литературе нередко вызывает у преподавателя трудности, связанные, прежде всего, с выбором текстов для чтения и интерпретации. Ведь современная литература представляет собой крайне пестрое и разнообразное явление. Массовая литература и беллетристика ни с точки зрения содержания, ни с позиций языка и стиля не могут дать представление о темах, героях и стилевых поисках новой русской литературы, между тем «сложная проза», представляющая высший уровень литературы, достаточно трудна для восприятия и российского читателя. И все-таки в современной литературе можно найти те тексты, которые будут интересны и полезны молодым людям, представляющим разные языки и культуры. Иностранного студента важно познакомить с новыми именами русской литературы, но еще важнее – с идеями, как претерпевшими изменения в современном мире, так и сохранившими связи с отечественным культурным кодом. Художественный текст должен быть рассмотрен не просто как пособие для обучения иностранцев русскому языку, но как самоценный художественный феномен. При этом, конечно, приходится учитывать возможность особой трактовки того или иного произведения, обусловленной принадлежностью реципиента иной культуре и традиции.

В круг чтения иностранных студентов необходимо ввести ключевые имена современной литературы (в широком смысле этого понятия): А. Солженицын, В. Распутин, В. Астафьев, Б. Екимов, О. Павлов, А. Варламов, З. Прилепин, Л. Петрушевская, Т. Толстая. В творчестве столь разных художников сохранились ключевые темы русской литературы, актуальные и в наши дни, – тема отцов и детей, проблема взаимоотношения природы и

цивилизации, войны и мира, любви и смерти, особенно остро стоящие в конце XX и на рубеже XX-XXI веков. Это вечные темы, которые объединяют людей разных времен и стран, могущие привлечь живой интерес студентов, способствовать их «духовному росту» (Г. Гуковский). При этом произведения этих авторов можно выстроить в хронологической последовательности, которая позволит найти сходство и различия в трактовке данных тем разными писателями, показать особенности каждой эпохи исторической жизни России, продемонстрировать национальный характер в его различных проявлениях. Безусловно, у студентов разное знание русского языка как иностранного, разный уровень понимания, поэтому на первом этапе изучения современной русской литературы нужно предлагать для чтения достаточно короткие тексты, тем не менее, представляющие собой не отрывки из произведений, а целостные художественные явления.

В России традиционно большая часть интерпретаций реальности осуществлялась на уровне реалистического познания мира как в литературе XIX, так и XX века, чему доказательство наличие в ней значимой духовно-нравственной проблематики. Западные исследователи русской литературы отмечают ее отличительную особенность – непосредственную связь художественного сознания с совестью. Именно этим обусловлена актуальность духовно-нравственной проблематики и в современной реалистической прозе. Очень важен и тот факт, что реалистическое повествование более понятно и доступно для иностранного читателя.

А. Солженицын может открыть список для чтения иностранных студентов по целому ряду причин: лауреат Нобелевской премии в области литературы, наиболее известный общественный деятель второй половины XX века, писатель русского зарубежья, возвратившийся в 1994 году в Россию, он сразу введет молодых читателей в русло основных проблем русской политической истории XX века. Это наиболее известный и переводимый писатель в странах азиатского региона и Ближнего Востока. В «Нобелевской лекции» А. И. Солженицын особенно значимым для общества считает труд художника, сохраняющего духовно-нравственный пафос нашей классической традиции [5]. Известный православный богослов и публицист о. Александр Шмеман пишет о явленном в произведениях писателя «чуде совести, правды и свободы» [3, с. 147].

Писателя могут представить рассказы цикла «Крохотки» 1958-1960). «Крохотки» представляют собой цикл миниатюр – сжатых по объему, но идейно насыщенных. Это философские, бытовые и лирические картинки о прошлом и настоящем России и судьбе русского человека. Основные темы в «Крохотках» 1958-1960-х годов – жизнь и смерть, память и забвение, вера и безверие – связаны с недавними событиями из жизни автора: войной, лагерем, освобождением, возвращением в мир цивилизации и культуры. В этих кратких рассказах на понятийном и образном уровнях отражено острое ощущение автором вновь обретенной свободы: «Вот, пожалуй, та воля

– та единственная, но самая дорогая воля, которой лишает нас тюрьма: дышать так, дышать здесь» («Дыхание») [2, с. 281].

Особое место занимает в «Крохотках» тема культуры и творчества, тесно связанная с историческими катаклизмами российской истории. Так в миниатюре «Город на Неве» Солженицын по-новому осмысливает традиционные образы «петербургского текста» русской литературы (Исакий, Мойка, львы и сфинксы, Невский проспект, канал Грибоедова, Черная Речка). С одной стороны, он утверждает незыблемость красоты, которую невозможно испортить современными средствами цивилизации: «Ни один архитектор, самый чиновный и бездарный, употребив все влияние, не получит участка под застройку ближе Черной Речки или Охты». Но вместе с тем рассуждает о той страшной цене, которая заплачена за эту красоту: «Косточки наших предков слезались, сплывались, окаменели в дворцы – желтоватые, бурые, шоколадные, зеленые» [2, с. 286]. Притчевый финал носит в данном случае характер риторического вопрошания об участии современных автору людей и событиях в создании «такой законченной вечной красоты».

И все-таки обличительный пафос не столь заметен в «Крохотках». Он направлен не только на противопоставление тюрьмы и воли, но и примет техногенной цивилизации и органичности природного мироустройства («Способ двигаться»). Во всех животных, приспособленных человеком для движения (конь, верблюд и ишак), автором подчеркиваются сугубо человеческие проявления: разумность, мудрость, терпение. В изображении современных технических средств передвижения (автомобиле, поезде) автор усиливает негативные характеристики, лежащие в основе метафор: «безобразнейшее из творений», «мертвые стеклянные глаза», «тупое рыло», «скрежет железа», «вонючий дым». Притчевый вывод в финале миниатюры направлен на человека: «Что ж, каковы мы, таков и наш способ двигаться» [2, с. 287]. «Крохотки» «соединяют в себе открытый лиризм и остроту мысли, направленной на познание и оценку того всепроникающего страшного всемирного процесса поругания веры, памяти, культуры, который может привести к духовно-нравственной деградации людей.

Именно опыт современной реалистической прозы позволил П. Басинскому утверждать, что в современном реализме происходит наследование традиционного для русской классики XIX и XX веков «сердечного понимания мира». Вместе с тем критик справедливо считает, что «сердечность – не собственность какого-либо направления, а естественное и необходимое условие русской литературы». Наблюдаемый на рубеже веков «апофеоз бессердечной культуры» во многих явлениях постмодернизма и массовой литературной продукции есть, по мнению исследователя, «признак ее неизбежного заката»[1].

Рассказ Б. Екимова «Говори, мама, говори» – явление уже современного литературного процесса – самое яркое проявление сердечности рус-

ской литературы как ее отличительной черты, при этом универсальная фабула этого короткого рассказа в высшей степени демонстрирует воспитательную роль литературы. Этот рассказ особенно понятен и близок всем читателям. В нем представлена типичная, видимо, не только для современной русской жизни ситуация: старая мать живет в вымирающей деревне, а дочь — в городе, и единственным средством их общения становится мобильный телефон. Раздражение дочери на длительные, дорого стоящие разговоры с матерью, которая в подробностях рассказывает ей о своих больших и маленьких бедах, в финале рассказа оборачивается осознанием того, что в недалеком будущем этих разговоров уже не будет. Поэтому столь пронзительны ее слова, завершающие рассказ: «Говори, мама, говори...»

Между тем каждое десятилетие нашей рубежной эпохи отмечено появлением «новых реалистов»: «новые реалисты» начала 2000-х годов, лидером которых провозгласил себя Сергей Шаргунов, объявляют реализм «торжествующей литературной тенденцией» новейшей прозы. С. Шаргунов попытался сформулировать и эстетические признаки «нового реализма»: искреннее внимание к литературной традиции, желание молодых создавать многообразные человеческие типы, быть верным психологизму, вечным темам. «Но действительность убийственна, резка, откровенна», как считает молодой прозаик, отсюда в «новом реализме» стремление осовременить подачу проблем и картин, освежить язык, «придать скорость» [4, с. 13]. Эту линию в новейшей прозе представляют А. Геласимов, Р. Сенчин, И. Кочергин, М. Елизаров, А. Бабченко, Д. Осокин, Д. Гуцко, С. Шаргунов, самый интересный писатель наших дней — Захар Прилепин. «Новые реалисты» творят в эпоху, когда мир «метафизически запутался» (П. Басинский) в результате социальных потрясений, неоднократно менявших систему духовно-нравственных ценностей в XX — начале XXI веков. Многие современные ученые и критики размышлением о том, не приведет ли метафизическая и нравственная «путаница» к глобальному смещению духовной и эстетической доминанты русской словесности?

Однако произведения «новых реалистов» показывают не только нравственную путаницу наших дней. Они все с большей очевидностью демонстрируют свою связь именно с традиционной для русской литературы категорией совести. В качестве примера могут служить новеллы, входящие в состав романа З. Прилепина «Грех», в частности, студентам для чтения можно предложить новеллу «Какой случится день недели». В повествовательной стратегии рассказа взаимодействуют три сюжетные линии, заявляющие ключевые проблемы современности: любовь молодых людей, пытающихся связать свои судьбы, отношение современного человека к «братьям нашим меньшим» и проблема поколений. Эти три темы увязаны одним вопросом: почему в нашей жизни все никак не наступает воскресение, понимаемое, конечно, не столько как день недели, но как воскресение

душ, как возможность возрождения в современном человеке сердечности, милосердия.

Интересны и показательны рассказы молодого писателя-реалиста Дениса Гуцко, к примеру, короткий рассказ «Лю», в основе сюжета которого судьба маленького мальчика, еще не умеющего говорить, но уже оказавшегося в жестоком мире. И все-таки его первым словом, из которого он может произнести только первый слог, оказывается слово «люблю», обращенное, правда, не в матери или бабушке, а к единственному другу – любимой игрушке.

Типологическим художественным явлением рубежных эпох является стремление к синтезу разных видов искусств, взаимопроникновению и взаимодействию стилей, пестроте и многообразию жанровых, повествовательных и иных модификаций. И все-таки неискоренимым и духовно, эстетически, художественно определяющим остается «реалистический дух» (О. Павлов) русской литературы.

Давно назрела потребность в создании краткой антологии современной русской прозы для иностранных студентов (бакалавров и магистров). В ней должны быть представлены разные современные писатели и их произведения, разработана система вопросов и заданий к каждому произведению, дан словарь трудных слов и выражений. В такой антологии необходимо собрать как произведения, сохраняющие духовно-нравственный пафос нашей классической традиции, так и показывающие новые поиски нашей литературы в области модернизма и постмодернизма.

Литература

1. Басинский П. «Как сердцу высказать себя»: о русской прозе 1990-х годов / П.Басинский // Новый мир. – 2000. – № 4. – С.185-192.
2. Солженицын А. Крохотки / А. Солженицын // Малое собрание сочинений: В 9 т. – М.: ИНКОМ НВ, 1991.– Т. 2.
3. Солженицын А. И. Публицистика: В 3 т. – Ярославль: Верхне-Волжское книж. изд-во, 1996. – Т. 1.
4. Шаргунов С. «Новые реалисты» поименно / С. Шаргунов // Литературная газета. – 2004. – № 35(5986).
5. Шмеман А., прот. Зрячая любовь Прот. А. Шмеман // Вестник РСХД. – 1971. – № 2.

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ- ФИЛОЛОГАМИ

Знакомство иностранных студентов с современной русской литературой представляется крайне важным отнюдь не только потому, что этим этапом логически завершается процесс изучения всей истории русской литературы – от древнейших времён до наших дней. Из произведений современной русской литературы иностранные студенты получают для себя ценнейшую информацию и многочисленные фоновые знания, которые трудно почерпнуть из другого учебного материала. Немаловажно и то, что в отличие от русской классики язык произведений современной русской литературы оказывается максимально приближен к современному живому русскому языку. Наконец, немаловажным обстоятельством для иностранных студентов является и то, что современная русская литература наиболее полно и точно отражает нынешнее духовное состояние представителей страны изучаемого языка.

Прежде чем начать разговор о современной русской литературе, стоит подробно остановиться на той ситуации, которая в целом сложилась у нас в сфере чтения на настоящий момент. Давно ушёл в прошлое тот читательский бум конца 1980-х гг., когда тиражи наших литературно-художественных журналов сначала взлетели до фантастических высот, а затем явно наметился резкий спад интереса к современной словесности.

Ныне внутренний престиж отечественной литературы колоссально упал по сравнению с советским временем. Более того, «изменилось отношение к книге и чтению вообще. Чтение перестало быть человеко- и культурообразующим ресурсом, книги читают либо строго функционально, либо рутинно, примерно так же, как автоматически переключают кнопки телевизионного пульта» [8, с. 5]. К тому же значительная часть общества «привыкла обучаться не по книгам, а по преподносимым им с экрана картинкам, рекламным клише. Соответственно меняется тип культуры; новым идеям предпочитают новости, размышления – зримость факта, телевизионная картинка в силу своей доступности становится убедительнее книжного слова» [7, с. 78]. Иными словами, вербальная культура умирает, визуальная наступает.

В этих условиях естественно происходит резкое сокращение читательской аудитории, которая к тому же начинает качественно меняться: отмечается резкое снижение уровня читательской компетенции; начал практически исчезать тип талантливого «читателя-перечитывателя» (В. Набоков), на смену которому пришёл «массовый читатель», «глутатель

пустот» (М. Цветаева), который охотно принимает литературу, уводящую его от реальности. При этом он «не только отвлекается от отвлечённых умственных усилий, но и часто предпочитает иллюзии – действительности, правда ему безразлична, особенно если она ему неудобна и разрушает состояние спокойного полусна, в котором он пребывает» [8, с. 125].

Перед началом изучения современной русской литературы также «необходимо уточнить, что является объектом изучения. Часто употребляемое понятие «современная литература» страдает хронологической неопределённостью, ибо «современное» сегодня, сейчас перестаёт быть таковым уже завтра...» [7, с. 5]. При определении же «современности» литературы можно исходить из содержания (из характера затронутых проблем), а можно из поэтики. Причём, что касается новой тематики / проблематики, то надо заметить, что она очень быстро исчерпывается, поскольку жизнь не стоит на месте и новые проблемы со временем заслоняют старые. С другой стороны, при самой актуальной проблематике произведение, по форме своей (в первую очередь, по языку) выполненное в традициях поздней советской эпохи, воспринимается сегодня как архаическое.

Так или иначе, при выборе оснований для определения понятия «современная литература» отмечаются три подхода: хронологический, тематический и лингвостилистический. Но наряду с этим говорят также о появлении нового героя, о принципиальном изменении функций современной литературы, о новой поэтике. И всё же большая часть авторов придерживается мнения, что при выделении периодов целесообразнее использовать хронологический принцип, нежели феноменологический.

Однако по вопросу относительно начальной точки отсчёта существуют несколько различных мнений. Так, в известном учебном пособии Н. Лейдермана и М. Липовецкого [6] в круг понятия «современная русская литература» включаются произведения начиная с середины 50-х гг. XX века. С тем, что «особенности литературы новейшего времени» начали формироваться ещё внутри литературы «оттепели», вполне согласна и Нат. Иванова [4, с. 38-39]. Однако значительно чаще за начало отсчёта предлагают брать период Перестройки. При этом иногда называют конкретные даты – 1985-й, 1986-й, 1991-й. А иногда указывают просто – «конец 80-х – начало 90-х гг.» [см., например: 7, с. 10; 4, с. 46]. В качестве же самых крайних высказываются суждения, что уже давно пришла пора считать синонимичными понятия «современная русская литература» и «русская литература XXI века».

Думается, что всё же правильнее включать в разряд «современной русской литературы» большую часть произведений начиная с последней трети XX века и до дня сегодняшнего. Причём последние 10-15 лет этого отрезка могут рассматриваться как «современный литературный процесс».

Не меньшие затруднения вызывает также и вопрос о классификации современной русской литературы, учитывая то, что в настоящий момент в

неё «одновременно – на равных – оказались включены произведения модернистской, постмодернистской, неосентименталистской, неонатуралистической ориентации» [5, с. 3]. В результате, по меткому замечанию М. Черняк, современная русская литература – «это своего рода мультилитература, то есть конгломерат равноправных, хотя и разноориентированных по своему характеру, а также разнокачественных по уровню исполнения литератур» [8, с. 14].

Всё более подвижными становятся границы между литературой массовой и элитарной. Более того, налицо очевидное тяготение к совмещению в пределах одного текста приёмов, пришедших из элитарной литературы и беллетристики занимательных сюжетных ходов. Ко всему прочему многие писатели непрерывно ведут поиск своего собственного – уникального, неповторимого – стиля, а это создаёт «невозможность прикрепить всё творчество писателя к определённом стилевому течению» [7, с. 17]. В таких условиях задача дифференциации современного литературного потока оказывается крайне сложной. И потому ни одна из существующих сегодня концепций классификации произведений современной русской литературы не может быть признана безупречной. Однако поскольку изучаемый материал не может быть предложен студентам в несистематизированном виде, то приходится всё-таки выбирать между тем, что имеется. Опыт преподавания данной дисциплины показал, что наиболее удобной для работы оказывается классификация Г.Л. Нефагиной, которая отталкивалась от традиционного, привычного для всех выделения литературных *направлений*, основанных на том или ином конкретном художественном методе. Не используя термин «художественный метод» (заменив его понятием «художественная система»), она фактически предлагает выделять в современной русской литературе четыре основные направления: «неоклассическое», «условно-метафорическое», так называемую «другую прозу» и постмодернизм. Безусловно, и сама Г.Л. Нефагина хорошо видит недостатки в собственной классификации (в частности, то, что многие интересные современные произведения попросту не «вписываются» ни в одно из названных направлений).

Рассматривая современные литературные произведения через призму указанной выше классификации, необходимо постоянно напоминать студентам, что ни одно из четырёх выше названных направлений не является сегодня доминирующим и что все стилевые течения мирно сосуществуют между собой. Как верно заметил известный литературный критик Л. Данилкин, в современной русской литературе нет *мейнстрима* и нет очевидного лидера в ряду современных авторов, ибо «не появилось такого писателя, каждый роман которого <...> давил бы своей мощью все остальные тексты» [3, с. 154].

С другой стороны, обращает на себя внимание то, что в последнее время появилось довольно много молодых писательских имён. Такое оби-

лие молодых писателей напоминает в чём-то ситуацию 1920-х гг., когда только начинала зарождаться молодая советская литература. Современные молодые писатели начинают оценивать окружающую действительность уже не с позиций прежней эпохи. «В прозе нового века стремительно появляются новые имена, на глазах рождается новое поколение писателей, для которых сведение счётов с советской системой перестало быть актуальным» [8, с. 23]. Из их произведений уходит прежний конфликт (конфликт нового с противостоящим ему старым), и на первый план выдвигается конфликт героя с окружающим миром. Причём это конфликт *внутренний*, его причины лежат в области психологической, а отнюдь не социальной.

Многие молодые писатели стараются опереться на свой собственный жизненный (и душевный) опыт. И поэтому значительная часть современных произведений вообще написана от первого лица, причём даже в тех случаях, когда тождество между автором и рассказчиком, вроде бы, никак не подразумевается.

В современной литературе активно ведётся поиск нового героя, через образ которого можно было бы наиболее полно отразить нашу эпоху. По наблюдениям критиков, в последнее время отмечается преобладание двух разновидностей. Первый тип – это творческая личность, которая способна чрезвычайно остро воспринимать все процессы, происходящие в окружающем мире (хотя лично в этих процессах не участвует). Второй же тип – это воин, борец (в самом широком смысле), который испытывает такое омерзение от пошлости окружающего мира, что сознательно идёт в услужение власти предержащим, дабы иметь возможность бороться с неким бóльшим злом [3, с. 146].

Трудно отрицать то, что практически вся современная литература ощутимо испытывает постмодернистское влияние, а сам постмодернизм, хотя и заметно убавил свои претензии на гегемонию в русской литературе, но полностью со сцены не сошёл и в какой-то мере продолжает воздействовать на самые разные течения. Об истинном месте постмодернизма в современной русской литературе существуют диаметрально противоположные точки зрения. Так, Г. Нефагина считает, что постмодернизм «уже не определяет ведущей тенденции. Всё более ярко проявляются реалистические тенденции, обогащающиеся благодаря стилевому синтезу». [7, с. 16] Ей вторит Л. Данилкин, констатирующий: «И реализм возвращается – причём возвращается с голливудским размахом...» [3, с. 148].

С этим категорически не согласна Нат. Иванова, которая утверждает: «Определять сегодня реализм в качестве метастиля русской литературы конца века мне представляется спорным. Ближе к определению искомой доминанты находится постмодернизм» [4, с. 39]. В любом случае, сама литературная практика доказывает, что постмодернизм себя ещё отнюдь не исчерпал, а реализм претерпел существенные изменения (так например,

«жизнеподобие» перестаёт быть главной характеристикой реалистического письма).

Конец XX века стал для русской литературы своеобразным переходным периодом. Шло в основном осмысление итогов завершающегося столетия и пересмотр некоторых моментов советской истории.

С начала XXI века «расчёт» с советским прошлым в основном уже покончен, и литература всерьёз обращается ко дню сегодняшнему. И даже завтрашнему. Так, в последнее время появилось «большое количество произведений, в которых областью авторского вымысла становится близкое будущее российского общества, его политические аспекты («Эвакуатор» и «ЖД» Д. Быкова, «2008» С. Доренко, «2017» О. Славниковой, «День опричника» В. Сорокина, «Маскавская Мекка» А. Волоса, «Mediasapiens. Повесть о третьем сроке» С. Минаева и др.)» [8, с. 21].

Бесспорно, заметным явлением в русской литературе является сегодня современная «женская проза». Это литературное течение всегда вызывает большой интерес у иностранных студентов (особенно из мусульманских стран). «Женская проза» (которую всегда следует чётко отличать от «дамского» любовного романа) представлена произведениями разных художественных систем и предлагает свой, специфический взгляд на мир.

В целом, как в тематическом, так и в стилевом отношении современная русская литература демонстрирует большое разнообразие. В ней появилось уже немало произведений, по-настоящему достойных внимания. К тому же современная литература научилась оперативно осваивать текущий жизненный материал.

«..Словом, – как заметила критик Е. Вежлян, – литература медленно движется навстречу читателю и уже видит мир его глазами. Жаль, что читатель почти ничего этого не знает» [2, с. 152].

Литература

1. Буслакова Т.П. Современная русская литература: тенденции последнего десятилетия: учеб. пособие / Т.П. Буслакова. – М.: Высш. шк., 2008. – 128 с.

2. Вежлян Е. Литература в поисках читателя. Хроника одного ускользания / Евгения Вежлян // Новый мир. – 2006. – № 3. – С.149-155.

3. Данилкин Л. Клудж: как литература «нулевых» стала тем, чем не должна была стать ни при каких обстоятельствах // Новый мир. – 2010. – № 1. – С. 135-154.

4. Иванова Н. Ускользающая современность: русская литература XX – XXI веков: от «внекомплектной» к постсоветской, а теперь и всемирной / Наталья Иванова // Вопросы литературы. – 2007. – № 3. – С. 30-53.

5. Кучина Т.Г. Современный отечественный литературный процесс. 11 класс: учеб. пособие /Т.Г. Кучина. – М.: Дрофа, 2006. – 349 с. – (Элективные курсы).

6. Лейдерман Н.Л. Русская литература XX века (1950 - 1990-е годы) : [учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки и специальности "Филология"] : в 2 т. / Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий .– М.: АCADEMIA, 2008.– (Высшее профессиональное образование). Т. 1: 1953-1968. – 6-е изд., испр. – М.: Академия, 2013.– 412с.

7. Нефагина Г.Л. Русская проза конца XX века: учеб. пособие / Г.Л. Нефагина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2003. – 320 с.

8. Черняк М.А. Отечественная проза XXI века: предварительные итоги первого десятилетия: учеб. пособие / М.А. Черняк. – СПб.; М.: САГА: ФОРУМ, 2015. – 176 с.

9. Черняк М.А. Современная русская литература: учеб. пособие / М.А. Черняк. – СПб.; М.: САГА: ФОРУМ, 2004. – 336 с.

Е.С. Конюхова, Е.И. Винокурова

*Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова,
Институт русского языка и культуры*

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДЛЯ ИНО- СТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Преподавание РКИ и любого другого иностранного языка предполагает изучение художественных текстов. Работа с художественным текстом на уроках литературы вызывает трудности как у преподавателя, так и у студента. Для того, чтобы понимать тексты великих русских писателей, иностранный учащийся должен обладать не только знаниями русского языка, но и знаниями русской культуры, истории, и как оказывается, экономики. В художественном тексте заложено огромное количество информации, часто непонятной студенту. Эту информацию необходимо правильно интерпретировать, чтобы до конца понять смысл художественного произведения. Экономические понятия трудны как для трактования, так и для понимания в иностранной аудитории, но на текстовых примерах из литературных произведений их толкование и объяснение будет более конкретным и понятным. В романах Ф.М.Достоевского часто встречаются экономические термины. Некоторые из них будут рассмотрены в данной статье. Обратимся к 1 части романа «Преступление и наказание»:

Диалог старухи-процентщицы и Раскольникова:

– *Что угодно? – строго произнесла старушонка, входя в комнату и по-прежнему становясь прямо перед ним, чтобы глядеть ему прямо в лицо.*

– Заклад принес, вот-с! – И он вынул из кармана старые плоские серебряные часы. На оборотной дощечке их был изображен глобус. Цепочка была стальная.

– Да ведь и прежнему закладу срок. Еще третьего дня месяц как ми-нул.

– Я вам проценты еще за месяц внесу; потерпите.

– А в том моя добрая воля, батюшка, терпеть или вещь вашу те-перь же продать.

– Много ль за часы-то, Алена Ивановна?

– А с пустяками ходишь, батюшка, ничего, почитай, не стоит. За колечко вам прошлый раз два билетика внесла, а оно и купить-то его но-вое у ювелира за полтора рубля можно.

– Рубля-то четыре дайте, я выкуплю, отцовские. Я скоро деньги по-лучу.

– Полтора рубля-с и процент вперед, коли хотите-с.

– Полтора рубля! – вскрикнул молодой человек.

– Ваша воля. – И старуха протянула ему обратно часы. Молодой че-ловек взял их и до того рассердился, что хотел было уже уйти; но тотчас одумался, вспомнив, что идти больше некуда и что он еще и за другим пришел.

– Давайте! – сказал он грубо.

Прочитав отрывок из романа необходимо пояснить следующие эконо-мические понятия:

ЗАКЛАД – 1. Отдача какого-н. ценного предмета в качестве обеспе-чения залога под денежную ссуду. Заклад имущества в обеспечение ссуды. || Предназначенная в качестве залога Вещь. Взять сто рублей под заклад. – Что такое? спросила она, смотря на заклад - Серебряная папиросница. Дос-тоевский. || Пребывание в залоге. Мои часы в закладе. Отнести шубу в за-клад [3].

ПРЕЖНЕМУ ЗАКЛАДУ СРОК – необходимо выкупить вещь, кото-рая давно находится у старухи-процентщицы. Прошёл срок , когда нужно вернуть деньги.

ПРОЦЕНТЫ ЗА МЕСЯЦ ВНЕСУ – плата, вносимая заемщиком кре-дитору за пользование кредитом

ПРОЦЕНТ – плата за пользование взятыми в ссуду (= на время) деньгами, уплачиваемая кредитным учреждением или заёмщиком креди-тору. Вознаграждение [3].

РОСТОВЩИЧЕСКИЙ ПРОЦЕНТ. Ростовщик – человек, предостав-ляющий денежные ссуды при условии уплаты заёмщиком высоких про-центов. Процент (прибыль) от денег, данных взаймы.

СТОИТ – Сколько стоит? Ничего не стоит.

ВЫКУПЛЮ – плата, деньги, которыми выкупают [3].

Заплатив деньги, вернуть залог. Вернуть заложенное имущество. Т.е., когда у человека не было денег, он отдал вещь, драгоценности и т.д. на время, чтобы получить деньги. Потом он отдает деньги, и получает снова свою вещь.

При объяснении данных понятий, возможны следующие виды заданий:

Ответьте на вопросы:

1. Что нового вы узнали о героях романа «Преступление и наказание»?

2. Зачем Раскольников пришёл к Алёне Ивановне?

3. Какой заклад он принёс сейчас?

4. Какой заклад он приносил в прошлый раз? Выкупил он прошлый заклад?

5. Как вы думаете, какой процент брала Алёна Ивановна за пользование кредитом?

6. Почему Раскольников согласился на условия старухи?

7. Кому из героев вы симпатизируете и почему?

8. Придумайте ситуацию, в которой возможно использование этих экономических терминов.

В конце этой сцены объяснения между Алёной Ивановной и Раскольниковым, первая констатирует:

– *Вот-с, батюшка: коли по гривне в месяц с рубля, так за полтора рубля причтется с вас пятнадцать копеек, за месяц вперед-с. Да за два прежних рубля с вас еще причтается по сему же счету вперед двадцать копеек. А всего, стало быть тридцать пять. Приходится же вам теперь всего получить за часы ваши рубль пятнадцать копеек. Вот получите-с.*

ГРИВНА – монета в десять копеек, гривенник (истор.). Гривны чеканились в 18 веке.

РУБЛЬ – основная единица денежной системы в России и в СССР, равная 100 копейкам

КОПЕЙКА – старая русская и советская денежная единица, равная одной сотой рубля. ||

ТОРГОВАТЬСЯ - торгуюсь, торгуешься, несов. 1. (сов. торговаться) с кем-чем. При какой-н. сделке, покупке сговариваться о цене, о денежных условиях.

В данном отрывке из романа преподаватель может особое внимание обратить на историко-литературный контекст. Рассказать об исторической эпохе, общественной жизни в Петербурге того времени, сравнить Петербург, описанный не только Достоевский, но и Пушкиным, Гоголем. Каждый из героев романа так или иначе сталкивается с экономической ситуацией того времени. Например, Дунечка, сестра Раскольникова:

Дунечка, вступив прошлого года в их дом гувернанткой, взяла наперед целых сто рублей под условием ежемесячного вычета из жалованья, и,

стало быть, и нельзя было место оставить, не расплатившись с долгом. Сумму же эту (теперь могу тебе все объяснить, бесценный Родя) взяла она более для того, чтобы выслать тебе шестьдесят рублей, в которых ты тогда так нуждался и которые ты и получил от нас в прошлом году.

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ВЫЧЕТ ИЗ ЖАЛОВАНИЯ – Часть денег, удержанная из суммы, предназначенной к выплате (в конце месяца – авт.) [2].

РАСПЛАТИТЬСЯ С ДОЛГОМ – отдать долг (например, деньги)

Иногда объяснение экономических понятий помогает лучше понять характер героя, Лужин – бесчестный и бессовестный делец, занимается различными тяжбами. Мать Раскольников живёт на пенсию, выгадывает копейки, заботится о дочери Дунечке и сыне Родионе Раскольникове. А злая и жадная старуха-процентщица Алена Ивановна становится всё богаче за счет вкладов.

Петр Петрович ЛУЖИН отправляется теперь в Петербург. У него там большие дела, и он хочет открыть в Петербурге публичную адвокатскую контору. Он давно уже занимается хождением по разным искам и тяжбам и на днях только что выиграл одну значительную тяжбу.

ИСК – заявление в суд или арбитраж о разрешении какого-н. гражданского спора. *Предъявить иск. Отозвать иск. Денежный иск* [3].

Тяжба – гражданское судебное дело [2].

ТЯЖБА – устар. Гражданское судебное дело, спор двух сторон перед судом [2].

Теперь, как узнали все, что Дунечка выходит за Петра Петровича, и мой кредит вдруг увеличился, и я наверно знаю, что Афанасий Иванович поверит мне теперь, в счет пенсионера, даже до семидесяти пяти рублей, так что я тебе, может быть, рублей двадцать пять или даже тридцать пришлю. Прислала бы и больше, но боюсь за наши расходы дорожные; и хотя Петр Петрович был так добр, что взял на себя часть издержек по нашему проезду в столицу, а именно, сам вызвался, на свой счет, доставить нашу поклажу и большой сундук (как-то у него там через знакомых), но все-таки нам надо рассчитывать и на проезд в Петербург, в который нельзя показаться без гроша, хоть на первые дни. Мы, впрочем, уже все рассчитали с Дунечкой до точности, и вышло, что дорога возьмет немного.

ПЕНСИОН – (франц.) оклад сверх жалованья, за отличие или за выслугу лет; || оклад по выходе в отставку за службу [1].

ИЗДЕРЖКИ – расходы

ЗА СВОЙ СЧЕТ – самому оплатить всё свои расходы

БЕЗ ГРОША – без денег. Грош – медная монета достоинством в две копейки (в Российском государстве 1654-1838 гг.) [2].

Разговор студента и офицера в бильярдной:

...у старухи-процентщицы всегда можно денег достать. Богата как жид, может сразу пять тысяч выдать, а и рублевым залогом не брезгает. Наших много у ней перебывало. Только стерва ужасная...

И он стал рассказывать, какая она злая, капризная, что стоит только одним днем просрочить залог, и пропала вещь. Дает вчетверо меньше, чем стоит вещь, а процентов по пяти и даже по семи берет в месяц и т. д.

ЗАКЛАД – отдача какого-нибудь ценного предмета в качестве обеспечения залога под денежную ссуду. Залог имущества в обеспечение ссуды. || Предназначенная в качестве залога вещь [4].

ПРОСРОЧИТЬ ЗАКЛАД – не отдать в срок (во время) денежную ссуду за залог.

ПРОЦЕНЩИК (*простореч. устар*) – тот, кто даёт деньги на время (в долг) под процент. Человек, ссужающий деньги под большие проценты, ростовщик [4].

Прочитав эти отрывки из текста романа, студенты не только знакомятся с экономическими понятиями, но получают представление о характерах героев произведения. Таким образом, в литературном тексте сочетается решение сразу нескольких задач:

- знакомство с экономическими терминами 19 века
- знакомство с литературным героем, условиями его жизни, с окружающей его эпохой и общественной средой
- изучение новой лексики и, следовательно, пополнение лексического запаса
- лингвистический и художественный анализ текста

Следующий роман, в котором так же присутствуют экономические понятия – это «Бедные люди» Ф.М.Достоевского:

У нас здесь самая последняя комната, со столом, тридцать пять рублей ассигнациями стоит. Не по карману! А моя квартира стоит мне семь рублей ассигнациями, да стол пять целковых: вот двадцать четыре с полтиною, а прежде ровно тридцать платил, зато во многом себе отказывал; чай пивал не всегда, а теперь вот и на чай и на сахар выгадал. Оно, знаете ли, родная моя, чаю не пить как-то стыдно; здесь всё народ достаточный, так и стыдно. Ради чужих и пьешь его, Варенька, для вида, для тона; а по мне всё равно, я не прихотлив. Положите так, для карманных денег – всё сколько-нибудь требуется – ну, сапожки какие-нибудь, платишко – много ль останется? Вот и всё мое жалованье. Я-то не ропщу и доволен. Оно достаточно. Вот уже несколько лет достаточно; награждения тоже бывают. Ну, прощайте, мой ангельчик. Я там купил парочку горшков с бальзаминчиком и гераньку – недорого. А вы, может быть, и резеду любите? Так и резеда есть, вы напишите; да, знаете ли, всё как можно подробнее напишите. Вы, впрочем, не думайте чего-нибудь и не сомневайтесь, маточка, обо мне, что я такую комнату нанял. Нет,

это удобство заставило, и одно удобство соблазнило меня. Я ведь, маточка, деньги коплю, откладываю; у меня денежка водится.

Прочитав отрывок из романа необходимо пояснить следующие экономические понятия:

АССИГНАЦИЯ – 1. Бумажные деньги, выпускавшиеся в Российском государстве в 1769-1849 гг. 2. разг. Бумажные деньги (в отличие от металлических) [2].

КАРМАННЫЕ ДЕНЬГИ. Обслуживающий ежедневные мелкие нужды (о деньгах; разг.). Карманные (небольшие, мелкие авт.) расходы [4].

ДЕНЬГИ КОПЛЮ, ОТКЛАДЫВАЮ = откладывать = копить (авт.)

ДЕНЕЖКА ВОДИТСЯ перен. = есть деньги

Что вы там ни говорите, как ни рассчитывайте свои доходы, чтоб обмануть меня, чтобы показать, что они все сплошь идут на вас одного, но от меня не утаите и не скроете ничего. Ясно, что вы необходимого лишаетесь из-за меня. Что это вам вздумалось, например, такую квартиру нанять? Ведь вас беспокоят, тревожат; вам тесно, неудобно. Вы любите уединение, а тут и чего-чего нет около вас! А вы бы могли гораздо лучше жить, судя по жалованью вашему. Федора говорит, что вы прежде и не в пример лучше теперешнего жили. Неужели ж вы так всю свою жизнь прожили, в одиночестве, в лишениях, без радости, без дружеского приветливого слова, у чужих людей углы нанимая? Ах, добрый друг, как мне жаль вас! Щадите хоть здоровье свое, Макар Алексеевич! Вы говорите, что у вас глаза слабеют, так не пишите при свечах; зачем писать? Ваша ревность к службе и без того, вероятно, известна начальникам вашим. Еще раз умоляю вас, не тратьте на меня столько денег.

РАССЧИТЫВАЕТЕ СВОИ доходы = исчислить, подсчитать. Определять размер, количество чего либо, производя подсчёт. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой. – Не тратить много денег. Тратить столько денег, сколько есть (авт.).

НАНЯТЬ КВАРТИРУ – взять во временное пользование [4].

Нанять угол. перен. разг. Часть комнаты, сдаваемая внаем. Снимать угол [3].

Я нашла весьма скоро Пушкина, и в весьма красивом переплете. Я начала торговаться. Сначала запросили дорожже, чем в лавках; но потом, впрочем, не без труда, уходя несколько раз, я довела купца до того, что он сбавил цену и ограничил свои требования только десятью рублями серебром. Как мне весело было торговаться!.. Бедная Матрена не понимала, что со мной делается и зачем я вздумала покупать столько книг. Но ужас! Весь мой капитал был в тридцать рублей ассигнациями, а купец никак не соглашался уступить дешевле. Наконец я начала упрашивать, просила-просила его, наконец упростила. Он уступил, но только два с полтиною, и побожился, что и эту уступку он только ради меня делает, что я такая барышня хорошая, а что для другого кого он ни за что бы не усту-

пил. Двух с половиною рублей недоставало! Я готова была заплакать с досады.

ТОРГОВАТЬСЯ 1 (*совер.* сторговаться) с кем-чем. При какой-нибудь сделке, покупке сговариваться о цене, о денежных условиях. 2 Спорить, не соглашаться с чем-нибудь, упираться, выставляя какие-нибудь условия (*прост.*) [4].

ЗАПРОСИЛИ ДОРОЖЕ, ЧЕМ В ЛАВКАХ = *просить* (хотеть) очень высокую цену

СБАВИЛ ЦЕНУ = *снизить, уменьшить* цену

УСТУПИТЬ ДЕШЕВЛЕ = *продать* более дешево

Ответьте на вопросы:

1. Как вы думаете, как живут главные герои романа Варенька и Макар Алексеевич?

2. Почему роман называется «Бедные люди»?

3. Какие экономические термины можно использовать в современной жизни? В какой ситуации? Опишите её.

4. Как вы считаете, похожи условия жизни героев романов Достоевского? Почему вы так думаете?

На текстовом примере достигается понимание экономической, политической и исторической ситуации того времени, что является важным при работе с иностранными учащимися. Таким образом, в процессе изучения произведений Ф.М. Достоевского реализуются следующие задачи:

1. Художественный, лингвистический, культурно-исторический, экономический аспекты анализа текста.

2. Овладение новыми конструкциями, устойчивыми словосочетаниями.

3. Расширение и пополнение лексического запаса.

4. Изучение проблематики художественного произведения в контексте экономических реалий эпохи.

5. И самое важное – мотивация учащихся, повышение интереса к изучаемым предметам, стремление развивать у студентов творческий потенциал, желание высказать свою точку зрения, умение участвовать в дискуссии и т.д.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Электронная версия. – <http://enc-dic.com/dal>

2. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. Электронная версия. – <http://enc-dic.com/efremova/>

3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Электронная версия. – <http://enc-dic.com/ozhegov>

4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. Электронная версия. – <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/>

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ СО СКРЫТЫМИ СМЫСЛАМИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Известно, что текст является основной единицей обучения иностранцев русскому языку. В лингводидактической практике при освоении русского языка иностранными студентами-филологами на разных этапах используются различные тексты: разговорные, деловые, научные, газетно-публицистические и художественные. На начальном и среднем этапах обучения студенты работают в основном с учебными (адаптированными) текстами. Аутентичные тексты также предъявляются учащимся и обычно представляют собой микротексты: пословицы, поговорки, загадки, короткие стихотворения, отрывки из текстов разных типов и жанров. На продвинутом этапе основной единицей обучения становится аутентичный текст, в том числе и художественный. Для иностранного студента-филолога очень важно научиться воспринимать художественный текст и интерпретировать его, так как без этих навыков и умений ему не удастся в полной мере освоить язык своей будущей специальности и развить филологическое мышление.

Однако восприятие художественного текста дается иностранным учащимся очень трудно, причем недостаточность лексического запаса в данном случае не является, на наш взгляд, основной причиной. Одна из главных причин заключается в самой специфике художественного текста как «единице национального дискурса» [2, с.28].

Как верно заметила Н.В. Кулибина, «художественный текст является как бы «трижды культурным объектом». Во-первых, в художественной литературе отражена вся жизнь народа, в том числе и культура как важнейшая ее составляющая. Таким образом, содержание художественного произведения представляется национально-культурным по определению. Во-вторых, язык – «материал», из которого «изготовлен» художественный текст, – это один из важнейших культурных феноменов. Наконец, в-третьих, художественный текст как произведение искусства сам является артефактом культуры» [2, с.40].

Безусловно, компоненты общечеловеческой культуры будут восприняты читателем-инофоном адекватно, тогда как компоненты русской национальной культуры, например, такие, как традиции, обычаи, особенности быта, нюансы повседневного поведения и связанные с ним кинесические коды могут вызвать ряд затруднений. Иностранцу, не ориентирующемуся в культурном, историческом и социальном контекстах, довольно сложно воспринять художественное произведение в связях с конкретикой определенной эпохи, с реальной жизнью.

Следующая сложность восприятия читателем-инофоном произведения словесного искусства связана с особенностью языка художественной литературы, которая проявляется в «образности», т.е. в «способности языковых единиц приобретать – «приращивать» – новые значения в контексте литературного произведения» [2, с. 30]. Надо заметить, что с этой сложностью сталкиваются не только инофоны, но и носители языка. И тем, и другим необходимы навыки воспроизведения когнитивных операций, включения механизмов ассоциативного мышления, антиципации, комбинирования, нелинейного восприятия художественной ткани текста, когда одновременно задействованы разные способы умений обрабатывать и анализировать информацию: выделять эстетически значимые элементы на разных уровнях текста, декодировать маркеры авторской неповторимости или креатемы (по В. П. Григорьеву) [1, с. 77], строить лексико-ассоциативные ряды, определять «смысловые вехи», делать образно-эстетические обобщения.

В большинстве случаев иностранные учащиеся не имеют перечисленных навыков и умений работы с художественным текстом, поэтому их приходится формировать с нуля. Но даже имеющему навыки работы с художественным текстом на родном языке читателю-инофону, безусловно, будет гораздо сложнее работать с художественным текстом, чем носителю языка. Ведь иностранцу нужно не только семантизировать лексические единицы, но и протянуть от них ассоциативные линии к определенным культурным и историческим контекстам, в которых он, как правило, плохо ориентируется. Что же касается креатем, то распознать и декодировать их иностранный студент может чаще всего лишь при помощи преподавателя.

Следует подчеркнуть, что на уроках РКИ не представляется возможным организовать работу над художественным текстом с имплицитными смыслами, так как она требует значительных временных затрат на снятие лексико-грамматических и лингвокультурологических трудностей.

В этой связи, на наш взгляд, целесообразна организация специального курса по интерпретации художественного текста, способного не только синтезировать лингвоцентричный и литературоцентричный подходы к исследованию текста, но и актуализировать коммуникативный аспект работы. Мы согласны с Н.В. Кулибиной, которая считает, что следует отказаться «от анализа художественного текста как приема его изучения с позиций лингвистики, литературоведения, стилистики художественной речи и т.п.» и взять «за образец естественную ситуацию общения человека с произведением литературы» и включить «в методическую систему субъекта обучения, т.е. читателя, причем активнодействующего» [2, с. 51-52].

Как известно, чтобы состоялась коммуникация, необходима ситуация общения. Любой художественный текст, в данном случае, во-первых, задает тему для общения инофонов между собой и с преподавателем, во-вторых, «приглашает» читателя к диалогу с автором литературного произ-

ведения, где автор задает коды, а читатель приступает к когнитивной деятельности – к обнаружению и декодированию скрытых смыслов.

Заметим, что Н.В. Кулибина не советует обозначать тему (ситуацию) текста заранее, за исключением, когда тема сама эксплицирована автором [2, с. 72]. В целом мы согласны с таким мнением, но, тем не менее, предлагаем иной взгляд на работу с ситуацией. Наша лингводидактическая практика показывает, что обозначение темы (ситуации) текста дает не меньше коммуникативных возможностей, что оправдано в условиях малого количества аудиторных часов.

В рамках спецкурса «Филологический анализ художественного текста», разработанного для магистров-филологов, для анализа нами отбирались художественные тексты, объединенные темой «Любовь». Для занятий мы в основном брали поэтические тексты с преобладанием компонентов общечеловеческой культуры над национальными компонентами, небольшие по объему и информационно насыщенные по содержанию. Для анализа предлагались следующие художественные тексты: «Слово о любви» (Эдуарда Асадова), «Всё начинается с любви», «Любовь настала», «Эхо любви», «Ноктюрн» (Роберта Рождественского), «Ошибка», «Плохое оправданье» (Марины Цветаевой), «Зимняя ночь» (Бориса Пастернака), «Первые свидания» (Арсения Тарковского).

Перед студентами ставились следующие задачи: 1) выявить, через какие смыслы (концепты) раскрывается тема «Любовь» в определенном художественном тексте одного автора; 2) выявить через какие смыслы (концепты) раскрывается эта же тема в других произведениях этого же автора, и определить совпадают ли эти смыслы у одного и того же автора; 3) провести аналогичную исследовательскую работу с художественными текстами других авторов; 4) сравнить через какие смыслы реализуется заданная тема у разных авторов.

Поскольку не все учащиеся прошли обучение на филологических факультетах в российских вузах до магистратуры, нам видится необходимым в течение всего курса предоставлять студентам краткие теоретические сведения о художественном тексте как особой эстетической реальности, в частности:

- о признаках художественного текста;
- о категориях художественного текста (человек, пространство, время) и их языковой экспликации в тексте;
- о понятии «ключевое слово»;
- о понятии «концепт»;
- о понятии лексико-семантического ряда;
- о понятии ассоциативного ряда;
- о художественном (словесном) образе;
- о некоторых тропах и фигурах, о нарушении закона лексической сочетаемости слов как средстве создания поэтических тропов.

Наша практическая работа начинается с введения в тему, что даёт иностранным учащимся так называемое «предпонимание» текста. При помощи специальных вопросов преподаватель направляет мысли студентов в необходимое русло и помогает им еще до чтения текста, исходя из своего жизненного опыта, обозначить концепты (смыслы) раскрывающие предложенную тему, а также «провести границу» между своим пониманием темы и авторским пониманием.

Были предложены следующие вопросы:

Верите ли вы в любовь? А в любовь с первого взгляда?

Что значит влюбиться и что значит любить?

По-вашему, любовь – это что? (определите одним словом)

Можете ли вы привести пример счастливой и несчастной любви у известных людей, писателей, литературных героев, ваших знакомых? Для них, с вашей точки зрения, любовь – это что? (определите одним словом)

Определяя любовь, студенты называют слова: *страсть, тепло, огонь, Бог, счастье, несчастье, болезнь, страдание* и др.

На следующем этапе начинается непосредственная работа с текстом. Первоначально предлагаются тексты, смыслы которых максимально эксплицитны, затем предъявляются тексты с имплицитными смыслами. Если говорить о теме «Любовь», то наиболее легкими для восприятия оказались стихи Э. Асадова и Р. Рождественского, литературные произведения М. Цветаевой, Б. Пастернака и А. Тарковского вызвали у студентов затруднения в восприятии и одновременно исследовательский интерес.

Перед чтением текста информация об авторе может даваться, а может и не даваться. Мы можем направить мысли студентов в нужном нам русле, рассказав об определенной исторической эпохе, о биографии автора, акцентировав при этом внимание учащихся на ключевых, судьбоносных фактах его биографии, а можем наоборот предложить студенту самостоятельно догадаться из контекста о возрасте автора, об эпохе, в которой он жил.

При необходимости могут быть использованы предтекстовые задания для снятия лексико-грамматических трудностей и даны комментарии для введения учащегося в культурный и социальный контексты.

Далее начинается сам процесс чтения художественного текста. При первом чтении учащийся воспринимает текст как множество линейно расположенных знаков и пытается понять основной смысл слов и содержательно-фактуальную информацию текста.

Наша основная задача – сформировать у учащегося навыки нелинейного восприятия текста. Повторное чтение предполагает обращение к глубинным связям слов в тексте. Студент должен соотнести между собой различные участки линейного текста и акцентировать свое внимание на наиболее информативных местах. На информативные места указывают ключевые слова – лексико-семантические доминанты. Студентам необхо-

димом их выявить, соединить ассоциативными линиями в концепт и обозначить его словом.

Показателями ключевых слов является символичность, идейно-эстетическая и композиционная нагрузка, повторяемость, частота употребления, вынесенность в название, функционирование в составе парадигматической группы. Проиллюстрируем сказанное.

Так, например, в стихотворении Р. Рождественского «Любовь настала» студенты выявили ключевые слова (они подчеркнуты в тексте) и определили концепт «пробуждение» и словесный образ «солнце». Идея стихотворения сводится к мысли, что любовь – это солнце, которое дает пробуждение человеку и открывает его для мира.

Любовь настала

Как много лет во мне любовь спала.

Мне это слово ни о чем не говорило.

Любовь таилась в глубине, она ждала -

И вот проснулась и глаза свои открыла!

Теперь пою не я - любовь поет!

И эта песня в мире эхом отдается.

Любовь настала так, как утро настает.

Она одна во мне и плачет и смеется!

И вся планета распахнулась для меня!

И эта радость, будто солнце, не остынет!

Не сможешь ты уйти от этого огня!

Не спрячешься, не скроешься -

Любовь тебя настигнет!

В стихотворении Р. Рождественского «Эхо любви» студенты раскрывают тему любви через концепт «вечность». Данный концепт наполняют смысловым содержанием следующие ключевые слова: *мы – долгое эхо друг друга, мы – вечная нежность друг друга, мы – звёздная память друг друга, за гранью смертельного круга ... с тобой не расстанемся мы.*

Отметим, что у других поэтов тема любви раскрывается через иные концепты. В стихотворении А. Тарковского «Первые свидания» любовь раскрывается через концепт «преображение». У М. Цветаевой в стихотворении «Ошибка» любовь – это нечто ускользающее, хрупкое, что невозможно удержать (поэтом используются образы снежинки, медузы, мотылька). Тогда как у Б. Пастернака в стихотворении «Зимняя ночь» тема любви раскрыта через противопоставление концептов «тьма» и «свет», где свет побеждает тьму. Понимание концепта «тьма» происходит у поэта через образ метели, а концепта «свет» – через образ горящей, негаснувшей свечи.

Сделаем выводы. Работа над интерпретацией художественного текста однозначно выводит иностранных учащихся на новый уровень освоения языка, учит нелинейно мыслить. Такой способ когниции для иностранца непривычен, сложен, но интересен, он дает возможность видеть целостность текста и воспринимать слова в контексте художественного произведения в непривычных связях.

На занятиях по РКИ активно используется ситуативно-тематический принцип, где тексты разных типов и жанров, а также языковые инструменты используются для решения определенных коммуникативных задач в рамках одной речевой темы. Этот же принцип можно, на наш взгляд, использовать и на спецкурсах по анализу художественного текста.

Наша практика показывает, что инофону в этом смысле легче работать над интерпретацией художественных текстов, объединенных одной темой, так как алгоритм конгнитивных действий легче отработать в рамках одной ситуации, а затем перейти к другой.

По нашему мнению, в учебно-дидактических целях целесообразно создать пособие, в котором художественные тексты отбирались бы по определенным темам, что помогло бы иностранным учащимся в дальнейшем самостоятельно читать художественные тексты с имплицитными смыслами и интерпретировать их.

Литература

1. Григорьев В.П. Поэтика слова. На материале русской советской поэзии / В.П. Григорьев. – М., 1979. – 244 с.
2. Кулибина Н.Б. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.Б. Кулибина. – СПб., 2001. – 264 с.

В.М. Мирзоева, А.А. Кузнецова, А.Г. Иванов
Тверь, Тверской государственный медицинский университет

ВОЗМОЖНОСТИ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА)

Литература является неотъемлемой частью изучения языка и культуры. Невозможно обойтись в преподавании русского языка как иностранного без обращения к русской классике, общим закономерностям культурного процесса России. Это способствует формированию межнациональной толерантности, расширяет границы лингвокультурной компетенции иностранных обучающихся.

В контексте изменившегося общественно-литературного процесса и особой языковой ситуации конца XX столетия обращение к Пушкину, связывавшему судьбу языка с судьбой народа, чтение произведений поэта, проникновение в их смысл, язык и стиль Пушкина, создавшего «энциклопедию русской жизни», – это возвращение в нашу жизнь прежде всего отношения поэта к русскому языку как воплощению гения русской нации, творчество которого есть «ощущение России, её истории» [3, с. 216].

Художественная литература всегда была основной формой национальной языковой культуры и остаётся искусством слова. Подлинное художественное произведение – это результат сознательного отношения писателя к родному слову, вдумчивого изучения его смысловых и выразительных возможностей. Кроме того, сегодня, в наше сложное время, приоритетными всё же остаются общечеловеческие ценности: милосердие, гуманность, стремление к внутренней свободе.

Говоря о преподавании русского языка как иностранного, необходимо постоянно помнить: изучаемый язык сам по себе автоматические «не отдаёт» хранимую им информацию, соответственно необходимы целенаправленные усилия подготовленного преподавателя, правильно сориентированного на русскую культуру [2, с. 76].

В современной общественно-культурной жизни России студенты-иностранцы, изучающие русский язык, особенно интересуются языком современной публицистики. Обращение к наиболее употребительным цитатам и устойчивым сочетаниям, заимствованным языком современной прессы из художественной литературы XIX в., показывает, что первое место среди них и по количеству, и по широте тематики, и по силе художественного воздействия занимают стихотворные строки Пушкина, являющиеся носителями обобщающего смысла, вечных истин: *племя младое, пыль веков, печаль моя светла, властитель дум, дела давно минувших дней, не мудрствуя лукаво* и др. На страницах газет, особенно в заголовках, часто используются стихотворные строки, например: *все флаги в гости будут к нам* – и преобразованные их разновидности, получающие новый смысл в газетной статье: *все книги в гости к нам; все фильмы в гости к нам*. Лексико-грамматическая работа в иностранной аудитории над пушкинскими словами обязательно проводится в сопоставлении текстовых фрагментов художественного и публицистического стилей. На основе такого сравнения выявляются новые оттенки значения крылатых выражений и особенности их словоупотребления в языке газет. Так, включение в газетную статью названия трагедии Пушкина «Пир во время чумы», названия, хорошо известного читателю, связано сегодня не с его первичным значением (вызов моральным, религиозным нормам средневековья), а с появлением вызова сильных мира сего страданиям миллионов. Шедевр пушкинской лирики, крылатая фраза *печаль моя светла*, имеющая в первоисточнике угадываемый биографический подтекст, выражающая душевное состояние

героя, который тоскует в разлуке с любимой женщиной, в современном употреблении становится символом оптимистического восприятия бытия, и в этом расширенном значении переносится в творчество других поэтов, прозаиков, музыкантов. Разнообразные преобразования крылатых слов Пушкина (в отрыве от художественного контекста) свидетельствуют о том, что им суждена не только долгая, но и новая жизнь.

Представляется перспективным обращение к тематике, ранее обойдённой исследователями, но вызывающей интерес сейчас и органически присущей всему творчеству Пушкина. Имеющийся опыт преподавания русского языка как иностранного убеждает в том, что русская народная традиция вызывает неподдельный интерес у иностранной аудитории, так как включает в себя важные элементы русской культуры: верования, обряды, ритуальные тексты, накопленные в течение многих столетий и отражённые в народном сознании и в языке. Несмотря на то что влияние этой традиции проявляется в творчестве многих писателей, предпочтение отдаётся произведениям, являющимся в практике преподавания русского языка «прецедентными» текстами, которые облегчают и ускоряют, по замечанию Ю.Н. Караулова, «осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли в «ментальный», а возможно, и обратно» [1, с. 20].

А.С. Пушкина постоянно привлекали народные поверья и связанные с ними приметы. Неудивительно, что и его любимая героиня Татьяна «верила преданьям престонародной старины, И снам, и карточным гаданьям, и предсказаниям луны. Её тревожили приметы...».

Поверья и приметы... Поэтический мир Пушкина был бы неполон без постоянных обращений к этим проявлениям народного сознания, иногда – прямых, явных, нередко – косвенных. Если обратиться к поэтическим картинам русской зимы (в которой иноязычный читатель видит нечто специфически русское), то по пушкинским стихам создаётся эмоциональное и достоверное представление о русской зиме во всём её проявлении. Закономерны здесь для изучения и «Зимняя дорога» («Сквозь волнистые туманы...»), и «Зимнее утро» («Мороз и солнце: день чудесный...»), и «Зимний вечер» («Буря мглою небо кроет...»). Однако при анализе пушкинских стихотворений иностранные студенты испытывают объективные трудности, так как условные способы поэтического изображения в лирике А.С. Пушкина реалистически преобразуются и переосмысливаются, разлагаются на составные элементы и объединяются, скрещиваются с конкретными явлениями повседневной жизни.

Актуализация этнографического аспекта в творчестве Пушкина объясняется не только недостатком специальной литературы по данной проблеме на западноевропейских языках, но и тем, что произведения Пушкина представляют огромный материал для изучения происхождения обрядов и верований, архаизм которых не вызывает сомнения. Для решения таких за-

дач особенно часто привлекаются фрагменты из романа «Евгений Онегин», сказки Пушкина и его романтические поэмы. Нельзя забывать также о том, что русский художественный текст для иностранных учащихся – важнейший источник «конкретной» информации. В этом плане актуально включение в учебный процесс образцов публицистики и документальных жанров (дневники, переписка, воспоминания) поэта, в которых удивительно точно отразилась эпоха.

Проблема точного и глубокого понимания произведений Пушкина особенно актуальна в работе с иностранными студентами, для которых понимание языка Пушкина является основой для осмысления пушкинской эпохи и художественного мира поэта.

Художественные тексты на историческую тему крайне редки в пособиях для иностранцев. Составители стараются не включать их в издания из-за отсутствия внешней социальной актуальности, предпочитая произведения о дне сегодняшнем. Между тем интерес иностранных студентов к таким произведениям Пушкина, как «Дубровский», «Капитанская дочка», «Борис Годунов», не только обоснованная необходимость, но и возможность представить художественное развитие того или иного исторического события и языковую реальность определённого периода истории. Так, интерес к повести Пушкина «Капитанская дочка» не исчерпывается теми народно-поэтическими обобщениями, которые непосредственно присутствуют в тексте (имеются в виду эпиграфы из народных песен, пословицы и поговорки в речи героев и многое другое), а выходит на идейные и творческие искания пушкинской мысли 30-х гг. XIX в., перекликающиеся с современностью: роль народа и личности в истории, историческая закономерность и этическая оправданность «бунта» и тесно с ней связанная проблема гуманизма, «милости к падшим».

А сколько актуальных тем для себя находит европейский читатель в пушкинских «Маленьких трагедиях», в которых «русская» и «западная» проблематика перемежается, образуя бесконечное количество граней: Запад и Восток, Петербург и Россия, государство и личность, история и современность! Ощущение подсознательной симпатии между отдельными этносами народов, порой даже не родственных и разделённых значительным расстоянием, но связанных, на наш взгляд, сходной ментальностью, значительно облегчает процесс общения на уровне межнационального гуманитарного контакта.

Следует особо подчеркнуть, что художественный способ постижения иноязычного текста предъявляет немало требований к готовности адресата воспринимать его как с точки зрения языковой, так и фоново-культурной компетенции. Чтобы иностранный читатель смог понять и почувствовать художественный текст, он должен обладать запасом соответствующих фоновых знаний об общественной жизни русской нации, отражённой в конкретном произведении, о времени, когда жил и творил автор, о социальных

и этических проблемах, волновавших писателя и его современников, о формах культуры общества, запечатлённых в произведениях. Обучающийся должен овладеть определённым набором строевых единиц языка с национально-культурным компонентом семантики (фразеологизмы, афоризмы), понимать экстралингвистический смысл реляционных единиц художественной речи, реагировать на коннотативные, эмоционально-символические значения слов в рамках данной национальной культуры.

Приобретение иностранным читателем страноведческих и лингвистических знаний наиболее эффективно протекает в процессе активного изучения языка при непосредственном воздействии со стороны преподавателя. В этом процессе особенно важное значение имеет разработка методического аппарата предтекстовой подготовки обучающегося. Предтекстовые задания снимают трудности в восприятии страноведческого содержания с помощью комментирования имеющихся в тексте лингвострановедческих объектов, прежде всего топонимов, антропонимов, обозначений реалий быта и общественных отношений, которые являются «приметами текста и времени». Раскрытие семантики слов, вышедших из употребления, требует описания деталей, неизвестных иноязычному читателю. Так, чтение повести «Станционный смотритель» предваряется комментированием социально ориентированных ключевых слов-понятий: *станционный смотритель* («мученик 14 класса»), *барин* (*барыня*), *гусар*, *лакей*, *слуга* и др. При тщательном изучении текста возникает необходимость в толковании слов и сочетаний, вышедших из активного употребления, но иногда возрождающихся в связи с изменением социальной и конфессиональной структуры общества современной России: *храм*, *часовня*, *алтарь*, *священник*, *архиерей*, *дьяк*, *отслужить*, *молебен*, *пойти к обеду*, *история блудного сына* и др. В «Капитанской дочке» (гл. VI) рассказывается, как к крепости приближается Пугачёв с войском: «*Новое обстоятельство усилило беспокойство коменданта. Схвачен был башикирец с возмутительными листами*» (VIII, 316). Слово *возмутительный* в пушкинские времена означало «побуждающий, подстрекающий к мятежу, бунту, восстанию».

Создание справочного аппарата к устаревшей лексике – самая сложная и трудоёмкая задача, стоящая перед преподавателем. Неоценимую помощь оказывает в этой работе «Школьный словарь устаревших слов русского языка», составленный Р.П. Рогожниковой и Т.С. Карской. Словарные материалы, отражающие наименование одежды, реалий быта, родственных и общественных отношений в России XIX века, иерархию духовных лиц в русской православной церкви, «Табель о рангах» и др., позволяют иностранным студентам ощутить связь пушкинской речи с определённым историческим периодом и мотивированность использования языковых средств. Например, в «Капитанской дочке» (гл. VI «Приступ») при прощании с женой и дочерью Иван Кузьмич говорит: «*Ну, довольно! Ступайте, ступайте домой да коли успеешь, надень на Машу сарафан*» (VIII, 310). В

предсмертный час такая необычная заботливость о нарядах дочери? Но современники Пушкина понимали, что речь шла о спасении жизни дочери. Сарафан носили крестьянки, и комендант, зная, что Пугачёв казнит дворян, советует жене одеть Машу крестьянкою. Чрезвычайно полезен в иностранной аудитории и зрительный ряд словаря – рисунки, помогающие наглядно представить описываемые реалии.

Художественный текст в иностранной аудитории – это не только демонстрация страноведческих реалий, но и углублённый способ изучения русского языка, средство познания художественного мира писателя. Конкретным материалом для комплексного восприятия смысловой структуры пушкинских текстов являются лексические и грамматические единицы различных функционально-семантических групп со свойственным им соотношением и взаимодействием разговорной и книжно-литературной стихий.

С учётом интересов иностранного адресата необходимое внимание уделяется «живым формам» пушкинской речи, сохранившимся и в современном повседневном общении.

Опыт показывает, что ознакомление с различными видами устойчивых выражений (типа *век знакомы, ни слуху ни духу, ни жив ни мёртв, нет покоя ни днём ни ночью, бог ведает* и др.) всегда вызывает у иностранцев радость узнавания, чувство языковой догадки и уверенности в своей языковой компетенции. Поэтому знакомство с творчеством писателя в нерусской аудитории требует очень внимательного отношения к историческим изменениям, происходившим в русском языке.

Со многими забытыми словами сталкиваются преподаватель и студенты, читая «Сказку о мёртвой царевне и о семи богатырях». Из устаревших слов есть, например, слова *девичник, сенная девушка, рогатка*.

Девичник – по народной традиции, входящая в свадебный обряд вечеринка с подругами в доме невесты накануне или незадолго до свадьбы:

*На девичник собираясь,
Вот царица, наряжаясь,
Перед зеркальцем своим,
Перемолвилась с ним* (III, 69).

Сенной девушкой называли девушку, работавшую в господском доме. Слово *сенная* образовано от слова *сени*, обозначавшего помещение между жилой частью дома и крыльцом:

*Бросив зеркальце под лавку,
Позвала к себе Чернавку,
И наказывает ей,
Сенной девушке своей...* (III, 104).

Непонимание слов затрудняет и даже искажает восприятие пушкинских произведений. Особенно важна работа со словом в тех случаях, когда слово, употреблённое Пушкиным, в современном русском языке имеет

другое значение. Так, лексемой *рогатка* в старину назывался железный ошейник с четырьмя длинными остриями («рогами»), который надевали на шею заключённым, колодникам:

*Так и так. Царица злая,
Ей рогаткой угрожая,
Положила иль не жить,
Иль царевну погубить* (III, 295).

Работа над значением слова позволяет понять эпоху, подробности быта людей, и через обозначенные словом исторические детали правильно осмыслить и воспринять пушкинский текст.

Художественно-стилистическая значимость и актуальность пушкинских произведений для современного русского языка и всей современной культуры проявляется в свойстве, которое условно можно назвать иррадиацией: они не ограничиваются жизнью в том виде искусства, в котором родились, а постепенно становятся достоянием других его форм: музыки, живописи. Большую роль в иностранной аудитории приобретает эмоциональное погружение в художественные произведения Пушкина, сопровождаемые музыкой П.И. Чайковского, М.И. Глинки, Г.В. Свиридова. Ритм и мелодия доносят до учащегося значительную долю информации, компенсируя недостаточную осведомлённость в отношении предмета восприятия. Адресованность поэтического произведения, музыка как «подтверждение» эстетической глубины пушкинских текстов помогают создать цепь ассоциаций, порождают сильное эмоциональное переживание обучающихся. В плане выражения эмоциональных состояний музыка в единстве с художественным словом А.С. Пушкина представляет уникальное явление, так как выражение эмоциональной сферы направлено не только на познание сложных чувств, но и осуществляет движение в пределах человеческих отношений. Это взаимодействие заставляет учащихся идти «вслед за ним», улавливать следующее слово, такт, ритм, домысливать услышанное. Звучащая музыка и текст подвергаются личной интерпретации обучающегося, вызывают интуитивное видение мира, вовлекают его эстетический опыт в процессе создания художественного образа.

Изучение русской литературы, знакомство с русской культурой дают возможность зарубежным студентам прийти к выводу о том, что отличительная особенность русской культуры состоит в её изначальной духовности, которая обнаруживает себя во всех созданиях духовной деятельности русского человека и наиболее всесторонне проявляется в творчестве А.С. Пушкина.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 264 с.

2. Мирзоева В.М. Учебно-методические аспекты преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе / В.М. Мирзоева, А.Г. Иванов, Д.В. Килейников // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 2-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж: «Истоки», 2012. – С. 76-79.

3. Михайлова Н.Д. К вопросу циклизации малой прозы в русской литературе второй половины XIX века / Н.Д. Михайлова, В.М. Мирзоева, Р.А. Ткачёва // Вест. Тверск. ун-та. – Сер. Филология. – 2012. – № 21. – С. 213-217.

4. Рогожникова Р.П. Школьный словарь устаревших слов русского языка: По произведениям русских писателей XVIII–XX вв. / Р.П. Рогожникова, Т.С. Карская – М.: Просвещение, 1996. – 608 с.

Л. В. Рыбачева

Воронеж, Воронежский государственный университет

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

Современная лингводидактика, интегрируя лингвистические и социокультурные знания, должна использовать достижения тех дисциплин, которые связаны с социальными факторами. К числу таких дисциплин относится «Стилистика русского языка и культура речи», в рамках которой изучается как вариативность языковых средств, так и разнообразие профессиональных языков общения. Публицистический стиль, обладая своими специфическими лексическими и грамматическими характеристиками, в наибольшей степени подвержен изменениям. При чтении современной русской прессы необходимо учитывать тот фактор, что газеты и журналы ориентированы на разного читателя и в них особое значение приобретает оценочность.

В определении категории оценочности полного единства у лингвистов нет. Под оценкой ими понимается: общественно закрепленное отношение носителей языка к внеязыковому объекту и к фактам языка и речи [7, с. 14-24]; приписывание предмету речи положительного или отрицательного ценностного отношения к нему субъекта [4, с. 107-108]; суждение о ценности обозначаемого в целом или отдельного его свойства (объект оценки) [6, с. 109].

Важнейшие виды оценочности по различным классификационным основаниям: рациональная – эмоциональная – комплексная; позитивная – негативная – полифоничная оценка [5, с. 4]. Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описа-

нии под определенным углом зрения, в специфических лингвистических средствах.

Оценка в СМИ имеет свои особенности. Это связано, во-первых, с тем, что оценка в прессе помещает объект в ту или иную часть оценочной шкалы в зависимости от ценностных ориентаций адресанта, то есть «субъект дает оценку на основании имеющейся в его «картине мира» шкалы соответствующих стереотипов» [1, с. 68].

Во-вторых, на оценку оказывает влияние представление об адресате. Например, информация может быть обращена к идеальному адресату, от которого не требуется никакой ответной реакции, потому что все его возможные оценки учтены адресантом и включены в высказывание, другими словами, адресант реализует ожидания адресатов. Однако следует заметить, что адресанта не всегда волнует проблема восприятия адресатом передаваемой информации. Адресант не всегда бывает озабочен негативными социальными эффектами, которые может спровоцировать оценочное высказывание.

В-третьих, ценность сообщенного предмета интереса (удовлетворения, желания) и т.п. может оказаться у коммуникантов разной, т.к. адресант в СМИ (часто не желая этого) выражает свои личностные оценки.

Среди лексических средств оценки ведущее место принадлежит таким изобразительно-выразительным средствам, как метафора, метонимия, синекдоха, каламбур, которые и являются предметом настоящего исследования. Рассмотрим их на примере публицистики Дм. Быкова.

Метафора — перенос имени с одной реалии на другую на основании замеченного между ними сходства. Способность создавать метафоры — фундаментальное свойство человеческого сознания, поскольку человек познает мир, сопоставляя новое с уже известным, открывая в них общее и объединяя общим именем. Кроме того, метафора служит одним из способов выражения оценки, а нередко приобретает статус аргумента в споре с оппонентами или при их обличении (по определению Н. Д. Арутюновой, «Метафора — это приговор без суда»).

Негативная оценка при использовании метафоры формируется за счет тех неблагоприятных для объекта метафоризации ассоциаций, которые сопровождают восприятие созданного автором образа: *«Координационный совет оппозиции прекратил свое существование, и большинство публицистов – в основном охранительного направления – успели оттоптаться на покойнике, на котором и так живого места не было»* («Собеседник», 22.10.2013).

Оценочные метафоры в публицистике призваны организовать общественное мнение, создать у адресата нужный адресанту яркий, зримый образ, суггестивно влияющий на восприятие информации под заданным углом зрения. Сюда можно отнести излюбленный прием, используемый Д.Быковым, – нарушение семантической сочетаемости между метафориче-

ской номинацией и связанными с нею словами, например: «Заливая Кавказ деньгами, власть вырастила гнойник, который, если вскроется, отравит всю страну» («Собеседник», 16.10.2013). Вместо *заливая Кавказ кровью*, автор перефразирует фразеологизм *заливая Кавказ деньгами*. Этот излюбленный с древнейших времен публицистический прием не устарел, прежним остался и тот «метафорический фонд», из которого современные журналисты используют средства для создания новейших политических образов.

Многие новейшие политические метафоры просто переориентированы и вплетены в контекст современной действительности: *Выход политики на площади во всех случаях становится следствием её ухода из государственной жизни* («Профиль», 19.08.2013); «*На фоне масштабного воровства, неизбежного, когда никто не чувствует страну своей, «кровавые девяностые» выглядят сегодня детскими играми*» («Профиль», 19.08.2013).

Нередко Быков использует физиологическую метафору:

Здесь нечто вроде сексуальной разрядки: долго готовится, дарить цветы, уверять объект в том, что он средоточие всех совершенств, — чтобы потом наконец грубо трахнуть и всю жизнь заставлять стирать носки; Сталина ниспровергали именно те, кто перед ним трепетал («Профиль», 15.06.14).

Конечно, «Школа» с большой вероятностью найдет себе место на другом канале — на «Культуре», скажем, или где-нибудь на кабеле, да мало ли сегодня недодушенных медиа, — но аудитория уменьшится, а главное, будет подан важный знак («Профиль», 30.05.2014).

Конкурирующим с метафорой тропом является метонимия — перенос имени с одной реалии на другую по логической смежности. Под логической смежностью понимают соположенность во времени или пространстве, отношения причины и следствия, означаемого и означающего и им подобные, например:

«Власть обязана формулировать цели, выбрасывать лозунги, искать новые слова. Чтобы люди знали, чего ради они терпят эту власть» («Профиль», 9.09.2013) «Уже озвучивается тезис, что выход людей на улицы и конфликты с ОМОНОм — прямое следствие Болотной, хотя Манежка была до Болотной» («Собеседник», 16.10.2013).

Можно думать, что ты бедствуешь не просто так, а ради утверждения в мире великих принципов России: Америка и Европа несут миру смерть, а мы — любовь и солидарность. Чем больше негодование и ужас всего мира, тем мы ослепительней («Профиль», 13.09.2013).

Ученые установили, что существуют два принципиально различных типа мышления — метафорический и метонимический, за которые отвечают разные полушария головного мозга. Тот или иной тип мышления может преобладать у разных авторов, однако не только этим объясняется распространенность метонимии в СМИ. Этот троп способствует экономии

речевых усилий, так как дает возможность заменять описательную конструкцию одним словом: «*бирюлевские*» - вместо «*участники погрома овощного рынка в Бирюлево*». Этим свойством объясняется широкое распространение метонимии в разговорной речи. Выбирая данный троп, журналист решает несколько задач: вносит в язык СМИ черты неподготовленности, разговорности, экономит место на газетной полосе, конкретизирует мысль. Другая сторона метонимии – способность обобщать – тоже оказывается полезной для газеты, поскольку позволяет не указывать на конкретных лиц, например: «*Громадная овощебаза – она же электоральная база президента и зрительская база федеральных телеканалов*» («Профиль», 20.10.2013); «*Оппозицию вскармливают Штаты*» («Профиль», 13.09.2013); *Можно думать, что ты бедствуешь не просто так, а ради утверждения в мире великих принципов России: Америка и Европа несут миру смерть, а мы – любовь и солидарность. Чем больше негодование и ужас всего мира, тем мы ослепительней* («Профиль», 15.06.2014); *В этом смысле Россия исключительно милосердна к своим гражданам: ни Штаты, ни Германия, ни Китай не гарантируют своему населению такой высокой самооценки* («Профиль», 15.06.2014); «*Если бы Россия хотела усадить обе стороны конфликта за стол переговоров, превосходная русская дипломатия сумела бы справиться с этой задачей, а превосходные русские пропагандисты не разжигали бы войну всеми доступными средствами*» («Профиль», 8.05.2014).

К метонимии очень близка синекдоха – перенос имени с целого на его часть и наоборот: «*Немцы не карикатурные уроды, но равные и страшные противники; в финале палящие друг в друга немец и русский застывают в смертельном объятии*» («Профиль», 4.10.2013). Синекдоха этого типа может попадать в газету из жаргонов или создаваться автором в соответствии с его саркастическим отношением к тому, что он описывает. В том и в другом случае она снижает стилистический статус речи. Чаше всего встречается синекдоха числа, т. е. указание на единичный предмет для обозначения множества или наоборот, что повышает стилистический ранг высказывания, поскольку единичный предмет, соединяющий в себе черты многих подобных предметов, существует лишь как абстракция, идеальный конструкт, и умозрительный, идеальный мир описывается текстами высокого стиля: «*Избиратель Навального ждет не популизма и не кровожадности, а банального здравого смысла*» («Собеседник», 30.10.2013); *И я очень боюсь за судьбу «Прямой речи» прежде всего потому, что лекции дают мне возможность общаться с моим читателем* («НГ», №4, 2013).

Широко распространен в языке газеты каламбур, или игра слов, – остроумное высказывание, основанное на одновременной реализации в слове (словосочетании) прямого и переносного значений. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова дается следующее определение: «Каламбур –

шутка, основанная на комическом использовании сходно звучащих, но разных по значению слов». Согласно новому словарю иностранных слов Закаренко Н., Комаровой Т., Нечаевой И., каламбур (фр. calembour) – игра слов, основанная на нарочитой или невольной двусмысленности, порожденной омонимией или сходством звучания и вызывающая комический эффект [3, с. 448]. При этом, чтобы производить впечатление, каламбур должен поражать ещё неизвестным сопоставлением слов.

Дело в том, что каламбур, с точки зрения лингвистики, представляет собой весьма сложный механизм. Необходимыми элементами механизма игры слов являются целые языковые явления (омонимы, паронимы, полисемия). При изучении каламбуров необходимо учитывать звучание слова, его значение, позицию слова в словосочетании или в группе слов. Каламбур может быть построен на преимущественно фонетической, лексической или на фразеологической основе.

Дм. Быков – мастер каламбуров. Средством создания каламбура выступает использование в качестве однородных членов предложения слов, не совместимых по значению, которые представляют собой одно из основных средств выражения манеры неожиданности. Например:

«Просыпаться каждое утро весьма рискованно – можно выйти на улицу, а там машины, дождь и злые дядьки; однако спать беспробудно, не занимаясь ни заработком, ни личной гигиеной, ничуть не менее опасно» («Профиль», 19.08.2013); *«Почему-то российскому населению очень важно сидеть в экономической, демографической или нравственной яме: на фоне плохого государства мы без всяких усилий с нашей стороны превосходны»* («Профиль», 15.06.2014).

Каламбур может быть основан также на совпадении звучания слов (словосочетаний) с разными значениями, например: *«Невозможность вписаться и встроиться в безвоздушное и бездушное пространство — вот за что мы так любим Шпаликова, помимо написанного им»* («НГ», №127, 2012). Каламбур построен на созвучии слов *безвоздушное* и *бездушное*, которые относятся к слову *пространство*.

Таким образом, изучение различных языковых средств выражения оценочности в современных СМИ является фактором, формирующим коммуникативную и языковую компетенцию иностранных студентов-филологов, изучающих русский язык на занятиях по стилистике.

Литература

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки /Е.М. Вольф. – М. :Рус.яз.. – 285 с.
2. Долинин К. А. Стилистика французского языка : Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / К.А. Долинин. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1987. – 302 с.

3. Захаренко Е.Н. Новый словарь иностранных слов: 25.000 слов и словосочетаний / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева. – М.: «Азбуковник», 2003.

4. Маркелова Г.В. Средства выражения оценки в художественном тексте / Г.В. Маркелова // Русский язык: история и современность : Сборник научных трудов к 85-летию кафедры русского языка Тверского университета / [Твер. гос. ун-т; отв. ред. Г.В. Маркелова]. – Тверь : ТГУ, 2002. – 231 с.

5. Соколова Г.В. Публицистическая корреляция «факт-оценка» как условие функционирования имени собственного в текстах СМИ : Автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Г.В. Соколова. – Краснодар, 2007. – 24 с.

6. Телия В. Н. Русская фразеология: семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты / В.Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996 . – 284 с

7. Хидекель С.С. Природа и характер языковых оценок / С.С. Хидекель, Г.Г. Когшель // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака : Межвузовский сборник науч. тр. – Воронеж: ВГУ, 1983. – С. 11-16.

С.А. Сердюкова

Воронеж, Воронежский государственный университет

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (на примере рассказа «Захар-Калита»)

С творчеством Александра Исаевича Солженицына бакалавры-филологи знакомятся в курсе современной русской литературы. А. Солженицын отразил в произведениях русский характер, свою эпоху со всеми ее противоречиями и проблемами, поэтому понять его произведения иностранным студентам, не имеющих фоновых знаний, очень сложно.

Мир у Солженицына – это мир сложный и противоречивый. Когда читатель погружается в этот мир, он получает больше вопросов, чем ответов. Знакомство с наследием писателя, соприкосновение с ним, подталкивает нас к поиску правды, к убеждению, что правда существует, и каждый может прийти к ней.

Каждый писатель значителен своеобразием своего творчества, глубиной и высотой своего художественного видения мира. К числу писателей, которые одарены этим ясновидением, относится и Александр Солженицын. Он читал души людей, как читают страницы книг. И на этом уровне Солженицына можно поставить рядом с Толстым. Такие «художники» рождаются раз в тысячелетие [5].

Не будет преувеличением сказать, что предметом изображения у Солженицына стал русский XX век во всех его трагических проявлениях. Но поскольку Солженицын в первую очередь «художник», он пытался понять, как все события отразились на русском национальном характере [2, с. 244].

«Чтения в душах героев у Солженицына всегда подводят итоги его характеристикам. Им предшествуют всегда мимолетные описания внешности, многочисленные диалоги и другие реалистически-импрессионистские детали. И лишь потом, или попутно, направляет он волшебный фонарь своего таланта на нравственную сущность своих героев. Здесь имеются в виду не столько этические взгляды Солженицына, сколько его этическая интуиция, как она выражена в его произведениях» [5, с. 102].

Основное внимание Солженицын обращал на способность человека выстоять и отстоять свой выбор в жизни. В своих убеждениях Солженицын опирался исключительно на знание жизни. Благодаря этим знаниям произведения и их герои получились яркими, реалистичными, наполненными скорби и сострадания, а характеры персонажей иногда противоречивыми. Противоречивость такого характера предстает иногда с комической стороны – как в рассказе «Захар-Калита» [6, с. 43].

Этот небольшой по объему рассказ, входящий в цикл «Крохотки», целиком построен на противоречиях, и в этом он очень характерен для поэтики писателя.

Действие рассказа происходит на Куликовом Поле. «Поле в российских ипостасях – больше чем поле. Это понятие сакральное, исполненное многих великих смыслов и знамений. На поле испокон веку решались судьбы Руси, пролегали забытые, невидимые границы добра и зла, бытия и бездны. <...> А еще Русское поле – место великого ристалища, не раз решавшего вечные «быть или не быть» самой Руси» [12].

Куликово Поле – значимое место для русской истории: 8 сентября 1380 г. на Куликовом поле произошло сражение между объединенными силами русских князей под предводительством великого князя Московского Дмитрия Ивановича и войсками татаро-монгол под началом хана (темника) Мамаю. Впервые русские князья объединились, впервые Русь предстала как единое государство, способное постоять за свою независимость. Куликовская битва дала толчок возвышению Москвы как столицы единого и независимого государства, объединяющего политического, военного и духовного центра страны. И хотя татары и после совершали набеги на Русь (всего через два года после Куликовской битвы Тохтамыш разорил Москву и Рязань, увел в Орду много пленных), Куликово Поле считается одним из трех полей русской ратной славы: Куликово Поле (Куликовская битва, 1380 г.) – Бородинское поле (Бородинская битва, 1812 г., с французскими войсками) – Прохоровское поле (известное танковое сражение под Прохо-

ровкой, 12 июля 1943, приведшее к перелому в ходе Великой Отечественной войны) [12].

Перед героем-рассказчиком, попавшем на Поле, предстает картина развернувшегося несколько столетий назад сражения: «...вдыхай дикий воздух, оглядывайся и видь! – как по восходу солнца сшибаются Телебей с Пересветом, как стяги стоят друг против друга, как монгольская конница спускает стрелы, трясет копьями и с перекаженными лицами бросается топтать русскую пехоту, рвать русское ядро – и гонит нас, откуда мы пришли, туда, где молочная туча тумана встала от Непрядвы и Дона».

История героической битвы для рассказчика не столько прославление победы своих предков и хвала им, а скорее горесть и сожаление, что приходилось приносить большие жертвы, «чтоб только Русь встряхнулась от басурманов». Рассказчик понимает, что события истории очень сложны и неоднозначны.

И это место ратного подвига предков оказалось заброшенным. Давно растащили местные крестьяне кладбищенские плиты на хозяйственные нужды, ободрали жезл с куполов церкви «во имя Сергия Радонежского, сплотившего русские рати на битву, а вскоре побратавшего Дмитрия Донского с Олегом Рязанским». Остался лишь в «жестких травах» старый памятник, поставленный еще в 1848 году. (Напомним, что рассказ был написан в 1965 г, а только в 1996 г. постановлением Правительства Российской Федерации на Куликовом Поле был создан Государственный военно-исторический музей-заповедник.)

Главный герой рассказа, самозванный сторож Куликова Поля Захар-Калита, воплощает в себе инстинктивное желание сохранить, почти утраченную, историческую память. Толку от его постоянного, дневного и ночного пребывания на поле нет никакого, но сам факт существования чудачковатого и смешного человека значим для Солженицына. С одной стороны, Смотритель Куликова Поля со своей бессмысленной деятельностью смешон, как смешна его цель дойти в поисках только ему известной правды до Фурцевой, министра культуры Советского Союза в 60-х годах XX века [7].

Повествователь не может удержаться от смеха, сравнивая Смотрителя с погибшим ратником, рядом с которым нет ни меча, ни щита, а вместо шлема затасканная кепка и около руки мешок с подобранными бутылками. Но, с другой стороны, совершенно бескорыстная преданность Полю как зримому воплощению русской истории заставляет видеть в этой фигуре кое-что настоящее – скорбь [7].

Авторская позиция не прояснена – Солженицын как бы балансирует на грани комического и серьезного, видя одну из причудливых и незаурядных форм русского национального характера. Комична при этом претензия Захара на серьезность и собственную значимость, жалобы на то, что ему, Смотрителю Поля, не выдают оружия. И совсем не комично стремление

героя свидетельствовать об исторической славе русского оружия. И тогда «сразу отпало все то насмешливое и снисходительное, что мы думали о нем вчера. В это заморозное утро встающий из копны, он уже был не Смотритель, а как бы Дух этого Поля, стерегущий, не покидавший его никогда» [2, с. 247-248].

Для читателя прошлое и настоящее объединяются с авторской оценкой. Прошлое трагично, а современность весьма мала. В силу разных обстоятельств люди часто пренебрегают памятью о прошлом, и тем самым обедняя свое настоящее. Сопоставление былого величия и сегодняшней мелочности вызывает глубокую скорбь. Это общее настроение для всех рассказов Солженицына: «невесел мир его микроновелл, образовавших цикл «Крохотки» [6, с. 40].

Таким образом, обращение студентов-иностранцев к тексту А.И. Солженицына должно предваряться знакомством с историческими фактами (феодалная раздробленность на Руси, набеги татаро-монгол, возвышение Москвы в конце XIV в., роль князя Дмитрия Донского и игумена Сергия Радонежского в объединении русских земель и т.д.), пониманием того, что значит для русского человека Куликово Поле. Только тогда станут понятны мотивы поступков и характер Захара-Калиты.

Литература

1. Бушин В.С. Неизвестный Солженицын / В.С. Бушин. – М. : Эксмо: Алгоритм, 2010. – С.4.
2. Голубков М.М. Русская литература XX века: учеб. пособие для абитуриентов вузов / М.М. Голубков. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 288с.
3. Голубков М.М. Русский национальный характер в эпосе Александра Солженицына / М.М. Голубков // Отечественная история. – 2002. – № 1. – С. 135-146.
4. Колядич Т.М. Русская проза конца XX века: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т. М. Колядич. – М. : Академия, 2005. – 424с.
5. Левицкий С. Этика Солженицына / С. Левицкий // Юность. – 2011. – №1. – С.101-107.
6. Романова Г.И. «Захар-Калита»: Урок по рассказу А. Солженицына в старших классах / Г.И. Романова // Рус. словесность. – 1999. – № 4. – С. 40-44.
7. Солженицын А.И. Рассказы / А.И. Солженицын. – М. : Современник, 1990. – 304с.
8. Страницы главного редактора: на пути к Солженицыну // Русская словесность. – 2008. – №5. – С. 3-6.
9. Урманов А.В. Поэтика прозы Александра Солженицына / Моск. пед. ун-т. – Москва : Прометей, 2000. – 233с.

10. Урманов А.В. Творчество Александра Солженицына: учебное пособие / А.В. Урманов. – 2-е изд. – М. :Флинта : Наука, 2004. – 384с.
11. Чалмаев В.А. Александр Солженицын: Жизнь и творчество: книга для учащихся / В.А. Чалмаев. – М. : Просвещение, 1994. – 285 с.
12. Чудаков А. Русское поле / А. Чудаков // Союзное вече. – 26 сентября, 2007.

О.В. Старостина

Казань, Казанский федеральный университет

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Одна из важных целей для преподавателя русского языка как иностранного – оптимизировать процесс обучения. При этом важно привить интерес к неродному языку, развить языковую и речевую компетенции учащихся с помощью изучения художественного текста.

Иностранные учащиеся, изучая русский язык, нередко сталкиваются с проблемами различного рода. Это и необходимость овладения огромным дополнительным информационным массивом (новые морфологические и синтаксические правила, лексические, фразеологические единицы), и трудности грамматического строя русского языка. Для иностранного студента возможность нахождения общности соответствий между родным языком и изучаемым минимальна. Так, например, для многих европейских учащихся правила русского синтаксиса (кодифицированные варианты) понятны, но некоторые изменения порядка слов, пропусков, использование временных форм, которые употребляются в разговорном варианте русского литературного языка, приводят в тупик из-за отсутствия соответствий в их родных языках.

Задачей преподавателя в этом случае является правильный выбор изучаемых текстов на занятиях по «Чтению и анализу художественного текста» на продвинутом этапе обучения. Целью курса является овладение основами семантического и лингвистического анализа художественного текста. Изучаемый материал, на наш взгляд, должны содержать достаточно высокий процент разговорных конструкций, разговорной лексики для наиболее быстрого включения студента в языковую среду.

Безусловно, чтение и анализ текстов не может не сопровождаться теоретической базой. Иностранных учащихся необходимо познакомить сначала в упрощенном виде со стилистикой русского языка, рассказать о книжных стилях речи, стилистически нейтральных языковых единицах. Так, хорошими работами для преподавателей могут стать исследования российских лингвистов, посвященные разговорной речи: О.А. Лаптевой,

О.Б. Сиротининой и др. Работы Е.А.З емской послужат источником ознакомления с различными понятиями.

Так или иначе, изучение любого текста в иноязычной аудитории предполагает выход в устную речь – умение дискутировать, доказывать свою точку зрения, делиться впечатлениями, сравнивать две культуры (иногда одно и то же содержание может восприниматься по-разному). Таким образом, изучая тексты художественной литературы, мы приближаемся к главной функции учебного текста – способствовать поддержанию речевых навыков и умений с использованием наглядности языковых структур.

Чтение и анализ художественных произведений целесообразно начинать с учебных художественных текстов, т.е. специально адаптированных с учетом лингвострановедческой компетенции иностранных студентов. На основе этих текстов отрабатывается методика анализа художественного текста, вводятся основные понятия семантического анализа (тема, идея, сюжет, проблематика, конфликт, главный герой, второстепенный герой, характер, образ автора и др.), рассматриваются основные языковые приемы и средства создания образности (метафора, сравнение, эпитет, гипербола, олицетворение и др.).

Во второй части курса студентам предлагаются оригинальные (аутентичные) произведения малых жанров (рассказы, повести) или отрывки из произведений крупных жанровых форм лучших русских писателей. В программу курса включены произведения русской литературы XVIII-XX вв.

Для достижения адекватной рецепции изучаемого произведения необходимо использовать предтекстовые и послетекстовые задания, с помощью которых студенты готовятся к чтению художественных произведений и проверяют его понимание.

Предтекстовая работа – это моделирование у студентов фоновых знаний, необходимых и достаточных для понимания ими страноведческого потенциала изучаемого художественного произведения. В предтекстовых заданиях дается справка об авторе и времени создания произведения, справка об исторической эпохе, отраженной в изучаемом художественном произведении.

Однако возникает вопрос, который волнует нас – тексты каких авторов стоит изучать в иноязычной аудитории? Начинать чтение русской литературы можно с прозаических текстов малых жанров А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова.

Главной проблемой, которая выходит на первый план в изучении текстов классической литературы – это наличие архаизмов, историзмов, слов, вышедших из употребления. Поэтому для преподавателя русского языка как иностранного при отборе произведений предварительно необходимо произвести выборку текстов, подготовить дополнительный материал

(составление словника, где объясняются непонятные слова и выражения), иногда и материал иллюстративного плана – картины русской классической живописи, фотографии и т. п.

Примечательно, что многие иностранные учащиеся уже знакомы с русской классикой. Студентам интересно прочесть и понять литературу более позднего периода. Так, например, особенно интересны иностранцам рассказы А. Аверченко («Трава, примятая сапогом», «Поэма о голодном человеке») – о событиях революции и гражданской войны. У этого автора много интересного не только в содержательном и композиционном плане, его произведения изобилуют оригинальной лексикой, заставляют обратить на себя внимание и словообразовательные особенности, стилизация под разговорную речь. В некоторых рассказах Надежды Тэффи («Блины») ярко описан один из любимых праздников россиян Масленица. При анализе этого произведения возможно применение культурологического материала. Так, обязательным, считаем, является демонстрация картин Б.М. Кустодиева на тему русского народного праздника, и, конечно, одного из любимых фильмов студентов-иностранцев – «Сибирского цирюльника» с эпизодом о Широкой Масленице.

Часто студенты желают прочесть произведения современных российских авторов. Продолжать знакомить иностранных учащихся с литературой нового времени лучше всего, на наш взгляд, с рассказов В. Токаревой, Л. Петрушевской. Подбор тем произведений следует осуществлять исходя из их содержания. Важно помнить о том, что выбор текста должен быть личностно ориентированным, нужно учитывать возрастные, социальные, национальные, гендерные и другие особенности состава аудитории. Произведения не должны создавать вокруг изучаемого языка отрицательного поля.

Часто это тема дружбы, любви, доброты («Рождественский рассказ» В. Токаревой). После прочтения этого произведения, которое редко оставляет равнодушными учащихся, аудитория наполняется живым общением, желанием поделиться своими эмоциями и воспоминаниями о первой любви. Изучение интертекста, соединение современности и сказки можно показать на примере рассказа Л. Петрушевской «Королева Лир». Кроме того, при анализе данного художественного произведения студенты нередко открывают для себя имплицитные смыслы рассказа.

В то же время при обучении иностранных учащихся необходимо помнить, что цели обучения не должны сводиться только к сообщению сведений о русском языке, к развитию у них определенных навыков и умений. Главная задача преподавателя – пробудить интерес и любовь к России, познакомить учащихся с лучшими произведениями литературы. Без этого невозможно адекватное восприятие нашей страны в частности и полное овладение иноязычной культурой в целом.

Чтение – главный источник знаний, именно «владение чтением делает каждого учащегося хозяином своего обучения» [2, с. 106]. Произведения русской литературы – ценнейшие накопители страноведческой информации. Благодаря изучению художественных текстов иностранный учащийся с легкостью может пополнить возможный дефицит разговорных конструкций, общения в целом. Безусловным приобретением для студента-иностранца станет и знакомство с лексико-грамматической системой русского языка благодаря чтению и анализу некоторых образцов русской художественной прозы. Комплексный подход с успехом может быть использован для работы в иноязычной аудитории.

Литература

1. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения / Е.А.Земская. – М.: Флинта, Наука, 2004.
2. Вятюнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: методические основы / В.М.Вятюнев. – М.: Рус. яз., 1984. – 143 с.

Т.А. Тернова

Воронеж, Воронежский государственный университет

Е.В. Корноголуб

Тирасполь, Приднестровский государственный университет

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В БАЛЛАДЕ И. ДРУЦЭ «ВЕЧНЫЙ ПАХАРЬ»

Творчество Иона Друцэ, автора-билингва, пишущего на молдавском и русском языках, высоко оценивается современниками. На материале его творчества написаны диссертационные исследования Л.В. Шориной [12], И.П. Артемьевой [1], статьи В. Федоренко [9], [10] и др. авторов. Предметом внимания в исследовательских работах чаще всего становится драматургия молдавского писателя. Тем не менее, его творчество, далеко выходящее за пределы драматургии, «характеризуется <...> цельностью и единством проблематики» [9, с. 29]. Единой в творчестве Друцэ на протяжении более полувека остается и писательская стратегии, о которой молдавский писатель Михай Чимпой говорит: «...неотъемлемыми качествами произведений Иона Друцэ <...> являются выражение духовного и морального сопротивления всему, что подрывает национальное, гуманное, сакральное» [11, с. 3].

Друцэ – писатель, всегда стремившийся реализовать возможности прямого воздействия на общество писательским словом. Не случайно в этой связи его обращение к публицистике. Из его автобиографического

произведения «Хородиште» (1975) мы узнаем, что создание самой семьи родителей Иона Друцэ связано с церковью. Однажды, когда его отец расписывал церковные купола, мимо проходила сельчанка Софья, ей понравился смелый парень, отважившийся подняться до самого креста. Молодые люди познакомились, вскоре поженились, и построили себе дом через дорогу от церкви. Младший сын Пантелея и Софьи был воспитан в духе Православия.

Великий текст – Библия – стал субтекстом для многих произведений Друцэ, основой для духовного диалога с читателем. В эссе «Осенения» И. Друцэ замечает о Евангелии следующее: «при всей скромности объема, история цивилизации не знает другой книги, которая бы так глубоко, на протяжении стольких веков продолжала бы влиять на всю нашу культуру, на весь человеческий мир» [5].

Проза и драматургия Иона Друцэ насыщены текстами псалмов, образами святых и даже пересказами некоторых библейских эпизодов. Показательны в этом смысле такие прозаические произведения писателя, как «Белая Церковь», «Колоколья», «Последний месяц осени», «Бремя нашей доброты», пьесы «Каса маре», «Птицы нашей молодости», «Дойна».

Не является исключением и баллада «Вечный пахарь» [3]. Центральный образ баллады отсылает читателя к библейской притче о сеятеле. На библейский контекст указывает начало баллады, являющееся своеобразным тезисом данного текстового высказывания:

*Возложивший
Руку на плуг
И озирающийся
Недостойн
Царствия Божия.*

Согласно одному из толкований притчи, «Сеятель – это сам Господь, семя – Слово Божие, поле – все человечество, весь мир, воспринимающий в свои недра чудодейственное семя евангельского слова. Подобно семени, евангельское слово носит в себе начало жизни, жизни истинной, духовной...» [8]. Путь человека мыслится как путь к истинному постижению Бога. «Мотив пахоты (и сева) приобретает смысл духовного труда во имя спасения» [7, с. 418]. Речь в балладе идет о духовной «пахоте», о жизненном пути человека, в ходе которого он неизбежно преодолевает трудности, реализуя свое истинное предназначение – постижение Бога.

Текст баллады демонстрирует движение человека от неверия к вере, от исполнения ритуалов до их постижения и сомнения в них. Человеческий путь меряется в балладе десятилетиями: в детстве «нас таскали по храмам», «только к двадцати дошли до нас Слова Завета», к тридцати подбираются сомнения» и т.д. Духовный исход этого общечеловеческого пути далеко не всегда благополучен: возможно «отчуждение пахаря от своего поля, отчуждение поля от своего пахаря...». Так лирический персонаж тек-

ста, вспоминая юность, ропщет на Бога, не желая с благодарностью принимать настоящее: «Только тогда и жил / Только тем и жил». Баллада заканчивается образом опрокинутого плуга. Человек не прислушивается к голосу ангела, он сам выводит себя за пределы сферы Божьих истин.

В более раннем тексте И. Друцэ, рассказе «Одиночество пастыря» [4], безымянный «пастух из древнего пастушьего рода, пастух с головы до ног, пастух по тому таинственному наитию, которое есть явление не столько земное, сколько небесное», даже не имея овец, сумел сохранить семена своей души, проросшие молодой травкой на его могиле.

В балладе же показан герой иного толка. Он не святой, в отличие от персонажа рассказа, не исключительная и не понятая прагматиками личность, как было там, а один из многих заблуждающихся людей, растрачивающих свой изначально светлый духовный запас.

Отрицательный итог духовного поиска индивида в «Вечном пастыре» вовсе не указывает на направление эволюции мировоззрения писателя. Так, в «Христианских балладах» герой находит свою «Единственную / Трудную дорогу, / Которая / Ведет в гору» [6].

Духовный рост в балладе «Вечный пастырь» осмысливается как миссия человека, его «долг / Пред людьми / И перед Богом». Рост души – «труд», дело самого человека: «Пахать и сеять – это значит множить дары Господние».

Жанровая форма баллады как нельзя лучше соответствует авторскому замыслу. Реализации идеи текста – мысли о необходимости благодарно принимать судьбу, возвращая веру в своей душе – подчинены в «Вечном пахаре» присущая балладе сюжетность, мистичность, определенный текстовый объем. S. Sierotwiński отмечает специфику рецепции жанра баллады, обозначая ее ключевыми словами «простота, наивность», что в полной мере может быть соотнесено с анализируемым текстом И. Друцэ. Вполне балладной оказывается и композиция «Великого пахаря»: «концентричное действие, представленное эскизно в главных, повторяющихся фабулярных моментах, лиризованное повествование часто с диалогическими вставками» [13, с. 26], а также обусловленные ею поэтические приемы: «эпитеты, сравнения, параллелизмы, повторения». В балладу И. Друцэ, действительно, включен рефрен:

*Пахота –
Это хлеб.
Хлеб –
Это жизнь.
А жизнь дарована свыше.*

Подчас рефрен получает конкретизированный смысл, обусловленный идеей текста:

*Пахать и сеять –
Это значит*

*Множить дары Господни.
...И тогда твоя рука сама...
... Её нужно свято...*

Помимо главного, непосредственно связанного с идеей текста лейтмотива, в него включен и второй, менее значимый для раскрытия идеи, но имеющий отношение к движению сюжета, обеспечивающий переход от одной смысловой части к другой:

*Вперед, вороной!
Вперед, гнедая!*

Рефрен повторяется с вариациями, не искажающими его смысла и задач: «Пошел, вороной!» и т.п.

Поэтическая форма текста И. Друцэ, напротив, расходится с балладной. Для классической баллады характерно наличие «трех строф на одни и те же сквозные рифмы и полустрофы-посылка» [2, с. 208]. Текст же И. Друцэ представляет собой верлибр, в котором ощущение причастности текста к полю поэзии создается за счет высоты обсуждаемой проблематики, а также присутствующих в тексте повторов анафорического типа:

*Наша вспашка,
Наш труд ...
Огромный круг земли,
Огромный мир вдали,
Огромнейшие небеса.*

Расшатывая поэтическую форму баллады, И. Друцэ переакцентирует читательское внимание на ее философский смысл, продолжая в ней размышления на ключевые темы своего творчества.

Знакомство с произведениями И. Друцэ может быть полезно изучающим русский язык, поскольку может существенно расширить представление о современной русскоязычной литературе, ее основных мотивах и приемах.

Литература

1. Артемьева И.П. Драматургия Иона Друцэ: Дисс. ... канд. филол. наук / И.П. Артемьева. – М., 1994. – 180 с.
2. Гаспаров М.Л. Русский стих начала XX века в комментариях / М.Л. Гаспаров. – М.: Фортунa лимитед, 2001. – 286 с.
3. Друцэ И. Вечный пахарь / И. Друцэ // Континент. – 2008. – № 3 (137). – С. 17-28.
4. Друцэ И. Одиночество пастыря / И. Друцэ // Друцэ И. Одиночество пастыря: Повести, рассказы. — М.: Советский писатель, 1988. – 429 с.
5. Друцэ И. Осенения / И. Друцэ // Кодры. – 1989. - № 6.
6. Друцэ И. Христианские баллады / И. Друцэ // Континент. – 2010. - № 1 (143). – С. 16-31.

7. Мифологический Словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Советская Энциклопедия, 1991. – 672 с.
8. Святитель Василий Кинешемский: О «подвигах», доверии и червоточине [Электронный ресурс]. – <http://www.pravmir.ru/pritcha-o-seyatele-o-rochve-i-lyudyax/>
9. Федоренко В. Между вечностью и мигом / В. Федоренко // Континент. – 2008. – № 3 (137). – С. 29-33.
10. Федоренко В. Русская история в контексте мировоззрения Иона Друцэ / В. Федоренко // Русин. – 2008. – № 1-2. – С. 185-191.
11. Чимпой М.И. Творчество И. Друцэ в школе: Пособие для учителей / М.И. Чимпой. – Кишинев: Лумина, 1986. – 68 с.
12. Шорина Л.В. Драматургическая поэтика И. Друцэ и проблемы ее сценического воплощения: Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения / Л.В. Шорина. – М., 1990. – 24 с.
13. Sierotwiński S. Słownik terminów literackich // Тамарченко Н.Б. Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий / Н.Б. Тамарченко. – М.: Изд-во Кулагиной, Интрада, 2008. – 360 с.

О.А. Уразалиева

Санкт-Петербург, Военный институт физической культуры

**МЕТОДИКА РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ ВОЕННОГО ВУЗА
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА К. СИМОНОВА
«БЕССМЕРТНАЯ ФАМИЛИЯ»)**

Текст уже многие десятилетия является центральным объектом русского языка как иностранного. Особое место в методике преподавания РКИ отводится работе с художественным текстом. Художественные тексты обладают особой категорией – образностью. Благодаря этой категории текст содержит в себе большое количество скрытой информации, которую необходимо извлекать при чтении для полного понимания смысла [1, с. 37]. Скрытая в тексте информация знакома носителям языка, но неизвестна иностранцу, поэтому художественный текст представляет собой большую трудность для иностранных учащихся.

В обучении иностранцев чтению художественных текстов существует ряд особенностей. Эти особенности проявляются в целях использования художественного текста на занятиях в иноязычной аудитории, отборе текстов и в методике работы учащимися над текстом.

Цель настоящей статьи – дать методические рекомендации по работе с художественным текстом на примере рассказа К. Симонova «Бессмертная фамилия». Данный текст изучается курсантами второго курса в четвёртом

семестре. Текст включен в модуль «Практический курс. Комплексное обучение различным видам речевой коммуникации» раздела «Общепрофессиональный блок».

Традиционно работу над художественным текстом принято делить на три этапа: предтекстовую, притекстовую, послетекстовую [2, с. 272].

1. *Предтекстовая работа* направлена на предварительную подготовку обучаемых к восприятию текстовой информации. Она способствует актуализации в сознании учащихся определенного круга лексики, настраивает их на речевое взаимодействие при обсуждении заглавия, прогнозировании текстового содержания. Можно включить информацию о писателе и его творчестве.

Проиллюстрируем данный этап работы.

1.1. Знакома ли вам фамилия Симонов? С какими произведениями этого автора вы знакомы? Если вам не знаком этот автор, прочтите краткую справку.

Константин (Кирилл) Симонов родился 15 (28) ноября 1915 года в Петрограде. Своего отца так и не увидел: тот пропал без вести на фронте в Первую мировую войну. Мальчика воспитал отчим, который преподавал тактику в военных училищах, а потом стал командиром РККА. Детство Константина прошло в военных городках и командирских общежитиях. После окончания семи классов он поступил в фабрично-заводское училище (ФЗУ), работал токарем по металлу сначала в Саратове, а потом в Москве. В 1938 году Константин Симонов окончил Литературный институт им. А.М. Горького. В 1939 году направлен в качестве военного корреспондента на Халхин-Гол, в институт не вернулся. С началом войны призван в армию, работал в газете «Боевое знамя». В 1942 году ему было присвоено звание старшего батальонного комиссара, в 1943 году – звание подполковника, а после войны – полковника. Как военный корреспондент побывал на всех фронтах, прошёл по землям Румынии, Болгарии, Югославии, Польши и Германии, был свидетелем последних боёв за Берлин.

Константин Симонов скончался в 1979 году в Москве [3, с. 3].

1.2. Рассказ, который вы будете читать, называется «Бессмертная фамилия». Предположите, о чём может быть рассказ с таким названием.

1.3. Объясните, как вы понимаете следующие слова и выражения. Если возможно, подберите к ним синонимы: *гимнастёрка, вояка, монотонно, самоходное орудие, обтрёпанные края, волей-неволей, чтить память.*

1.4. Разберите слова по составу и подберите к ним однокоренные: *поджидать, заночевать, надпись, расчищать, указывать, спутница.*

1.5. Подберите существительные к прилагательным: *саперный, противотанковый, разведывательный, передовой, полевой, временный, самоходный, телеграфный.*

2. Основным этапом является *притекстовая работа*. Задания ориентируют учащихся на самостоятельное определение значения незнакомых слов: анализ по частям речи, анализ корней и аффиксов, опора на синтаксическую структуру, догадка по текстовому контексту с опорой на знакомые слова текста, на знания, связанные с темой и ситуацией текста.

2.1. На какие эпизоды делится рассказ, и как автор выделяет эти эпизоды?

Преподаватель обращает внимание курсантов на то, что первый эпизод вводится словами «*прошлой осенью*», и задает вопрос «Когда произошли следующие эпизоды?»

Курсанты указывают, что второй эпизод произошел «*поздней осенью*», третий «*зимой*», четвертый «*в апреле*», пятый «*через неделю*» и в последнем абзаце автор говорит о том, что может произойти «*в недалеком будущем*».

Курсантам можно дать задание составить план художественного текста, подобрав заглавия к данным эпизодам.

1. Встреча с маленьким майором на Десне прошлой осенью.
2. Маленький майор напоминает о себе на Днестре поздней осенью.
3. Разговор об Артемьеве зимой в госпитале на берегу Буга.
4. Разговор об Артемьеве в апреле в Бессарабии.
5. У могилы Артемьева на берегу Прута.
6. Бессмертная фамилия на переправах через Неман, Одер, Шпрее.

2.1. Как вы думаете, почему рассказ имеет такую композицию, почему указывается место и время событий?

Возможный вариант ответа: Симонов – военный корреспондент, он точно фиксирует время и место действия рассказа. Его рассказ воспринимается как реальная история, основанная на фактах.

2.2. Как автор описывает Артемьева в тексте?

«*Это фамилия какого-то из саперных начальников, шедшего здесь вместе с передовыми частями и расчищавшего дорогу для армии...*», «*...таинственный Артемьев, в качестве саперного ангела-хранителя идущий впереди войск*», «*Знаменитая фамилия. Настолько знаменитая, что даже некоторых женщин с ума сводит...*», «*По всей армии знаменитая фамилия, хотя и мало кто его в глаза видел, потому что идет всегда впереди. Знаменитая, можно сказать даже – бессмертная фамилия*», «*...мой неизвестный благородный спутник, охранявший меня всю дорогу...*» [3, с. 28].

2.4. Найдите в тексте строчки, где говорится о могиле Артемьева? Прочитайте. Какие чувства вызвали у вас эти строчки.

2.5. В рассказе «Бессмертная фамилия» есть строчки: «*На войне приходится привыкать к смерти*». Как вы считаете, не противоречат ли они названию рассказа?

3. *Послетекстовая работа* содержит задания обобщающего характера, чтобы учащиеся могли высказать своё понимание прочитанного, собственное мнение о тексте. Предполагается расширение культурного фона, включение текста в более широкий контекст. Приведём примеры послетекстовых заданий.

Проводится беседа-обсуждение с опорой на вопросы:

3.1. Константин Симонов был фронтовым корреспондентом. Какой вопрос, связанный с темой рассказа, вы бы задали ему при встрече?

3.2. Какую главную идею автор хотел выразить в этом рассказе?

3.3. Чем и почему автору запомнился «маленький майор» во время единственной с ним встречи? Какие качества Артемьева особенно понравились автору?

3.4. Почему автору постоянно казалось, что «маленький майор» и есть тот самый Арсентьев?

3.5. Почему автор пожалел, что отправил письмо Вере Николаевне?

3.6. Чем вы объясняете состояние боли и одиночества, которые испытал автор у могилы сапера?

3.7. Почему солдаты-саперы продолжали подписывать дорожные указатели фамилией Арсентьева даже после его гибели?

Для составления собственного монологического высказывания можно предложить следующие упражнения:

Задание 1. Подготовьте рассказ на тему: «Каким я представляю себе майора Артемьева». Расскажите о его внешности, чертах характера, о его боевом пути, отношении к нему его боевых товарищей.

Задание 2. Перескажите содержание рассказа К. Симонова от третьего лица, употребляя слова «Константин Симонов» или «автор».

Задание 3. Курсантам дается задание выступить с монологами-рассуждениями и устно сформулировать собственное мнение о рассказе:

1. Выскажите свое мнение о рассказе.

2. Чем поразила вас эта история?

3. Приходилось ли вам лично знать людей, похожих на майора Артемьева?

Представленная нами методическая разработка по чтению художественного текста иллюстрирует современную методику работы с текстом, которая делает акцент на самостоятельную работу учащегося. Учащемуся необязательно обладать всеми необходимыми знаниями, чтобы правильно понять художественный текст, ведь каждый человек обладает навыками чтения и адекватного понимания текста. Преподавателю необходимо только направить деятельность читателя-инофона в нужное русло, чтобы активизировать его умения и знания.

Литература

1. Кулибина Н.В. Образность русского художественного текста в лингвострановедческом рассмотрении / Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа. – М.: Изд-во ИРЯ им. Пушкина, 1997. – С. 36-49.
2. Кулибина Н.В. Написано женщинами: Пособие по чтению для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы, 2004. – С. 272.
3. Симонов К.М. Повести и рассказы / К.М. Симонов. – М.: «Московский рабочий», 1976. – 484 с.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

И.А. Бойцов

Санкт-Петербург,

Санкт-Петербургский государственный университет

КОНЦЕПТ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В АСПЕКТЕ ИЗМЕНИВШЕЙСЯ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В МИРЕ И РАЗВИТИЯ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

В XXI век Россия вступила, в целом сохранив константным (неизменным) свое ментальное и духовно-нравственное пространство, несмотря на активное усиление в мире процессов глобализации как в социально-экономической, так и в культурной сферах (отсюда ставшее только недавно столь популярным понятие мультикультурализм). Русистика в целом неизбежно вовлекается в глобализацию и в идеи мультикультурализма как процессы все более усиливающейся взаимокогерентности человечества, что так или иначе отражается на лингвистическом пространстве всех уровней стратифицированности русского языка.

Явление глобализации культуры сегодня интерпретируется прежде всего как процесс интеграции культур разных народов в некую единую мировую систему в связи с бурным развитием современных транспортных средств, экономических связей, мирового рынка и средств массовой коммуникации. Однако многие исследователи языка сегодня все чаще пишут о том, что чрезмерное заимствование культурных достижений других народов может повлечь за собой потерю национально-культурной и духовно-нравственной самобытности.

Описанный и изученный известный список распространенных концептов (*любовь, патриотизм, Родина, дружба* и др.), свойственный русскому национальному характеру и отражающий во всей полноте менталитет россиянина, а также русскую языковую картину мира, сложившуюся за столетия существования нашей цивилизации, сегодня продолжает неизменно расширяться, прежде всего за счет несвойственных русскому национальному менталитету понятий (ср.: *терроризм, агрессия, многополярность мира, мультикультурализм* и под.).

На основе общеизвестных положений концептологии мы определяем интересующий нас в русском языковом сознании концепт **толерантность** как один из основополагающих в современной геополитической ситуации в мире ментально-психологических комплексов, отражающих опыт и знания русского человека в его духовной жизни и главное – в социальных отношениях, в том числе и с людьми других национальностей, мышление которых зачастую проникнуто русофобией и косностью.

Концепт *толерантность* в настоящее время является чрезвычайно частотным, универсальным и в высшей степени актуальным, а вследствие этого – и достаточно абстрактным. В нем отражается общее, единичное и особенное. Особенности современной общественно-политической жизни, как известно, непременно находят свое зеркальное отражение и в лексико-семантической системе языка. Так, даже сам призыв к *толерантности* в языке российских, да и западных СМИ и литературы в последнее время функционирует очень активно. Его сложно точно перевести, так как термин соответствует понятию еще не совсем полно представленному в современном российском обществе и его культуре. Это, видимо, не просто терпимость к другому, но и понимание неизбежности процесса глобализации как единства непохожих. Поиск диапазона взаимной терпимости становится сегодня одной из ключевых задач общества и государства, направленной на достижение социального доверия, согласия и толерантности как факторов экономического роста, социальной стабильности и даже, как отмечено в печати, национальной и личной безопасности в России.

В нашей стране, как известно, созданы и действуют Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», специализированные сайты [«Толеранс.ру» и др.], принимаются декларации толерантности в целом ряде городов (Москве, Санкт-Петербурге и др.). Однако, как показывает опыт нашей и зарубежных стран, формирование толерантной личности – дело чрезвычайно длительное, сопряженное с целым спектром социальных, экономических, психологических и других факторов.

Поскольку слово *толерантность* в русском языке стало действительно широкоупотребительным в устной и письменной речи, постольку закономерно активное обращение исследователей к разным сферам лингвистической репрезентации коммуникативной компетенции *толерантности*: социальным, психологическим, этическим, политическим и др. (изучению этой проблематики посвящены, например, высокопрофессиональные исследования специалистов-русистов Екатеринбурга и других городов России, изданные в Уральском госуниверситете в первой половине 2000-х гг.: «Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности» [Екатеринбург 2003], «Культурные практики толерантности в речевой коммуникации» [Екатеринбург 2004] и др. Российскими исследователями сегодня уже накоплен значительный опыт всестороннего описания этого понятия; исследования охватывают письменную и живую устную речь в диалогической и монологической формах как в разных фундаментально-дискурсивных образованиях, так и в отдельных текстах, в том числе и текстах переводов [см., например: 6].

Принимая во внимание точку зрения, согласно которой вся русская культура как неотъемлемая часть мировой культуры в самых разных ее жанрах и формах глубоко толерантна по своей сути, заметим, что в аспекте

РКИ в отдельную группу учебные материалы, объединенные этой проблематикой, стали выделяться и осмысляться с лингвометодической точки зрения только в самое последнее время. Провозглашаемая идея *толерантности*, безусловно, не может быть целью обучения; невозможно «обучать/обучить» толерантному поведению иностранных учащихся (выполнению этой задачи прежде всего объективно мешали бы отсутствие должной культуры населения, существенные негативные факты в наследии прошлого, непрекращающиеся проявления нетерпимости и ксенофобии во всем мире и целый ряд других факторов). Однако работа над учебным материалом, отражающим в той или иной степени эту идею, может успешно содействовать всему учебно-познавательному процессу, знакомить иностранцев с замечательными образцами русской и мировой литературы, содействовать усилению мотивации в изучении языка. При понимании всей глубины проблематики и отсутствии избыточной назидательности данная тема становится оригинальной, познавательной и коммуникативно значимой в аспекте преподавания РКИ на разных этапах обучения.

Так, при отборе учебного материала и составлении лексико-грамматических и коммуникативных заданий важно познакомить читателей с ключевыми единицами концептуального поля *толерантность*, сравнивая осмысление и кодификацию этой и смежных ключевых единиц в русском языке, выяснить отношение к указанной проблематике в социуме, в том числе и со стороны государственных институтов. При рассмотрении слова *толерантность* и обозначений смежных категорий как единиц лингвокультурологии важно также учитывать их принадлежность к национальной концептосфере. Особую сложность представляет отбор текстового материала.

Значение заимствованного слова *толерантность* носителями языка часто накладывается на русскую лексическую систему и отождествляется с такими близкими понятиями, как *терпимость*, *согласие*, *примирение*, *взаимопонимание* и под. Границы слова *толерантность* (*терпимость*) в современном русском языке размыты: оно может как характеризовать основы внешнеполитической деятельности страны по отношению к сопредельным государствам, так и подчеркивать отношение государственных институтов, например, к сексуальным меньшинствам. В нашем языке значения слов *толерантность*, *терпение* и *ненасилие* убедительно разграничивала О.А. Михайлова: «В понятии *терпимость* – акцент делается на психологической стороне отношения. *Толерантность* понимается шире или даже несколько иначе, поскольку акцентируются рациональная и социальная стороны отношения: это терпимое отношение к мнениям, убеждениям и верованиям «другого» <...> *толерантность* и *ненасилие* – не вполне тождественные понятия. Толерантность, в отличие от ненасилия, включает в себя деятельность и ответственность за цели деятельности, а в

отличие от насилия – ответственность за средства достижения цели» [3, с. 105 – 108].

Лексико-семантическим и словообразовательным заданиям в подобных материалах должно отводиться специальное место. Так, в силу неполного совпадения объема значений лексем в русском и в других языках такие единицы, как *сострадание, чуткость, отзывчивость, душевность, миролюбие, великодушие, согласие* и др. требуют дополнительной семантизации в учебной аудитории.

Толерантность предполагает *интолерантность* (встречается и слово *нетолерантность*) в качестве своего неперменного коррелята: *нетерпимость, агрессивность, преследование, насилие, диктат, враждебность, конфронтация, ксенофобия, конфликтность* и др. Толерантное поведение предполагает использование тактик уступчивости, примирения, сотрудничества, поэтому в лингвокультурологическое поле *толерантности* несомненно входят *компромисс, примирение, уступчивость, бесконфликтность, вежливость*.

Текстовые материалы, представляемые в подобных материалах, должны быть разнообразны по стилям, жанрам и формам.

1. Интерес могут вызывать литературные (публицистические) произведения, посвященные тактикам толерантности, а в ряде случаев – даже их названия (например: Мать Тереза «Вера творит чудеса», Ив Аман «Отец Александр Мень. Люди ждут Слова»).

2. Развернутые цитаты отдельных авторов (например: «Россия ... велика не своими территориями, не военной славой, даже не промышленностью и сырьевыми запасами, а прежде всего своей тысячелетней культурой, давшей миру бессмертные произведения литературы, архитектуры, музыки, изобразительного искусства. Эта «великость» России не может вызывать враждебности к ней. Напротив: великая культура примирительна по своей сути» Д.С.Лихачев).

3. Фрагменты интервью, бесед с известными деятелями науки и культуры (например, представленное в пособии одно из последних интервью с Ч. Айтматовым, в котором писатель видел путь к формированию толерантности прежде всего через преодоление бедности населения).

4. Официально-деловые документы (например, отрывок из «Декларации» Правительства Санкт-Петербурга: «Великому городу – гармонию в многообразии»).

5. Отрывки из художественных произведений русской классической и современной литературы. При анализе художественного текста внимание уделяется языковым средствам оформления отдельных тактик толерантности/нетолерантности (уступки, достижения компромисса, согласия, преодоления конфликта, а также речевой агрессии персонажей).

Идея толерантности в литературе представлена зачастую имплицитно. Ярким подтверждением этому является следующий фрагмент из рома-

на Л.Н.Толстого «Война и мир», где великий писатель в отсутствии толерантности в отношениях между людьми образно и эксплицитно обвиняет сложившийся мировой порядок: [Пьер Безухов как поджигатель был взят в плен и приведен на допрос к французскому генералу Даву]: *«Даву поднял глаза и пристально посмотрел на Пьера. Несколько секунд они смотрели друг на друга, и этот взгляд спас Пьера. В этом взгляде, помимо всех условий войны и суда, между этими двумя людьми установились человеческие отношения. Оба они в эту одну минуту смутно почувствовали бесчисленное количество вещей и поняли, что они оба дети человечества, что они братья ...»*. Пытаясь найти объяснение сложившейся в мире несправедливости, Пьер глубоко задумался об устройстве окружающего мира: *«...это был порядок, склад обстоятельств; порядок какой-то убивал его – Пьера, лишал его жизни, всего, уничтожал его»* [5: т.4, часть 1, гл. 10, с. 123]. После всего пережитого и встречи с Платоном Каратаевым Пьер очень изменился и стал, по словам Наташи Ростовской *«какой-то чистый, гладкий, свежий; точно из бани»* [5: т. 4, ч.4, гл.17, с.213].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойцов И.А. Из опыта составления учебного пособия по лингвокультурологии для продвинутого этапа обучения: *толерантность, терпимость, примирение* / И.А. Бойцов // Вестник №23: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания / [Отв. ред. И.А.Бойцов]. – Будапешт, 2009. – С.92-95.
2. Культурные практики толерантности в речевой коммуникации. – Екатеринбург, 2004.
3. Михайлова О.А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста / О.А. Михайлова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М.,2005. – С. 99-110.
4. Николина Н.А. Национально-культурные традиции русского речевого поведения в зеркале автобиографической прозы / Н.А. Николина // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М., 2005 – С. 433-449.
5. Толстой Л.Н. Война и мир. – М., 1949.
6. Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Екатеринбург, 2003.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ НЕМЕЦКОГО ПРЕЦЕДЕНТНОГО ИМЕНИ В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Культура – это то, как мы живем, и то, как хотим жить. Именно культура помогает людям прийти к пониманию смысла и перспективы своей личной и своей общественной жизни. Тем самым культура – носитель общественной коммуникации, и основывается она на ценностях культурного сообщества. Для успешного совместного сотрудничества необходимо обмениваться не только опытом делового сотрудничества, но и культурным опытом. Контакты, взаимосвязи и столкновения разных культур всегда вызвала большой интерес исследователей в области лингвокультурологии, этнолингвистики и межкультурной коммуникации. Одним из центров фокусирования такого интереса является проблема функционирования в одной лингвокультуре прецедентных имен иной лингвокультуры.

Согласно современной теории прецедентности, прецедентные феномены – прецедентное имя, прецедентный текст, прецедентное выражение и прецедентная ситуация – это способ передачи культурной памяти народа [4]. Прецедентные феномены предстают как основные элементы лингвокогнитивной базы национального и лингвокультурного сообщества. Прецедентный феномен, по мнению Ю. Н. Караулова, должен обладать следующими характеристиками: а) являться фактом, б) отличаться повторяемостью, т.е. воспроизводимостью в речи, в) обладать маркированностью, рефлексированностью, клишированностью и шкальностью оценок, г) представлять собой свернутую ассоциативную цепочку [3, с. 216]. Прецедентные имена способны метко и точно выразить мысль и отношение людей к современному миру, именно поэтому одной из основных функций прецедентных имен является оценочная. По мнению исследователей, наиболее динамично прецедентные имена функционируют в публицистике.

Под прецедентным именем понимается особые группы имен собственных (с широко известным денотатом), связанные с известным текстом (*Иуда*) или с ситуацией, которая широко известна носителям языка (*Наполеон*) или имен, которые становятся эталоном каких-либо качеств (*Моцарт*, *Пушкин*) [2].

В результате диалога русской и немецкой культур в современном русском языке функционирует некоторое количество известных (знаковых) немецких имен, являющихся, по нашему предположению, прецедентными. Для выяснения их прецедентности нами было проведено анкетирование группы российских (Новосибирск, НГТУ) и немецких (Майнц, Университет им. И. Гуттенберга) студентов, призванное показать, во-первых,

существование определенного корпуса немецких прецедентных имен, представленных в сознании носителей русского языка, во-вторых, их национальное восприятие и, следовательно, семантические особенности конкретных прецедентных немецких имен в русском языковом сознании.

В ходе исследования мы выяснили следующее:

1. *Маркс* определяется современными молодыми носителями русского языка как «*основоположник марксизма, коммунизма*», т.е. если можно так выразиться, в прямом значении и характеристиками прецедентного имени (см. выше) не обладает.

2. *К Моцарту* предлагаются такие ответы: «*талантливый композитор/музыкант*» или «*талант*». В данном случае мы наблюдаем, с одной стороны, проявление знания о том, кто такой Моцарт, с другой – есть признаки того, что, возможно, какая-то степень прецедентности у этого имени есть (*талант*).

3. *Фрейд* получает такие реакции, как «*сексуальность*», «*мастер психоанализа*», «*авторитет*». Как представляется, говорить о прецедентности здесь также не приходится. Скорее всего, носители языка «выдавали» на *Фрейда* все, что у них связано с этим именем, т.е. весьма отрывочные знания, указывая, по сути, два ключевых слова: «*сексуальность*» и «*психоанализ*».

4. *Эйнштейн* работает в сознании носителей русского языка в качестве характеристики «*гения*», и это, на наш взгляд, дает основания считать данное имя прецедентным (вспомним фразу героини фильма «Семнадцать мгновений весны»: «*В любви я Эйнштейн!*»).

5. *Шумахер* воспринимается носителями русского языка как «*водитель, идущий на риск*», «*гонщик*» и «*молодежь, которая гоняет на спортивных автомобилях/мотоциклах*», т.е. обнаруживает все характеристики прецедентного имени (по Ю. Н. Караулову).

Таким образом, анкетирование показало, что не имена являются прецедентными, часть из них (*Фрейд*, *Моцарт*, *Маркс*) выступают только как известные, знаковые имена, и лишь *Эйнштейн* и *Шумахер* функционируют в качестве прецедентных.

Нами также было проведено анкетирование группы немецких респондентов, призванное ответить на вопросы: а) как носители немецкого языка воспринимают эти же имена, б) являются ли они прецедентными в немецкой лингвокультуре, в) есть ли различия в их восприятии у русских и немцев. Немецким респондентам была представлена та же анкета.

На основании результатов анкетирования носителей немецкого языка мы можем сделать следующие выводы:

1. Носители немецкого языка опознают имена, представленные в анкете, как знаковые (известные) имена, но не всегда как прецедентные.

2. 80% анкетированных используют имена *Шумахер*, *Эйнштейн* и отчасти *Моцарт* в качестве прецедентных, т.е. они обладают характеристиками, предложенными Ю. Н. Карауловым.

3. *Фрейд* и *Маркс* вызвали большие затруднения у носителей немецкого языка даже в качестве знаковых имен.

Как видим, предложенные в ходе анкетирования немецкие имена в той или иной степени известны носителям обоих языков, но не все они являются прецедентными (*Маркс* и *Фрейд*). Только *Шумахер* и *Эйнштейн* обладают явными характеристиками прецедентных имен и в русском и в немецком языках. Заметим, что *Моцарт* и для русских и для немцев обладает потенциальной прецедентностью (*талант*), а *Фрейд* и *Маркс*, к нашему удивлению, плохо известны молодым немцам даже в качестве знаковых имен. Как представляется, изучение особенностей функционирования прецедентных имен в контактирующих лингвокультурах очень важно при обучении иностранным языкам, в частности, при обучении русскому языку как иностранному, поскольку такие знания не только помогут предотвратить возможность коммуникативного рассогласования, но и будут способствовать интересу и пониманию культуры изучаемого языка.

Литература

1. Блинова Ю. А. Прецедентные имена собственные в немецком газетном дискурсе: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04. – Самара, 2007. – 21 с.

2. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 248 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.

4. Русские и «русскость»: Лингвокультурологические этюды / Сост. В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2006. – 336 с.

О.М. Дедова, В.А. Корнев

Воронеж, Воронежский государственный медицинский университет

ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕДРАССУДКОВ И СТЕРЕОТИПОВ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Представления о типичных чертах других народов зависят от характерных черт их поведения и от разнообразных форм контактов с ними. При этом на результаты контактов влияют не только стереотипы восприятия других народов и их культуры, но и собственные предрассудки «принимающей стороны».

Предвзятость – это психологическая установка на предвзятое и враждебное отношение к чему-либо без достаточных оснований или причин. Применительно к этническим группам или их культурам предвзятость выступает в виде предвзятого или враждебного отношения к представителям этих групп, их культурам, поведению, к социальному и особенно материальному положению.

Главной причиной возникновения предвзятостей является неравенство в социальных, экономических и культурных условиях жизни различных этнических общностей. Этот же фактор определяет и такую распространенную форму предвзятости, как ксенофобия – неприязнь к иностранцам.

Предвзятости возникают как результат неполного или искаженного понимания поведения человека, причин поступка или высказывания. Возникая на основе ассоциации, воображения или предположения, установка по отношению к объекту имеет стойкий искаженный негативный информационный компонент.

Следует различать стереотип и предвзятость в процессе межкультурной коммуникации.

Стереотип – это привычное, традиционное выражение черт внешности, характера, особенностей поведения, образа жизни, правил и ценностей, которые свойственны всем членам одной социокультурной группы. Это своего рода обобщенный, собирательный образ представителей отдельной национальности, в котором, как правило, отсутствуют ярко выраженные эмоциональные оценки. Поэтому стереотипы содержат возможность и позитивных, и негативных, и нейтральных суждений о стереотипной группе [1].

Предвзятость представляет собой только отрицательную и враждебную оценку группы или принадлежащего к ней индивида на основании приписывания им негативных качеств. Для предвзятостей характерно бездумное негативное отношение ко всем членам группы или большей ее части. В практике человеческого общения объектом и жертвой предвзятостей обычно бывают люди, резко отличающиеся от большинства какими-либо чертами, отрицательно оцениваемыми другими людьми. Наиболее известными формами предвзятостей являются расизм, сексизм, гомофобия, дискриминация по возрастному признаку и т.д. [3, 26-27].

Предвзятости, как и стереотипы, возникают в результате воспитания культурных представлений, поскольку порождены общественными, а не биологическими причинами. Однако они представляют собой устойчивые и широко распространенные элементы обыденной, повседневной культуры, которые передаются их носителями из поколения в поколение и сохраняются при помощи обычаев или норм.

Существует особый механизм, при помощи которого возможно направлять эмоциональную реакцию на человека, ничем не связанного с воз-

никновением этой реакции. Данный механизм чаще всего используется для провоцирования проявлений этноцентризма, запуска механизма действий предрассудков и называется психологическим процессом перемещения.

Суть этого процесса сводится к переносу выражения негативных эмоций в такую ситуацию, где это можно осуществить либо безопасно, либо с большой выгодой. Психологическое перемещение используется людьми или бессознательно – в качестве защитного механизма психики, или преднамеренно – в поисках «козла отпущения», на котором вымещают досаду или сваливают вину по поводу какой-либо проблемы, неудачи или ошибки. При этом психологическое перемещение характерно как для индивидуальной деятельности, так и для коллективных психических процессов, а также может охватывать значительные массы людей. Использование механизма перемещения позволяет заинтересованным лицам направить гнев, враждебность и агрессию на людей или на какой-либо объект, не имеющий отношения к причинам этих эмоций [2].

Развиваясь на почве неполного или искаженного знания, предрассудки могут возникать по отношению к самым различным аспектам действительности: к людям и их поведению, к привычкам и представлениям, к религии и образу жизни и т.д. Самым распространенным видом предрассудков являются этнические различия. Одна из причин возникновения таких предрассудков – попытка представителей доминирующей этнической группы найти источник психического удовлетворения от чувства мнимого превосходства, власти, первенства или положения хозяина ситуации. Отсутствие действительного превосходства или престижа при низком социальном или материальном положении среди «принимающей» этнической группы компенсируется иллюзорным престижем от сознания принадлежности к «высшей расе».

Формирование и стойкость предрассудков объясняется потребностью людей определить свое положение по отношению к другим, основываясь на превосходстве своей этнической группы или своей личности над другими. В процессе такого самоутверждения уничижаются достижения другой группы людей, и подчеркивается неприязненное отношение к ней. Каждым отдельным человеком предрассудки усваиваются в процессе социализации и кристаллизуются под влиянием культурно-групповых норм и ценностей. Их источником служит ближнее окружение человека, в первую очередь родители, учителя, приятели. Таким образом, индивидуальные предрассудки в большинстве случаев возникают не из личного опыта межкультурного общения, а в результате усвоения ранее сложившихся предрассудков.

Наличие того или иного предрассудка, во-первых, серьезно искажает для его носителя процесс восприятия людей из других этнических или социокультурных групп. Он видит в них то, что хочет видеть, а не то, что есть на самом деле, поэтому положительные качества объекта предрассуд-

ка не учитываются при общении и взаимодействии. Во-вторых, в среде людей, зараженных предрассудками, возникает неосознанное чувство тревоги и страха перед теми, кто для них является объектом дискриминации. Носители предрассудков видят в них потенциальную угрозу, что порождает еще больше недоверия. В-третьих, существование предрассудков и основанных на них традиций и практики дискриминации и нарушения гражданских прав искажает самооценку объектов этих предрассудков. Значительному числу людей навязывается чувство социальной неполноценности, в результате чего возникает желание утверждения личностной полноценности при помощи межэтнических и межкультурных конфликтов.

В психологии принято выделять шесть основных типов предрассудков:

яркие необоснованные предрассудки, в содержании которых декларируется утверждение, что члены чужой группы по тем или иным признакам хуже представителей собственной группы;

символические предрассудки основываются на наличии негативных чувств по отношению к членам чужой группы, которые воспринимаются как угрожающие культурным ценностям собственной группы;

токенизский тип предрассудков (от амер. *tokenism* – символическое мероприятие, реформа или перестройка, проводимая только для видимости) выражается в предоставлении социальных преимуществ этническим или социокультурным группам в обществе, чтобы создать видимость справедливости. Предрассудки этого типа предполагают наличие негативных чувств по отношению к чужой группе, однако члены собственной группы не хотят признаться себе в том, что у них есть предрассудки в отношении других [5, 368-369];

предрассудки типа «длинной руки» подразумевают позитивное поведение по отношению к членам чужой группы только в определенных обстоятельствах (например, случайное знакомство, формальные встречи). В ситуации более близкого контакта (например, соседство) демонстрируется недружелюбное поведение;

фактические антипатии предполагают наличие открытого негативного отношения к членам чужой группы в случае, если их поведение действительно не устраивает членов собственной группы;

предрассудки типа «знакомое и незнакомое» подразумевают отказ от контактов с членами чужой группы, поскольку представители данной группы всегда испытывают неудобства при общении с чужаками и предпочитают взаимодействовать с людьми собственной группы. Такое взаимодействие не вызывает нервных и эмоциональных переживаний.

Предрассудки поддаются изменению и преодолению с трудом, и если они однажды были усвоены, то от них очень трудно отказаться, причем особой «живучестью» отличаются этнические предрассудки. Так, человек довольно просто может отказаться от предрассудка относительно автомо-

билей той или иной марки, но гораздо сложнее отказаться от негативного мнения о какой-либо этнической группе.

Условием для изменения предрассудков служит одинаковый статус индивидов.

Например, если глава русской семьи, имеющий предрассудки, скажем, относительно цыган, узнает, что в следующем году класс, где учатся его дети, будет посещать цыганский ребенок, то это приведет к диссонансу на психологическом уровне. Для того чтобы снизить этот диссонанс, он будет:

- а) попытаться пересмотреть свое отношение к цыганам;
- б) попытаться «смягчить» негативизм тем, что речь идет о цыганском ребенке, а не о взрослом человеке;
- в) стараться избежать «нежелательного» контакта, переведя своего ребенка в другой класс;
- г) стараться избежать «нежелательного» контакта, не допустив перевода цыганского ребенка в свой класс;

Варианты а и б будут соответствовать нормам толерантного поведения, а вариант в – демонстрировать превосходство предрассудка над здравым смыслом, вариант г – говорить о националистической направленности действий этого родителя.

Наивно полагать, что изменение стереотипов и предрассудков – несложное дело, быстро осуществимое при помощи социальных технологий или других методик. Изменению предрассудков могут способствовать средства массовой информации, однако для этого нужны годы. К тому же предрассудок нельзя совсем «вычеркнуть» из сознания людей, его можно лишь сделать более обоснованным, доступным для понимания, модифицировать и описать.

Фактически люди склонны помнить ту информацию, которая поддерживает предрассудок, и игнорировать информацию, которая им противоречит, и если предрассудки были когда-либо усвоены человеком, то они проявляются в течение длительного времени.

Зависимость между культурной принадлежностью того или иного человека и приписываемыми ему чертами характера обычно не является адекватной. Люди, принадлежащие различным культурам, обладают разным пониманием мира, что делает коммуникацию с «единой» позиции невозможной. Руководствуясь нормами и ценностями своей культуры, человек сам определяет, какие факты и в каком свете оценивать, это существенно влияет на характер нашей коммуникации с представителями других культур.

Например, при общении с оживленно жестикулирующими во время разговора итальянцами у немцев, привыкших к другому стилю общения, может сложиться стереотип о «взбалмошности» и «неорганизованности»

итальянцев. В свою очередь у итальянцев может сложиться стереотип о немцах как о «холодных» и «сдержанных» и т.д. [4].

В зависимости от способов и форм использования стереотипы могут быть полезны или вредны для коммуникации. Стереотипизация помогает людям понимать ситуацию и действовать в соответствии с новыми обстоятельствами в следующих случаях:

если стереотип сознательно придерживаются. Индивид должен понимать, что стереотип отражает групповые нормы и ценности, групповые черты и признаки, а не специфические качества, свойственные отдельному человеку из данной группы;

если стереотип является описательным, а не оценочным. Это предполагает отражение в стереотипах реальных и объективных качеств и свойств людей данной группы, но не их оценку как хороших или плохих;

если стереотип точен. Это означает, что стереотип должен адекватно выражать признаки и черты группы, к которой принадлежит человек;

если стереотип является лишь догадкой, предположением о группе, но не прямой информацией о ней. Это означает, что первое впечатление о группе не всегда дает достоверное знание обо всех индивидах данной группы;

если стереотип модифицирован, т.е. основан на дальнейших наблюдениях и опыте общения с реальными людьми или исходит из опыта реальной ситуации.

В ситуации межкультурных контактов стереотипы бывают эффективны только тогда, когда они используются как первая и положительная догадка о человеке или ситуации, а не рассматриваются как единственно верная информация о них.

Стереотипы становятся неэффективными и затрудняют общение, когда, ориентируясь на них, ошибочно относят людей не к тем группам, некорректно описывают групповые нормы, когда смешивают стереотипы с описанием определенного индивида и когда не удастся модифицировать стереотипы, основанные на реальных наблюдениях и опыте. В таких случаях они могут стать серьезной помехой при межкультурных контактах.

В целом выделяют следующие причины, из-за которых стереотипы могут препятствовать межкультурной коммуникации:

если за стереотипами не удаётся выявить индивидуальные особенности людей: стереотипизация предполагает, что все члены группы обладают одинаковыми чертами. Такой подход применяется ко всей группе и к отдельному индивиду на протяжении определенного промежутка времени, несмотря на индивидуальные вариации;

если стереотипы повторяют и усиливают определенные ошибочные убеждения и верования до тех пор, пока люди не начинают их принимать за истинные;

если стереотипы основываются на полуправде и искажениях. Сохраняя в себе реальные характеристики стереотипизируемой группы, стереотипы при этом искажают действительность и дают неточные представления о людях, с которыми осуществляются межкультурные контакты.

Люди сохраняют свои стереотипы, даже если действительность и жизненный опыт им противоречат. Поэтому в ситуации межкультурных контактов важно уметь правильно обходиться со стереотипами, т.е. осознавать и использовать их, а также уметь от них отказываться при несоответствии между ними и реальной действительностью.

Литература

1. Антонов В.И., Ямпилова З.С. Проблемы стереотипов как один из барьеров в контексте коммуникации культур // Россия и Запад: диалог культур. – Вып.7. – М., 1999.
2. Баронин А. С. Этнопсихология. – К.: МАУП, 2000.
3. Дедова О.М., Клушин Л.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие. – Воронеж: «Издательство ВГМА им. Н.Н. Бурденко», 2011.
4. Муравлева П.В. Понимание и интерпретация фактов чужой культуры. //Россия и Запад: диалог культур. – Вып.7 – М., 1999.
5. Hogg, Michael A.; Vaughan, Graham M. (2008). Social Psychology. Harlow: Prentice Hall. pp. 368–369.

М.А. Демьяненко

Москва, Московский государственный лингвистический университет

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ КАК ПОСРЕДНИКОВ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Характерной чертой нашей жизни сегодня является стремительное изменение как нас самих, так и действительности вокруг нас. Претерпевают изменения и профессии, которым мы обучаем наших студентов.

Госстандарт 3+ определяет одну из областей деятельности переводчиков-бакалавров как «межкультурную коммуникацию» и предусматривает для выпускников «выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации».[2] В документе также оговариваются общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, окончивший обучение по данной программе.

Однако хотелось бы обратить внимание на то, о чём не говорится в документе, но что накладывает существенный отпечаток на работу преподавателей. В современных условиях, когда всё больше людей говорят на иностранных языках, сильно изменился облик профессии переводчика. Сегодня задача профессионального переводчика заключается в том, чтобы осуществлять языковое посредничество в рамках предметной области (или областей) и с учётом межкультурных различий на очень высоком уровне.

В рамках программ по первому иностранному языку студенты изучают культуру, обычаи и особенности его носителей, однако практика показывает, что всё больше студентов после окончания вуза работают с английским языком и их целевой аудиторией не всегда являются носители тех культур, которые они изучали в вузе.

Кроме того, из практики видно, что интенсивное изучение иностранного языка отрицательно влияет на и без того не блестящее владение русским языком.

Особые сложности возникают при переводе газетных статей в рамках аспекта «язык средств массовой информации». Откровенное незнание исторических и политических событий, не касающихся стран первого изучаемого иностранного языка, ведёт к таким грубым ошибкам в переводе, которые потенциально могли бы привести не к разрешению, а к созданию конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации.

Например:

Israel claims *sovereignty* over all of Jerusalem, but the Palestinians are demanding to establish the capital of a Palestinian state in the traditionally Arab eastern sector.

Израиль требует *независимости* всего Иерусалима, ...

Paleslinian leader G *left open the possibility of a summit* at some point with Israeli leader H., who is desperately trying to patch together a *peace accord* in the seven weeks before he faces re-election.

Палестинский лидер *оставил возможность* встречи на высшем уровне, в то время как израильский лидер отчаянно пытается *достичь согласия* в ближайшие семь недель ... (курсив автора)

Всё вышесказанное заставляет нас, преподавателей английского языка как второго иностранного, которые не преподают перевод как предмет, а лишь используют переводные упражнения, в частности, с целью контроля понимания изученного, всё чаще обращаться к вопросам сочетаемости слов, согласования членов предложения, различия в лексическом значении слов, синонимии в русском языке, а также к поиску путей освоения студентами на практике «межкультурной составляющей».

Программа обучения переводчиков-бакалавров включает, насколько известно автору, курс лекций по межкультурной коммуникации, но это теоретические знания. Многих преподавателей английского языка как вто-

рого иностранного интересует вопрос, каким образом можно эффективно формировать вышеуказанные компетенции на практике.

Что конкретно необходимо делать, чтобы предупредить возникновение вышеуказанных и им подобных ошибок при переводе? В данном случае предупреждение ошибок кажется нам более эффективным, чем их исправление в процессе или по окончании выполнения перевода.

Во-первых, представляется целесообразным моделирование как можно большего числа различных ситуаций, максимально приближенных к реальным рабочим ситуациям, с которыми приходится сталкиваться нашим выпускникам. Как уже указывалось автором ранее [1, с. 30], в качестве основы для моделей целесообразно использовать ФОС, заранее закладывая в создаваемые ролевые игры, кейс задачи или проекты не только лексико-грамматические и коммуникативные, но и межкультурные «трудности».

Так например, на одном из этапов работы над проектом «Обучение российских граждан в университетах англоязычных стран» (далее – «Университеты») студенты должны сформулировать рекомендации для своих соотечественников на русском языке. При этом они должны не только правильно понять названия вступительных экзаменов и необходимых при поступлении документов, но и выразить это понятным для целевой аудитории языком. То же самое касается и вариантов размещения студентов, которые не всегда совпадают с принятыми в нашей стране, что требует соответствующих пояснений.

Таким образом, формулируя проектные задания в определённом ключе, мы можем фокусировать внимание студентов на межкультурных расхождениях, характерных для различных сфер нашей жизни.

Последовательное использование и комбинирование оценочных средств в течение учебного семестра позволит последовательно формировать межкультурные компетенции, не выделяя это в отдельный предмет.

Во-вторых, очень положительно зарекомендовала себя методика проверки понимания содержания понятия с помощью вопросов (concept checking questions, CCQs), широко применяемая при обучении английскому языку как иностранному. Эту методику можно использовать при составлении предтекстовых / предпросмотровых заданий с целью снятия трудностей перед прочтением текста или просмотром фильма / видеоролика, в комплексе упражнений предпереводческого анализа текста, при подготовке проекта.

Например, перед началом работы над проектом «Университеты», студенты смотрят короткий видеоролик, в котором довольно подробно раскрываются плюсы и минусы проживания иностранных студентов в семьях (homestay) (фильм «Encounters in the UK», размещённый на www.englishclub.com). После просмотра ролика студентам предлагается

серия несложных вопросов, требующих ответа «да»/«нет» (yes/no-questions, CCQs) для выяснения «наполнения» понятия homestay.

1. Do you live in a family home with an English family?
2. Do you have to cook for yourself?
3. Does the mother of the family cook for you?
4. Do you take your meals with the family?
5. Are there any other foreign students staying with the same family?
6. Do you spend time with the family?
7. Do you have a room for yourself or do you share it with some other student(s)?

Далее аналогичным способом может быть проведён анализ «наполнения» понятий dormitory и hall of residence и последующее сравнение всех трёх понятий между собой.

Приведём ещё один пример использования CCQs для снятия трудностей перед выполнением письменного перевода отрывка из романа по домашнему чтению.

Студентам предлагается заполнить следующие карточки, используя ответы «да» или «нет»:

	фуфайка	безрукавка	жилет	жилетка
Это предмет верхней одежды?				
Это предмет нижнего белья?				
Она (Он) с рукавами?				
Она (Он) вязаная (вязаный)?				
Она (Он) стеганая (стёганный)?				
Она (Он) ватная (ватный)?				
Этот предмет одежды короткий?				
Этот предмет одежды обычно одевается сверху?				
Он (она) обычно поддевается под другую одежду?				
Это слово стилистически нейтральное?				

Это слово скорее разговорное?				

	петля	петлица
Это элемент предмета одежды?		
Она пришивается?		
Она прорезается?		
Она ранее использовалась для украшения, отделки одежды, теперь этот элемент скорее устарел?		
Она используется для застёгивания одежды?		
Она является элементом форменной одежды, например, офицерского мундира?		

После заполнения карточек ответы обсуждаются в группе, можно дать задание обобщить ответы, дав определение каждого понятия, можно проверить правильность ответов, посмотрев соответствующие определения в словаре.

Данный вид работы не займет много времени на уроке, внесёт интересное разнообразие в привычный учебный процесс и поможет предотвратить проблемы в межкультурной коммуникации, которые могут возникать при переводе текста с одного языка на другой, а также, при систематическом повторении, поможет выработать у студентов чувство языка, как иностранного, так и родного.

Опыт, обобщённый в данной статье, позволяет сделать вывод, что, проблемы межкультурной коммуникации возникают не только у иностранных студентов, приезжающих учиться в нашу страну, но и российских студентов, избравших своей профессией переводческую деятельность. Наша задача – научить студентов распознавать возможные проблемы в сфере межкультурной коммуникации и находить их решение в различных профориентированных ситуациях.

Литература

1. Демьяненко М.А. ФОС – как средство моделирования реальной трудовой деятельности будущих специалистов-переводчиков // Сборник трудов IX Международной научно-методической конференции «Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики». – Кострома, 2015. – С. 28-31.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 лингвистика (уровень бакалавриата) // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/8/400>

В.П. Завальников

Омск, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

Е.С. Савельева

Омск, Омский автобронетанковый инженерный институт

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПТОВ «РОДСТВА» И «ДРУЖБЫ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА)

Пространство выступает одним из основных представлений реальности, с которым сталкивается человек, когда начинает осознавать себя и познавать окружающий мир. Пространство предметно и антропоцентрично, потому что человек-наблюдатель находится в центре. Это может быть привычный, понятный человеку предметный мир, в котором живут его близкие, родные люди; пространство может представляться также как место, не имеющее границ, Вселенная. В самом общем определении «пространство – это среда всего сущего, окружение, в котором все происходит и случается, некая заполненная объектами и людьми «пустота» [2, с. 26].

В качестве важнейших точек зрения ученые выделяют два варианта осмысления пространства: по Ньютону и по Лейбницу. «Ньютон говорит о геометрическом пространстве именно как о физическом, тогда как Лейбниц считает пространство феноменом познающего мир человека... таким образом, здесь речь идет о разных типах пространств – одном физическом, а другом – ментальном, феноменальном» [2, 9].

Е.С. Яковлева в своей монографии следующим образом интерпретирует два подхода к данному понятию: «<...> ньютоновское пространство является некоторой объективацией идеи пространства, принципиальным отвлечением от фактора восприятия пространства человеком; у Лейбница же пространство «одушевляется» человеческим присутствием, оно трактуется, прочитывается человеком. Ньютоновское пространство принадлежит физике и геометрии; лейбницевское же относится, скорее, к области человеческих представлений о мире, так сказать, «наивной философии» мира» [10, с. 18-19].

Что касается возможности соотнесения двух подходов к понятию пространства, то важно отметить, что в лингвистических исследованиях оно чаще представляется синкретично: в нём совмещаются и черты физико-геометрического (ньютоновского) пространства и черты «одушевлённо-

го» (лейбницевого) пространства. Ср.: Л.Талми, разработавший топологический подход к описанию языкового пространства, приводит, к примеру, двадцать параметров, релевантных для анализа пространственных конфигураций, и называет базовые единицы, которыми выступают как геометрические объекты, так и субъекты [3, с. 277]; Д.Лич использует при описании пространства такие единицы, как «место», «протяженность», «близость», «вертикальность»/ «горизонтальность», «север»/«юг», «запад»/«восток», «ориентация», «движение», «виды передвижения», «поза» (положение человека в пространстве) [4, с. 159-201]. А.Вежбицкая добавляет к этому списку «направление», «границы пространства», «сила притяжения» [10, с. 19]. А.Е. Кибрик, исследуя двигательные значения, группирует их в следующие оппозиции: «приближение vs. удаление», «контактность vs. неконтактность», «ограниченность vs. неограниченность», «отсутствие vs. наличие дополнительного ориентира», «приближение vs. удаление от говорящего», «движение вверх vs. вниз» [1, с. 114].

Проанализировав материал, мы пришли к выводу, что концепты родства и дружбы непосредственно ассоциируются в сознании говорящих с категорией пространства. Пространство, наряду со временем, является основным атрибутом материи, основной формой бытия, которая воспринимается и дифференцируется человеком. Оно организуется вокруг индивида, ставящего себя в центр микро и макрокосмоса, и оказывается в основе формирования многих номинаций, относящихся к другим непространственным сферам. Таким образом, и концепты родства и дружбы могут быть описаны исходя из пространственного представления.

Пространство в структуре рассматриваемых концептов может быть представлено в двух ипостасях: внешней и внутренней. Используя внешние параметрические характеристики, человек определяет границы межличностных отношений. Как правило, пространственные границы родственных отношений связываются в сознании носителей языка с общей территорией проживания:

Им не нужна никакая другая квартира... Валерий не должен уходить из семьи... если уйдет – семьи не станет [9, с.171].

Как следует из данного примера, квартира равна семье и выход одного члена семьи за пределы этого пространства влечет за собой нарушение целостности семьи.

Довольно часто внешнее пространство семьи, родства, близких отношений репрезентируется метафорически и метонимически, причем пространственные метафоры и метонимии достаточно стереотипны: дом (=семья), гнездо, лоно, стол, круг и др. (ср. предыдущий пример: привязала ее к новому гнезду). Значимое место в этом ряду занимает лексема дом:

Ко времени ее рождения дом потерял изначальную стройность, разросся пристройками, террасами и верандами, отвечая этим ростом на бурное увеличение семьи... [8, с. 7].

В некоторых контекстах метафорический образ «дом – гнездо» становится многоаспектным, поскольку используются все новые элементы структурирования исходной понятийной сферы:

Заберемся мы к папке под крыло и будем себе спать [9, с. 55]; Отсюда проводили в жизнь своих птенцов [9, с. 293]; Пришла мать и зажгла свет, и Нора вновь обрела свои 20 лет и свое положение дочери, над которой стоит, раскинувши крылья, родная мать [5, с. 158].

Нередко в качестве главных атрибутов внешнего пространства для семейных встреч, сближающих членов семьи, выступают лексемы *стол* (*семейный стол*) или общая комната в квартире (*большая комната*).

Этот час драгоценного отдыха за семейным столом был наградой за длинный, утомительный день [9, с. 217].

И вечерние встречи за семейным столом утратили свою былую прелесть [9, с. 221].

Жена очнулась, быстро сделала ремонтик в материной комнате и поселилась там с детьми, а большая комната снова стала местом встреч, бесед и малых праздников, и муж выходил к гостям как отец чудных детей и глава дома [5, с. 10].

Смысловые наборы, связанные с данными лексемами, носят ритуальный характер, поскольку, как правило, эти пространственные атрибуты, связываются в сознании с определенными семейными традициями. Таким образом, являясь, по сути, характеристиками внешнего пространства, понятия дом, стол, комната выполняют функцию интегрирования внешнего и внутреннего пространства семьи.

С другой стороны, следует признать, что в сознании носителей языка, безусловно, существует представление о самостоятельном внутреннем пространстве концепта родства. Оно регулирует характер межличностных взаимоотношений. Через внутренние характеристики, через внутреннее пространство человеком определяется прежде всего степень близости между людьми:

Никакой душевной близости там, понимания с полуслова у них не было. Вместе с тем они прекрасно проводили вместе время, окруженные друзьями [5, с. 63].

В данном примере характеристика внутреннего пространства определяется как синтагматически (при помощи атрибутива душевная близость), так и парадигматически (ср. душевная близость = понимание с полуслова). При этом важно отметить, что в данной иллюстрации четко разграничивается внешнее и внутреннее пространство (ср. общее внешнее пространство: прекрасно проводили вместе время, но при этом отсутствие общего внутреннего пространства: никакой душевной близости не было).

Как показал дальнейший анализ исследуемого материала, как правило, внутренняя, субъективная близость репрезентируется при помощи довольно устойчивых семантических оппозиций, присущих пространствен-

ным характеристикам. Прежде всего таких, как «приближение – удаление», «ограниченность – неограниченность», «контактность – неконтактность» и т.п.

В частности, семантическая оппозиция «приближение – удаление» напрямую указывает на степень близости между людьми, а также на динамику развития отношений между ними. Так, в качестве примера реализации данной пространственной оппозиции можно привести следующие иллюстрации:

С тревогой и недоумением присматривалась она к сыну <...> Почему с каждым днем он все дальше уходит от нее? [10, с. 344].

Сын покидает некогда общее с матерью внутреннее пространство. Нарушение внутренней близости передается глагольной лексемой уходит (ср.: уйти – идя, удалиться; покинув какое-н. место [6, с. 719]). В качестве своеобразного интенсификатора этого действия выступает сравнительная степень наречия дальше, а динамика данного процесса подчеркивается при помощи местоимения все (ср. все дальше уходит).

Семантическая оппозиция «ограниченность – неограниченность» также непосредственно характеризует наличие близости между людьми, она может быть проиллюстрирована следующими примерами:

Он не выносит, когда кто бы то ни было пытается влезать в его внутренний мир. <...> Так и живут они под одной крышей: он – свободный и независимый, со своим неприкосновенным «внутренним миром», и она – притихшая, опустошенная, очень постаревшая, тоже со своим внутренним миром, до которого ее сыну нет никакого дела [10, с. 346].

Общее внешнее пространство (под одной крышей), отнюдь не мешает матери и сыну иметь собственный, закрытый, ограниченный внутренний мир (ср. неприкосновенный внутренний мир; свой внутренний мир; не выносит, когда кто бы то ни было пытается влезать в его внутренний мир). Сын замыкается в своем внутреннем мире и, покидая пространство матери, не позволяет ей проникать в его внутренний мир. «Неполноценность» внутреннего мира матери определяется лексемой опустошенная.

Другая оппозиция подобного рода, которая может быть рассмотрена с точки зрения пространственной характеристики, – «контактность – неконтактность»:

Я от нее совсем отдалился последний год. Совсем не любил, только дочку. Не было такого контакта [5, с. 47].

Отдаление мужа и жены происходит как следствие отсутствия любви (совсем не любил) и контакта (не было такого контакта).

С родней я не общаюсь. Можно сказать, что я сирота [8, с. 55].

В данном примере неконтактность репрезентируется глагольной лексемой с отрицанием не общаюсь. Такое отсутствие контакта воспринимается героем как сиротство. В данном случае можно говорить о том, что лексема сирота служит своеобразным интенсификатором этого состояния.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что в сознании человека модель представлений о родстве и дружбе формируется на основе внутреннего пространства. Представления о межличностных отношениях и, в частности об отношениях родства и дружбы, формируются в сознании говорящих при помощи понятия близости. Близость, являясь, по сути, также пространственной характеристикой, выступает в качестве своеобразного регулятора рассматриваемых понятий, позволяющего человеку определить характер отношений с другими людьми.

Литература

1. Кибрик А.Е. К типологии пространственных значений (на материале падежных систем дагестанских языков) // Язык и человек. М., 1970. С. 110-156.
2. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1997. № 3. С. 22-31.
3. Липатов В.В. Игорь Саввович: Роман. М.. 1978.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Екатеринбург, 1994.
5. Петрушевская Л.С. Собрание сочинений: в 5т. / Л.С. Петрушевская. – М., Т.1. 1996; М., Т.2. 1996.
6. Токарева В.С. Перелом: Рассказы / В.С. Токарева. – М., 2000.
7. Токарева В.С. Все нормально, все хорошо: Повести и рассказы / В.С. Токарева. – М., 2000.
8. Улицкая Л. Медя и ее дети: Роман / Л. Улицкая. – М., 2005.
9. Халфина М.Л. Простые истории: Повести и рассказы / М.Л. Халфина. – Новосибирск, 1978.
10. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е.С. Яковлева. – М., 1994.
11. Leech G.N. Towards a semantic description of English. London; Harlow, 1969.
12. Talmy L. How language structures space // Spatial orientation: theory, research, and application. N.Y.; L., 1983. P. 225-282.

Л.П. Земскова

Воронеж, Воронежский государственный университет

МЕТАФОРА «ПИЩА ДЛЯ УМА»

На фоне возросшего за последние десятилетия интереса к исследованию феномена метафоры гастрономическая метафора выглядит явным фаворитом. Внимание к данному явлению, помимо решения собственно лингвистических задач, объясняют повышением прагматической роли мета-

фор в связи с изменениями в современном обществе и возрастающей значимостью метафор данного вида в формировании этнокультурной картины мира [2]. В гастрономической метафоре видят средство концептуализации мира [3].

Среди всего многообразия видов гастрономических метафор нас (возможно, в силу профессионального интереса) заинтересовала метафора «пища для ума» (или, как у Лакоффа и Джонсона, «идеи – это еда»). Исследованные нами примеры извлечены из произведений современной литературы, журнальных статей и публицистическо-философских трудов русских мыслителей. Гастрономическая метафора активно функционирует в текстах различной стилевой принадлежности.

Вслед за Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [5], мы рассматриваем метафору как когнитивный феномен, суть которого состоит в представлении нового и менее понятного знания средствами известного и понятного. Метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» и когнитивной структуры «цели». В процессе метафоризации некоторые области «цели» структурируются по образцу «источника», происходит метафорическая проекция, или когнитивное отображение. Область «источника» – это более конкретное знание, получаемое человеком в процессе непосредственного опыта взаимодействия с окружающей действительностью, сфера «цели» – менее ясное, менее конкретное, менее определённое знание. Метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных, более структурированных сущностей.

Более остроумно высказался Морган Фриман, американский актёр, ведущий научно-популярного сериала «Сквозь кротовую нору»: «Учёные используют то, что они едва понимают, для объяснения того, что они не понимают совсем». Несмотря на кажущееся преувеличение – ведь мы считаем, что уж о еде мы знаем если не всё, то очень многое – на самом деле мы знаем далеко не всё. Ещё меньше мы понимаем в том, что касается ментальных процессов в нашей голове. Еда – это то, с чем имеют дело все люди, поэтому понятно наше желание объяснить мыслительные процессы в нашей голове по аналогии с тем, что, как мы думаем, происходит при приёме пищи.

Анализ структуры метафоры проводится с использованием понятий «фрейм» и «слот». Под фреймом понимается совокупность ассоциаций, соответствующая определённому эпизоду развития метафорической ситуации. Слот – компонент фрейма. Так, при анализе метафоры «Идеи – это еда» мы выделяем такие фреймы, как «продукты питания и наименования блюд», «чувство голода или насыщения», «процесс пищеварения», «участники трапезы», «повара и кулинары», «вкусовые характеристики пищи»,

«качество еды», «гастрономические предпочтения» и соответствующие слоты.

Разговор об идеях в гастрономических терминах начнём с признанием того бесспорного факта, что арсенал языковых средств в этой области достаточно велик и разнообразен. Мы встречаем словосочетания типа *кормить соловья баснями, каша в голове, переварить информацию, разжевать учебный материал, духовный голод, идейное брожение, сыт по горло обещаниями, горькая истина, сладкая ложь, кислые думы, острое слово, котелок варит, подать что-либо под каким-либо соусом* т.п.

Итак, фрейм «продукты питания и наименования блюд»: что мы едим и о чём мы думаем. Приведём примеры.

... У Иржи Вондрачкова от переживания случился инсульт. Это стало новой **пищей** для местных кумушек (Донцова). Средневековая политическая мысль **питалась мудростью** древних (Вехи). Идеи Достоевского – **идейный хлеб** насыщенный (Бердяев).

Фрейм «ощущение голода». Потребность в знаниях описывается в гастрономических терминах:

В Возрождении пытался человек вернуться к античным истокам творчества, к тому **творческому питанию**, которое не иссякает в Греции и Риме (Бердяев). Творчество Достоевского есть настоящее **пиришество мысли**. И те, которые отказываются принять участие в этом пиришестве, ... обрекают себя на унылое, бедное и **полуголодное** существование (Бердяев).

Мы получаем информацию разными путями, в том числе и так: *Получив пару «неудов», студентки брались за ум и начинали **непрожёванными кусками заглатывать знания** по экономике* (Донцова).

Фрейм «вкусовые характеристики пищи». Качество пищи, как и качество идей, важно. ... Толстой и Достоевский привлекают западного культурного человека, как **экзотическая пища, непривычно для него острая** (Бердяев). И всё делается **пресным** после того, как побываешь в царстве Достоевского. Он убивает **вкус** к чтению других писателей (Бердяев).

Приправа, как известно, улучшает вкус еды. Примеры: ...*Истэблшимент слопал андеграунд как **острую приправу** к знакомому блюду* (Трофименков). – ...*Ирина ваша – скорее всего феномен чувственного восприятия. Можно подумать, вы об экстрасенсах ничего не слышали. ... – Эх, профессор, славный вы человек, а не понимаете. При чём тут экстрасенсы? ... Объяснять всё одними экстрасенсами, всё равно что любовь трактовать одними фрейдизмами. Разрезал на кусочки, **посолил** эдиповыми комплексами, и нет её* (Сегенев).

Фрейм «процесс пищеварения». Процесс осмысления информации сродни пищеварительному: ...*Различные классы, партии и народные массы в целом начали интенсивно «**переваривать**» **опыт революции 1905-1907***

годов (Вехи). Когда наступила ночь, глухая и безлунная – я, зная, что **приказ** мой уже **переваривается медленным умом канцелярии**, совершил следующее: спустился из окна, держась за канат, почти до середины стены – и, повиснув над кустами, закричал громким, как возможно, голосом «Караул!» (Пелевин).

Процесс пищеварения, как и мыслительный процесс, не всегда связан только с приятными моментами. Некачественная еда, как и некоторые идеи, могут сопровождаться нежелательными проявлениями: *Вся ваша философия, все ваши фантазии – набор пошлостей и штампов. Какие-то обеды нищенства. Но герра Ницше стоило бы от вашей риторики (Акунин). По дороге художавый рассыпался в благодарностях, сказал, что у него есть уже весь Платон, Гегель, Аристотель, Декарт, даже два тома Владимира Соловьёва из дореволюционного десятитомника и Фрейд. – Но от Фрейда у меня, извините, изжога, – поспешил он ограничить свой круг (Сегенев).*

Фрейм «гастрономические предпочтения». Людям свойственны различные предпочтения – как гастрономические, так и идейные.

Он (Л.Толстой – Л.З.) совсем не был человеком вегетарианского темперамента (Бердяев). Когда нация с нацией ведут войну, вы делаетесь кроткими вегетарианцами, вы боитесь крови... (Бердяев). ... Зарождается русская интеллигенция новой формации... она не принимает православия постных щей и «квасного патриотизма» (Федотов).

Фрейм «участники трапезы». Так характеризуется потребитель идейной пищи: *Недавно, а точнее 29 июня 2013 года наш президент подарил дегустаторам масс-медиа ещё один образный оборот... (Мокиенко). Речь шла о фразеологическом обороте «от него, как от свиньи, визгу много, а шерсти мало».*

Фрейм «повара и кулинары». Создатели идей, как и авторы гастрономических шедевров, вызывают интерес у потребителей их продукции: *С осени того же года начались попытки как-то подкупить художественный андеграунд, загнать его в молодёжные резервации, организовать структуры, позволяющие его контролировать. Вряд ли кондитеры, соблазнявшие подпольщиков большим красным пряником, предполагали, что их всевластие улетучится вместе с голодным и весёлым духом нелегалщины (Трофименков).*

Рассматриваемая нами метафора обладает текстообразующими свойствами. Текстообразование представляет собой создание относительно завершённого смысла сообщения. Текстообразующая функция метафоры реализуется в структурировании самого содержания, создания своего рода канвы, по которой умелый мастер вышивает замысловатый узор. Речь идёт о комплексной метафоре, которая имеет довольно большой семантический объём и реализует свою функцию посредством различных средств.

Метафора основана на скрытом сравнении, но уже в самом сопоставлении различных сущностей кроется противопоставление. Н.Д. Арутюнова говорит о том, что в самом акте метафорического творчества заключена и ложь, и истина, и «нет» и «да» [1, с. 17]. Идеи – это не еда, но мы говорим о знаниях в терминах еды и даже находим определённую пикантность в таком представлении. Метафора на основе частичного сходства двух сущностей делает ложное утверждение об их полном тождестве. Именно это преувеличение, нарушающее границы истины, и придаёт ей поэтическую силу. Красота метафоры начинает сиять тогда, когда кончается её истинность [6, с. 73].

Более того, чем дальше область источника от области цели (в нашем случае мысль и еда), тем более образной и яркой представляется метафора. Довольно часто это несоответствие порождает иронию и даже сарказм. Метафора с комическим потенциалом уже не просто индивидуально-авторская интерпретация действительности, но является выражением эмоционально-оценочного отношения автора к объекту речи. Приведём примеры из философского текста.

*... Луначарский **приготовил винегрет** из Маркса, Авенариуса и Ницше, который многим **пришёлся по вкусу, показался пикантным**. Бедный Ницше и бедная русская мысль! Каких только **блюд не подают голодной русской интеллигенции**, и всё она **приемлет, всем питается...** (Вехи). Многими **пикантными кушаньями со стола западной цивилизации кормила и кормит** себя наша интеллигенция, вконец **расстраивая свой и без того испорченный желудок...** (Булгаков).*

На страницах своей статьи «Философия риторики» А. Ричардс вступает в заочный спор с Аристотелем, утверждавшим, что создавать метафоры может не каждый, это дар, которым обладают не все. Но понять метафору и извлечь из неё информацию доступно каждому [7, с. 44]. В процессе преподавания русского языка, в том числе и как иностранного, задача научить учащихся понимать и толковать метафоры представляется вполне осуществимой. Умение понимать и использовать метафоры в сфере профессиональной коммуникации является неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции [4].

Остаётся ещё один вопрос: почему мы предпочитаем говорить о наших мыслях в гастрономических терминах. Разумеется, не только и не столько ради яркой образности, хотя и этот аспект следует иметь в виду. С незапамятных времён еда была и до сих пор остаётся важнейшей частью нашей жизни. Еда и приём пищи всегда окружали мифы и ритуалы. Многие исследователи мифологии еды говорят о еде как о посреднике между миром внешним и миром внутренним. Так что есть повод задуматься, так ли уж далеки эти две сущности – еда и мысль?

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс: Вступит. статья / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры: Сб. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
2. Бойчук А.С. Гастрономическая метафора: структурный, семантический, стилистический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.С. Бойчук. – Волгоград, 2012. – 20 с.
3. Дормидонтова О.А. Гастрономическая метафора как средство концептуализации мира: дисс. ... канд. филол. наук / О.А. Дормидонтова. – Тамбов, 2011. – 250 с.
4. Земскова Л.П. Метафора в учебном тексте / Л.П. Земскова // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. статей. – Вып. 17. – Воронеж: Издательский Дом ВГУ, 2013. – С. 9-13;
5. Зубкова О.С. Профессиональный дискурс как сфера функционирования метафоры (экспериментальное исследование) / О.С. Зубкова // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Научный журнал. Серия Филология. – № 3. – 2009. – С. 261-270.
6. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – 2-е изд. – Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256 с.
7. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры: Сб. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 68-81.
8. Ричардс А. Философия риторики / А. Ричардс // Теория метафоры: Сб. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 44-67.

Е.И. Зиновьева

Санкт-Петербург,

Санкт-Петербургский государственный университет

«ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Лингвокультурология как научное направление активно развивается в российской лингвистике, его теоретические положения в настоящее время реализованы и нашли практическое применение в представительном количестве диссертационных исследований, монографий, учебников и словарей, написанных на материале различных языков.

Вузовский курс «Лингвокультурология» является одной из обязательных дисциплин специализации для студентов первого года обучения основной образовательной программы магистратуры «Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного» на филологическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета.

В последние годы количество студентов, принимаемых на обучение по программе магистратуры кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ, имеет тенденцию к увеличению. В настоящее время на 1 курс зачислено 60 человек, из которых 11 являются российскими студентами, а остальные – иностранными. Большинство иностранных студентов – это граждане КНР, кроме того, в этом учебном году на 1 курсе проходят обучение студенты из Сербии, Греции, Словакии и Италии.

Курс рассчитан на 30 аудиторных часов, из которых 10 часов – это лекции, а остальные часы отводятся на семинары и самостоятельную работу студентов в присутствии преподавателя. Лекции носят установочный характер и призваны осветить основные проблемы научной дисциплины. Они читаются всему потоку магистрантов 1 года обучения. Для работы в семинарах все студенты делятся на группы. Носители русского языка и иностранные граждане, владеющие русским языком на уровне ТРКИ 3, составляют отдельную группу.

Цель курса состоит в том, чтобы дать представление о научной дисциплине «лингвокультурология», ее цели, объекте, предмете, единицах изучения.

На наш взгляд, лингвокультурология – это филологическая наука, «которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, что должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка» [2, с. 13].

В результате освоения курса учащиеся должны иметь представление о понятийном аппарате лингвокультурологии, языковых средствах, формирующих русскую языковую картину мира, и основных особенностях русской лингвокультуры, нашедших отражение в языке, на фоне родных (для иностранных студентов) или изучаемых (для российских студентов) языка и культуры, ориентироваться в современных теориях по обсуждаемым в курсе проблемам.

Лекционная часть курса включает следующие разделы:

1) Научные предпосылки становления лингвокультурологии как лингвистической дисциплины. Определение, объект, предмет, цель лингвокультурологии. Место лингвокультурологии в ряду смежных дисциплин.

2) Понятие «менталитет» в современных научных исследованиях, узкое и широкое понимание термина. Значение терминов «менталитет» и «ментальность» в лингвокультурологических работах. Анализ исследований, посвященных выявлению сходств и различий национальных менталитетов, на языковом материале.

3) Содержание и соотношение терминов «картина мира» и «языковая картина мира». Понятия «научная» и «наивная» языковые картины мира. Основные направления исследования наивной языковой картины мира. Языковые средства, формирующие картину мира. Императивы введения в научный обиход термина «языковая картина мира».

4) Фрагменты русской языковой картины мира в аспекте русского языка как иностранного. Основные идеи, вербализуемые русской лексикой. «Мелкие» слова, отображающие национально-культурные особенности русской языковой картины мира.

5) Грамматические категории в русской языковой картине мира. Концептуализация личностного начала в русской грамматике. Категория модальности в лингвокультурологическом аспекте.

Теоретические положения данной части курса базируются на основных отечественных трудах по лингвокультурологии [1, 6, 8, 11, 12, 13 и др.], работах самого автора [например, 2, 3, 4] и богато иллюстрируются языковым материалом. Русские языковые единицы и фрагменты русской языковой картины мира анализируются на широком сопоставительном фоне других языков.

На семинарских занятиях студенты, во-первых, обсуждают вопросы, затронутые в лекциях, выполняют задания, большинство из которых носит дискуссионный характер и направлено на выработку умений критического анализа предлагаемых в научной литературе дефиниций основных терминов («лингвокультурология», «менталитет», «мировидение», «языковая картина мира» и др.), ведения научной полемики, аргументации собственной точки зрения.

Так, студенты знакомятся с точкой зрения противников лингвокультурологического направления научных исследований [9], последовательно разбирают их аргументы и высказывают свои мнения по затрагиваемым проблемам. В некоторых заданиях учащимся предлагается выбор из нескольких дефиниций, раскрывающих содержание термина или описывающих сходства и различия между терминами, например, между лингвокультурологией и терминами, называющими смежные дисциплины (лингвострановедение, когнитивная лингвистика, этнолингвистика) с просьбой аргументировать свой выбор или предложить собственные научные определения, которые затем обсуждаются членами семинара.

Часть магистерских диссертаций студентов, участвующих в семинаре, посвящена лингвокультурологической проблематике, такие студенты могут, например, получить задание определить, в чем конкретно будет заключаться метод лингвокультурологического анализа применительно к их собственному материалу исследования с последующим обсуждением на семинаре.

Определенная часть заданий для работы на семинаре построена на материале предлагаемых для предварительного прочтения небольших по

объему текстов, посвященных выявлению национально-культурных различий отдельных фрагментов русской языковой картины мира и языковой картины мира другого языка (например, представление о внешней красоте человека и его лексико-фразеологическом выражении в разных лингвокультурах или восприятие различных времен года в русской языковой картине мира на фоне китайской на материале ассоциативных экспериментов и построенных по их результатам ассоциативно-вербальных полей). Студентам предлагается ознакомиться с материалом, ответить на вопросы и выразить свое согласие / несогласие с приводимыми точками зрения.

Второй круг обсуждаемых на семинарских занятиях вопросов составляют темы, не затронутые в лекциях, такие, например, как исторические пути формирования русской ментальности [5], особенности коммуникативного и речевого национального поведения [например, 10], фразеологическое направление современных лингвокультурологических исследований [11], лингвокультурология как новое направление современной лексикографии [7]. Учащиеся выступают с докладами, которые вызывают живой интерес аудитории, множество дискуссионных вопросов. Магистранты готовят обзор словарей лингвокультурологического типа, критически разбирают структуру и содержание словарных статей, пробуют предложить свои словарные статьи в рамках заданной темы.

В связи с обсуждением особенностей национального речевого поведения в рамках семинаров обсуждаются культурно обусловленные сценарии А. Вежбицкой, особенности речевых актов в рамках разных лингвокультур – жалоба, приглашение, комплимент и др.

Учащимся предлагаются также творческие задания для выполнения в микроколлективах (3-5 человек) – проанализировать с точки зрения лингвокультурологии тот или иной небольшой фрагмент русской языковой картины мира (словообразовательное гнездо, синонимический ряд слов, фразео-семантическую группу, ассоциации носителей языка на определенный стимул, ответы на комплимент, «уход» от нежелательного комплимента и т.п.) с последующим обсуждением полученных каждым творческим коллективом результатов своего проекта в группе.

Наличие в рамках одного семинара представителей разных лингвокультур способствует культурному взаимообогащению, обмену полезной информацией, делает работу более продуктивной, интересной и познавательной.

Представляется, что подобные структура и содержание курса «Лингвокультурология» способствуют оптимизации процесса обучения, закреплению полученных знаний и выработке умений применять их на практике.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы / В.В. Воробьев. – М., 1997. – 331 с.

2. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб., 2009. – 291 с.
3. Зиновьева Е.И. Лингвострановедение и лингвокультурология: к определению понятий / Е.И. Зиновьева // Русский язык как иностранный в лингвострановедческом и лингвокультурологическом аспектах. Научно-методические материалы. – СПб., 2003. – С. 4-8.
4. Зиновьева Е.И. Определение основного метода лингвокультурологии. Методика и прикладное значение лингвокультурологических исследований / Е.И. Зиновьева, А.С. Алёшин // Yearbook of Eastern European Studies. – 2014 – № 4. – Р. 5-17.
5. Колесов В.В. Отражение русского менталитета в слове / В.В. Колесов // Человек в зеркале наук. – Л., 1991. – С. 106-125.
6. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М., 2003. – 349 с.
7. Лексикография русского языка. Учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / Под ред. проф. Д.М. Поцепни. – СПб., 2013. – 704 с.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М., 2001. – 208 с.
9. От лингвистики к мифу: Лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности»: Сборник статей / Сост. А.В. Павлова. – СПб., 2013. – 352 с.
10. Русское и китайское коммуникативное поведение. – Вып.1. – Воронеж, 2002. – 76 с.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 288 с.
12. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.
13. Яковлева Е.С. К описанию языковой картины мира / Е.С. Яковлева // Русский язык за рубежом. – № 1-3 – 1996. – С. 47-56.

Иттивуттирак Таняван
Воронеж, Воронежский государственный университет

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕКОТОРЫХ КОНЦЕПТОВ РУССКОГО И ТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ, ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ В СОВРЕМЕННОМ ВЕБ-ПРОСТРАНСТВЕ

В настоящее время в лингвистике выстраивается новая когнитивная парадигма, развивающаяся в рамках интернет-дискурса. В Глобальной сети сформировались и продолжают развиваться самобытные коммуника-

тивные жанры, основной языковой чертой которых является синтез письма и устной речи [4, с. 23]. Основными социальными сетями, которые распространены среди пользователей Интернет в разных странах мира, являются «В контакте», «Фейсбук», «Твиттер» и некоторые другие. При сборе материала мы пользовались в качестве источника несколькими социальными сетями. Однако в данной статье представлен материал, извлеченный из сети «Твиттер», так как именно эта сеть одинаково часто используется для вербализации своих мыслей молодыми людьми и в России, и в Тайланде.

Как известно, информация поступает к человеку по разным каналам; знания аккумулируются в его голове в виде определенных структур. «Хотя каждая когнитивная дисциплина имеет свой собственный объект исследования, именно через язык можно получить доступ к наиболее объективному анализу этих структур» [1, с. 13].

Концепт, по нашему мнению, «является ментальной репрезентацией, которая определяет, как вещи связаны между собой и категоризируются». «Считается, что главная роль, которую играют концепты в мышлении – это именно категоризация, позволяющая группировать объекты, имеющие определенные сходства, в соответствующие классы» [1, с. 67]. Мы способны отделять от несущественных деталей те свойства, которые важны для мысли.

В своем исследовании мы пытаемся сопоставить некоторые концепты, характерные для веб-пространства в русском и тайском языке, и вербализованные посредством имен существительных.

Во-первых, мы произвели анализ объективации в русском и тайском веб-пространстве концептов «понедельник», «пятница».

Вербализация концептов «понедельник» и «пятница» в русском веб-пространстве:

1. Четверг даже лучше, чем воскресенье. Потому что в воскресенье – завтра *понедельник*, а в четверг – завтра *пятница* (Parker_@itsDimaParker, 2015).

2. Я хочу услышать три главных слова...: Сегодня. Уже. *Пятница* (Ковбой@koffboy, 2015).

3. Люди всю неделю ждут *пятницу*, весь месяц праздника, весь год лета, и всю жизнь счастья (Самые смешные шутки_@nextjoke, 2015).

Вербализация концептов «Понедельник» и «Пятница» в тайском веб-пространстве:

1. ะไรนะ!? พรุ่งนี้วันจันทร์อีกแล้ว

Букв.: Блин! Завтра опять *понедельник* (บรรณารักษ์ @tan_FX, 2015)

2. วันศุกร์ เป็นวันที่รักที่สุดแหละ

Букв.: Пятница – это мой любимый день недели (lingjaidee@lingjaidee, 2015).

3. ใครเบื่อวันจันทร์ ขอให้ยกมือขึ้น

Букв.: Кому скучно понедельник, подними руку! (ลักกี้_@sr_wiz, 2015)

Проанализировав собранные нами примеры, мы пришли к некоторым выводам. Во-первых, в каждом контексте слова «понедельник» и «пятница» выступают знаками для коннотативных значений *отдых, счастья, выходной, лень* и в русском, и в тайском языках.

По словарю русского языка С.И. Ожегова, понедельник – первый день недели после воскресенья. Пятница – пятый день недели после четверга. По словарю тайского языка, *ฉบับราชบัณฑิตยสถาน* понедельник/วันจันทร์» - [วัน – จันทร์] น. ชื่อวันที่ ๒ ของสัปดาห์. (ส.). (букв.: второй день недели), пятница/วันศุกร์» - [วัน – ศุกร์] น. ชื่อวันที่ ๖ ของสัปดาห์ (букв.: шестой день недели).

Словарные статьи не содержат упоминаний о дополнительных символических или оценочных значениях.

Если рассматривать концепт «понедельник» в этих контекстах, видно, что и в сознании русских, и тайцев понедельник является плохим символом, потому что понедельник – это символ начала рабочей недели, когда выходные заканчиваются.

Если рассматривать концепт «пятница» в этих контекстах, видно, что в сознании и тайцев, и русских «пятница» является хорошим символом, потому что пятница – это символ начала выходных, начала отдыха, свободного времени.

Можно сказать, что и для русского, и для тайского языков за концептами «понедельник» и «пятница» стоит простой тезис: Работать плохо, а отдыхать хорошо; Работа делает нас несвободными и несчастными, а отдых – свободными и счастливыми.

Во-вторых, мы произвели анализ объективации в русском и тайском веб-пространстве концепта «шоколад».

Вербализация концепта «шоколад» в русском веб-пространстве:

1. Хочу *шоколадный шоколад с шоколадом в шоколаде* (Лепра@leprasorium, 2015).

2. Ты думаешь, *шоколадки* сделают тебя счастливым человеком? Правильно думаешь, сделают (коффбой@koffboy, 2015).

Вербализация концепта «шоколад» в тайском веб-пространстве:

1. ถ้าหากทำได้ ฉันก็จะแต่งงานกับช็อกโกแลต!

Букв.: Если бы я мог, я бы женился на *шоколаде*. [ปราณ แซ่นก @Tisappus, 2015]

2. เค้กชิ้นนี้มันจะทำให้คุณนะแต่สัญญาว่าพรุ่งนี้จะไปออกกำลังกาย

Букв.: Этот *шоколад* сделает меня такой толстой. Ну... я обещаю, завтра я буду заниматься спортом (Minnie@squirrelmy, 2015)

Из приведенных контекстов видно, что концепт «шоколад» объективируется лексемами: *шоколадный, шоколад, шоколадка*.

По словарю русского языка С.И. Ожегова, шоколад – род конфет – застывшая масса какао с сахаром. По словарю тайского языка ฉบับราชบัณฑิตยสถาน «Шоколад / ช็อคโกแลต» - น. ขนมหวานทำจากเมล็ดโกโก้ และน้ำตาล บางชนิดก็มีไส้หวาน ว. เรียกอย่างสั้นน้ำตาลไหม้ว่า สีช็อคโกแลต (букв.: сладость, сделанная из какао и сахара, имеет коричневый цвет, который называется шоколадным цветом).

Однако из анализа собранных нами контекстов видно, что в значении этого концепта явно присутствуют коннотативные значения: сладкий, счастье, вкусно, но вредно.

Можно сделать вывод, что в сознании и тайцев, и русских шоколад выступает символом вкусного заменителя счастья, того, что помогает человеку отдохнуть от реальной действительности.

Таким образом, можно сказать, что молодых людей в России и в Таиланде – а именно молодые люди чаще всего являются пользователями социальных сетей – объединяет одинаковое отношение к работе и отдыху, а также к отношению к шоколаду.

Литература

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка их личностная и национальная специфика: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. / А.П. Бабушкин. – Воронеж : Воронеж. гос. университет, 1997. – 330 с.
2. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2001.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: / С.И. Ожегов. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство Оникс», 2012. – 1200 С.
4. Ушаков А.А. Интернет-дискурс как особый тип речи / А.А. Ушаков // Вестник Адыгейского государственного университета. – №4. М., 2010.
5. ราชบัณฑิตยสถาน. พจนานุกรม ฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2554. กรุงเทพฯ (ออนไลน์). แหล่งที่มา Электронный ресурс. – <http://dictionary.sanook.com/search/dict-th-th-royal-institute> 27 พฤศจิกายน 2554 (Дата обращения 25.11.2015)

ОТЧЕСТВО КАК ЭТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ох, наступают чинуши на наш русский уклад и на нашу русскую идентичность. Ведь отчество с гордостью носят среди славян только русские, да еще белорусы. Украинцы уже почти отказались от отчеств (та шо мы, москали, чи шо?), у болгар отчество есть, но только в паспорте, в речи не приветствуется.

А у нас повсеместно в газетах и журналах исчезло наше отчество. Спрашиваю журналистов, моих же выпускников, почему в интервью они называют меня в своих публикациях так неуважительно – без отчества? Они сказали, что таков приказ сверху (а, вроде бы, цензуру отменили!).

Аргументы к неупотреблению отчества журналисты приводят следующие: а) у других народов нет отчества, и все обходятся без него, не испытывая затруднений (будем как американцы!) и б) писать отчество – это занимать много места и времени. Второе отбросим сразу: существует специальная письменная (не произносимая) форма указания имени-отчества – инициалы. Написав вместо *Владимир Путин В.В. Путин*, журналист бережет и газетное место, и время. Но, к сожалению, инициалы почти вышли из употребления в газете. По первому аргументу: если у других народов нет отчества, то это не значит, что оно не нужно русскому. Имя-отчество составляет обычай, традицию русского народа, оно завещано нам предками, а ломать традиции не всегда безопасно.

В сфере же указания на 3-е лицо, как упоминалось, отчество нередко отбрасывается. В СМИ читаем, слышим: *Детский музыкальный театр отметил 100-летие Наталии Сац; 83-летний ветеран ВОВ Илья Сорокин встретился со школьниками; Директор школы №554 Лариса Пиляева ввела новые правила; Врач детской районной поликлиники Василий Кузнецов...* – и т.д. Однако в самих статьях, заметках журналист варьирует именования. Так, *Василий Кузнецов* через несколько строк именуется *Василием Александровичем* – чтобы избежать повторов («За калужской заставой», 17.12.03). Думается, во всех этих случаях инициалы выглядели бы пристойнее. Что касается их малой информативности, то она не меньше, чем у имени: ведь так все равно нельзя обратиться, приходится запрашивать отчество. А вот и опасные последствия. В журнале для школьников, конечно под влиянием СМИ, на первой странице – оглавление, и авторы указаны без инициалов, с одними именами и фамилиями (*Роза Альбеткова* – кстати, ей 70 лет; *Алексей Степанов* – ему 75 лет и т.д.). Допустим, учитель спрашивает ученика (на ты, если он не старшеклассник, а в старших классах возможно и «Вы»): *Где ты прочитал об этом? – Откуда ты взял*

этот пример? В ответ получаем: *Из статьи Розы Альбетковой; Взял пример у Алексея Степанова.* Как видим, здесь полное отступление от нормы уважительного называния автора. Наличие инициалов (непроизносимых!) заставит произнести только одну фамилию, что вполне пристойно, так как дает лишь официальную идентификацию автора, в которой нет изъятия специального знака уважения.

Какие же выводы можно сделать из сказанного? На Руси говорили: *Как вас звать-величать?* Величание по отчеству – возвеличивание с помощью демонстрации почтительного отношения к обыкновенному, «простому» человеку. Убирая отчество из именованного человека, мы снижаем специализированный элемент уважительности.

А теперь о «непростом» человеке. Имя известного всей стране или большой группе человека становится известным именем и начинает жить самостоятельно, вбирая социально- и национально-культурные смыслы в элементы значения и становясь **лингвокультуремой** (логоэпистемой). Таковы именованья известных писателей, артистов, общественных деятелей и т.п.

В сознании людей здесь возможны лишь имя и фамилия: и без отчества почет и уважение велики. У нас есть *Марина Цветаева, Борис Пастернак, Леонид Утесов, Леонид Филатов, Олег Табаков, Юрий Лужков, Владимир Путин...* При этом действует и узус, принятое употребление. Так, мы говорим *Лев Толстой*, но все таки *Иван Сергеевич Тургенев*. Заметна общая тенденция в СМИ, и если недавно был *Федор Иванович Тютчев*, то к его 200-летию все газеты предложили нам исключительно *Федора Тютчева*.

Но вот что интересно. Я спросил у студентов-филологов: – *Вы можете сказать: Наталья Формановская прочитала лекцию?* – *Нет, так сказать нельзя.* При беседе со школьниками: *О вашем директоре Людмиле Прохоровой есть в газете статья,* – ученики запротестовали: *Так нельзя говорить, у нас Людмила Николаевна.* Анализируя эти примеры, приходим к выводу, что в выборе как обычного имени, так и лингвокультуремы действует еще один экстралингвистический признак: деление на «своих» и «чужих». Об оппозиции «своих» и «чужих» пишет Ю.С. Степанов в книге «Константы: словарь русской культуры», утверждая, что этот концепт создал отношение к «своему» в семье, к родине, народу, породил патриотизм [Степанов, 2001]. Таким образом, если упоминаемый человек «свой», нельзя, как показывают примеры, выразить уважение к нему вне отчества. Следовательно, убирая отчество, мы отчуждаем человека, переводим общение в сугубо официальную сферу. А для «своего» отчество необходимо. Показателен пример с Э.А. Рязановым. Говоря о своих учителях, он сообщает: *О! Мои учителя! Это Григорий Михайлович Козинцев, Сергей Михайлович Эйзенштейн. Об Иване Александровиче Пырьеве я уже сказал, на многое открыл он мне глаза...* И хотя у нас есть лингвокультурема, напри-

мер, *Сергей Эйзенштейн*, при упоминании своего учителя Рязанов употребил имя-отчество. Имя – лингвокультурема живет в разных формах: *А.С. Пушкин, Пушкин, Александр Сергеевич Пушкин*. Но вот что показательно. В одном областном городе поставили памятник Пушкину с надписью на пьедестале *Александр Пушкин*, и жители не остались равнодушными: одни говорили, что надо *Александр Сергеевич Пушкин* или в крайнем случае *Пушкин*, другие же (более молодые и воспитанные СМИ) были согласны с надписью. Но те, кто ощущал Пушкина живущим в родной культуре, «своим», предпочитали для памятника формулу «имя + отчество + фамилия».

А вывод заключается в том, что употребление инициалов надо бы возродить, особенно при упоминании имени обычного, «простого» человека, отдавая ему дань уважения. Тактично в этом случае поступает газета «Московский университет», помечая инициалы упоминаемых профессоров, доцентов: *В социологическом конгрессе приняли участие профессор В.И. Добреньков, профессор А.И. Антонов и доцент В.И. Медков* (октябрь 2003 г.)

Ну, ладно меня, малооплачиваемого профессора, в местной прессе мои же ученики «прописывают» в своих материалах без отчества, так ведь и с крупной государственной фигурой в «Литературной газете» поступили так же: *Вячеслав Штыров, заместитель председателя Совета Федерации*. А статья его была посвящена тому, как чиновники уродуют русский язык иностранными извержениями. Более того, он тоже обратил внимание на исчезновение в прессе такого понятия, как русское отчество. Справедливо он пишет: «Языковая агрессия подмывает корни национальной культуры, меняет традиционные для нашего народа правила и ценности. Например, во многих странах, в том числе англоязычных, у человека нет отчества в привычном для нас понимании. Хотя в 10 лет он Джек, хоть в 70. А в русском языке, обращаясь к немолодому человеку, тем более незнакомому, просто неприлично назвать его по имени без отчества. Однако именно такая, «американизированная», форма обращения утвердилась на всех российских телеканалах. Юная девушка-корреспондент, разговаривающая с кем-то в российской глубинке, или молодой паренёк – ведущий в студии – обращаются к людям, которые по возрасту им годятся в родители, а то и в деды, словно к своим ровесникам: по имени. А ведь **отчество не случайно имеет один корень с Отечеством. Выбрасывается одно, теряет прочность другое**. Вот почему в той же Франции борьбу за сохранение своего языка считают борьбой за национальную независимость в широком понимании этого слова. Что вполне объяснимо: если нет самоуважения внутреннего, не будет его и внешнего» [2, с. 12] А заканчивает Вячеслав Анатольевич веским предостережением: «Сначала отказываемся от родного языка, потом – от отчества, а в конце концов – от Отечества» [2, с. 12].

Сравните мнение Марины Цветаевой об отрицании отчества в псевдонимах: «Каждый литературный псевдоним прежде всего отказ от отчества, ибо отца не включает, исключает. Максим Горький, Андрей Белый – кто им отец?

Каждый псевдоним, подсознательно, – отказ от преемственности, потомственности, сыновности. Отказ от отца. Но не только от отца отказ, но и от святого, под защиту которого поставлен, и от веры, в которую был крещен, и от собственного младенчества, и от матери, звавшей Боря и никакого "Андрея" не знавшей, отказ от всех корней, то ли церковных, то ли кровных» [1, с. 229].

Первые отчества на *-ич* были не совсем отчествами: Рюриковичи, Ольговичи, Ярославичи, Мономашичи и т.д. Они были более близки к родовым фамилиям типа *Романовы*. Русские былины уже дают именованья типа *Добрыня Никитич, Алеша Попович* и т.д.

Отчество не сразу приобрело тот статус, какой мы имеем сейчас в реальной русскоязычной коммуникации. Сначала отчество стало привилегией правящих классов. Крестьяне, основное население Древней Руси, а затем и России, получив святцевые имена, при совпадении имен зачастую получали дополнительный индекс в виде прозвищ, которые, укоренившись, в более позднюю эпоху довольно системно становились основами для будущих фамилий.

В конце XVI в. в эпоху упрочения Московского государства общеславянский патронимический формант *-ич* постепенно превратился в своеобразный социальный знак: им отмечали заслуженных или родовитых людей. Дело дошло до того, что сам Московский государь указывал, кого следует писать с *-вичем*. В то же время это не коснулось в равной степени Украины и Беларуси, где отчество можно рассматривать как руссизм.

В эпоху Екатерины II отчества на *-ич/-ович* присуждались только тем, кто принадлежал к высшим пяти классам табели о рангах, причем присуждались только за личные заслуги. В армии это начиналось лишь от звания генерал-майора и выше. Остальные имели отчество типа *Иван Петров сын*.

А вот у крестьян отчеств практически не было. Правда, когда молодой крестьянин был назначен в слуги, он назывался Тришка, Филька. Когда же он состаривался, то получал в качестве имени... отчество. Таковы, например, были пушкинские *Филиппьевна* (няня Татьяны Лариной) или *Савельич* (опекун Петруши Гринёва).

В соответствии со сложившейся системой именования всех русских соответствующего возраста обязательно называют по имени и отчеству. Отчество в том виде и в той традиции употребления, которая существует у нас, – индивидуальная и неповторимая особенность именно русского именования. Можно говорить даже об отчестве как этической категории русской речи.

А насколько неповторимо русское имя-отчество. Разные народы работали с помощью личного имени разные возможности помечать уважительное отношение к другому человеку. У русских – это форма имени-отчества.

Писатель М.Веллер заметил по поводу отчества: «Вопрос обращения по отчеству заслуживает отдельного социопсихолингвистического изучения. Русско-советское хамство начиналось с комсомольского свойского "ты" и сквозь все слои и структуры общества восходило к публичному "тыканью" Генсека членам Политбюро. Но снизу вверх полагалось на "вы" и по отчеству. Это было самоутверждение холопов во князьях. У лакея свое представление о величии. В офицерском корпусе разграничивалось просто: на звездочку старше – "вы", на звездочку младше – "ты". В российском, даже купринского "Поединка" захолустном армейском полку – представьте "тыканье" штабс-капитана поручику. Среди "интеллигенции" действовало различие в должности и возрасте. К редактору, скажем, книги или публикации автор даже постарше и помаститее его обращался взаимно по отчеству. Автор моложе и немаститый отчества в ответ не получал. А уж в неформальном общении десять лет разницы казались старшему полным основанием обращаться к младшему по имени, слыша в ответ свое имя-отчество. Это пошло в естество, иное представлялось даже и странным, как бы искусственным, наигранным: обращаться по отчеству к младшему, пусть даже немного младшему, пусть даже под пятьдесят, если только он не был значительной, влиятельной фигурой. Это способствовало самоуважению старших. И не могло зачастую не унижать младших. Поразительно, что в "интеллигентах"-шестидесятниках почти поголовно отсутствует само ощущение того, что неравенством обращения он унижает собеседника, тем самым унижая некоторым плебейством манер себя. Хомо советикус» (Веллер М. Ножик Сережи Довлатова).

Показательно, что российские чинуши от СМИ, отвергая русское отчество, выступают нога в ногу с самыми оголтелыми русофобами – прибалтами. В Эстонии, например объявлена война русским отчествам (типа *Иванович, Петрович, Владимирович...*): «В республике запрещено вписывать в паспорт отчество» (Российская Газета. Неделя. 2015, 14 мая, №102, с.16). В Латвии же пытаются «латвизировать» русские имена и фамилии: «Так, латвийские власти уже не один год настаивают на регистрации в качестве "покойника" мальчика по имени Мирон. Вот нельзя просто написать Мирон, надо – "Миронс". Что на слух равнозначно "миронис", означающее по-латышски "покойник". <...> Некогда казалось абсурдным, что в латвийских паспортах человек с фамилией "Шишкин" превратится в "Сискинса"» (Там же).

Литература

1. Цветаева М.И. Записные книжки и дневниковая проза / М.И. Цветаева. – М.: "Захаров", 2002.
2. Штыров В. Отечество и отчество. Как исполняется Закон о русском языке – государственном языке Российской Федерации / В. Штыров // Литературная газета. – 2013. – № 42.

*Н.А. Козельская, Н. Мекратанакулпат
Воронеж, Воронежский государственный университет*

КОНТРАСТИВНАЯ ЦЕННОСТЬ РУССКИХ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ НА ФОНЕ ТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Одной из активно развивающихся областей современной лингвистики является изучение языка перцепции [1, с.60], то есть системы языковых репрезентаций физиологических показаний пяти органов чувств. Особое место в вербализации чувственных ощущений принадлежит цветообозначениям, которые неизменно привлекают внимание ученых как важная часть языковой картины мира народа.

Мы обратились к исследованию контрастивной ценности русских цветообозначений с позиции носителя тайского языка. С помощью семантического, сопоставительного и контрастивного методов анализа были описаны семантемы прилагательных, обозначающих первичные и вторичные наименования цвета, устойчивые сочетания с цветовой лексикой в русском и тайском языке.

В результате исследования было установлено, что в русской и тайской системе цветообозначений есть следующие общие черты: наличие первичных и вторичных наименований цвета; обозначение цвета через предмет-эталон; обозначение различных оттенков цвета через отнесение к различным предметам, обозначение с помощью составных наименований с названиями интенсивности окраски (светло-, ярко- и т.п.); образование синонимичных рядов, обозначающих оттенки основного цвета; многозначность лексем-цветообозначений.

Различия в русской и тайской колористической лексике связаны, в первую очередь, с типологическим расхождением сопоставляемых языков. В русском языке есть специальные лексем-цветообозначения – в тайском языке морфемы, обозначающие цвет, могут иметь и другие частеречные и лексические значения (напр., лексема *красный* обозначает красный цвет и рыбу: лексема *серый* обозначает водоросли и цвет). Русский язык наряду с составными наименованиями и наименованиями-словосочетаниями использует разнообразные виды морфологического образования цветовой

лексики, что связано с наличием в языке развитой системой словообразования и словоизменения.

Цветовая лексика в русском и тайском языках характеризуется разной продуктивностью семантической деривации. Основные цветообозначения в русском языке имеют обширную полисемию: Самыми многозначными являются прилагательные *черный* (14 семем и 4 ФЕ) и *красный* (8 семем и 4 ФЕ), на втором месте - *белый* (6 семем и 14 ФЕ), третье место делят *зеленый*, *розовый*, *серый* цвет (5 семем). Нет переносных значений у слов *оранжевый* и *фиолетовый*. В тайском языке максимальное количество – 4 семемы - у прилагательного *желтый*, *зеленый* – 3 семемы, *красный*, *синий*, *черный* – 2 семемы, *фиолетовый* – 1 семема. Нет переносных значений у слов *серый*, *оранжевый*, *коричневый*.

В результате семантического развития у русских колоративов возникают значения двух типов. Во-первых, производно-номинативные – перенос по модели: «цвет эталона – цвет другого конкретного предмета». Определено 7 групп существительных, цвет которых определяется таким образом: цвет кожных покровов (*синий от холода*, *серое лицо*, *желтая кожа*); продуктов и напитков (*красное вино*, *черная икра*, *белое мясо*); объектов флоры и фауны (*черная смородина*, *белый гриб*, *голубой песец*, *черный дельфин*); видов болезней (*черная оспа*, *желтая лихорадка*); горных пород и почвы (*голубая глина*, *красная почва*), политических, военных, религиозных объединений (*красная армия*, *белое духовенство*, *черная сотня*); географических объектов (*Красное /Черное/ Белое /Желтое море*). Во-вторых, собственно переносные значения – перенос по модели: «цвет эталона – абстрактное явление». Эта модель реализуется в сочетаниях с существительными, обозначающими чувства, состояния (*черная зависть*, *зеленая тоска*, *розовые надежды*, *голубые мечты*), характеристику человека (*синий чулок*, *красна девица*), оценку (*серый фильм*, *черный юмор*). В русском языке словари фиксируют у цветовых прилагательных соответствующие семемы: *красный* – радостный, красивый; *черный* – безрадостный, плохой; *желтый* – продажный; *серый* – посредственный, безликий и др. В тайском языке подобные примеры встречаются в единичных фразеологизмах: *белые глаза* – о трусливом человеке, *зеленый от гнева*.

В сравниваемых языках вторичные цветовые наименования образуются от субстантивов, которые относятся к 8 тематическим группам: названия драгоценных, поделочных камней (*бирюзовый*, *изумрудный*); металлов (*золотой*, *кобальтовый*); растений, в т.ч. плодов (*каштановый*, *свекольный*); минеральных, природных пигментов (*перламутровый*, *песочный*); фауны (*мышинный*, *канареечный*); продуктов и напитков (*кофейный*, *шоколадный*); физических явлений природы (*огненный*); различных предметов, вещей (*бутылочный*, *кумачовый*). Различия связаны с разной внутренней формой цветоименований (ср.: рус. *малиновый* – тайск. *цвета крови свиньи*; *розовый* – *цвет гибискуса и т.п.*). В русском языке продук-

тивны вторичные наименования от названий драгоценных и поделочных камней, растений и плодов, природных пигментов. Для тайского языка наиболее типичны цветоименования от растений, особенно цветов.

В системе русского цветообозначения колоративы образуют обширные синонимические ряды (практически все они больше по составу, чем представлено в Словаре синонимов). Самые многочисленные ряды у следующих лексем: красный – 31 ед., желтый – 19 ед., зеленый – 16 ед., белый – 15 единиц. Все они представляют фактически безэквивалентную лексику для тайцев. Заметим, что среди установленных синонимичных рядов есть такие, которые не отмечены в Словаре синонимов, напр. **синий** (8 лексем) – *васильковый* (ярко-синий), *индиго* (темно-синий) *кобальтовый* (темно-синий), *лазурный* (светло-синий), *лазоревый* (народно-поэт.), *сапфировый*, *ультрамариновый* (ярко-синий); *электрик* (синий с сероватым отливом).

Контрастивная ценность вторичных и переносных наименований цвета в русском и тайском языках реализуется в различных типах межъязыковых семемных соответствий. Рассмотрим их.

1) Линейные соответствия – они представлены в основном номинативно-производными значениями, напр., *черный чай*, *черный хлеб*; *белое вино*, *белый флаг*; *желтая лихорадка*; *красное вино* и т.п.

2) Близкие соответствия – русскому цветовому сочетанию в тайском языке соответствует сочетание с таким же или очень близким цветом и сходным объектом, например:

русский	тайский
красная книга	– красный список
черный рынок	– темный рынок
черные дни	– темные дни
зеленая улица	– зеленый огонь
черная магия	– черные заклинания
черная душа	– черное сердце
желтая раса	– люди с желтой кожей
белый дом	– белая резиденция

3) Приблизительные соответствия (двух разновидностей):

а) русское цветовое сочетание передается в тайском языке устойчивым словосочетанием, называющим тот же объект, но без цветовой атрибуции, например:

русский	тайский
белые стихи	– пустые стихи
черный ход	– «наземная дверь» – вход через дверь, находящуюся на земле (в отличие от входа, к которому надо подниматься по лестнице)
черные замыслы	– грязные замыслы
черная работа	– физическая работа
белый день	– день прозрачного неба
шито белыми нитками	– покрыть умершего слона листом лотоса

б) русское цветовое сочетание передается в тайском языке устойчивым сочетанием, называющим тот же (или смежный) объект, но с иным цветовым признаком, например:

русский	тайский
белая ворона	– черный баран
белый билет	– черный билет
белые пятна (на карте)	– темные пятна
желтый дом	– красная крыша
голубой (о гомосексуалистах)	– фиолетовые люди
голубая кровь	– синяя кровь
седые волосы	– белые волосы

4) Мотивированные лакуны, предполагающие отсутствие в языке каких-либо обозначений в связи с отсутствием соответствующей реалии в жизни народа.

Наибольшие расхождения между двумя языками обнаруживаются во вторичных названиях цветов, имеющих различную внутреннюю форму. Так, для тайцев лакунами являются русские прилагательные, образованные от названий плодов (фруктов, ягод, овощей), не растущих в климатической зоне Таиланда, например, *вишневый, малиновый, брусничный, сливовый; свекольный, салатный, морковный* и др.

Для русского языка мотивированные тайские лакуны – это прилагательные, цветообраз которых чаще всего связан с названиями специфических цветов и растений Таиланда: *цвета чампаки* (светло-желтый), *цвета гибискуса* (темно-розовый), *цвета личи* (красный), *цвета листьев бибхитаки* (зелено-серый), *цвета эйхорнии* (голубо-сиреневый), *цвета бетеля* (красно-оранжевый), *цвета молодого бананового листа* (ярко-зеленый), *цвета вялого лотоса* (фиолетово-розовый), *цвета сесбании* (темно-зеленый), *цвета цветка бунгор* (серо-фиолетовый).

5) Немотивированные лакуны – это лексемы, обозначающие цвет через отнесение к такому предмету, который есть в жизни обеих стран, но только в одной из них используется для цветономинации. Так, для русских лакунами являются такие тайские цветообозначения: *цвет белой земли* (бежевый), *цвет луны* (бело-желтый), *цвет молнии* (розоватый), *цвет текущей воды* (зеленоватый), *цвет сепии* (светло-коричневый), *цвет новой посуды (из глины)* (коричнево-оранжевый), *цвет крови свиньи* (свекольный, вишневый), *цвет крови птицы* (малиновый). Для тайцев немотивированными лакунами будут русские цвета: *рубиновый, бирюзовый, янтарный, морковный, табачный*.

По данным словарей тайские цветообозначения неактивно используются в переносном значении, но тем не менее ряд прилагательных образуют устойчивые сочетания. Приведем те тайские фразеологизмы с названиями цвета, которые являются немотивированными лакунами для русского языка: *красный номер* – новый автомобиль; *черный-черный и красный-*

красный – деньги; *зеленый-зеленый и красный-красный* – группа пестро одетых женщин; *белые глаза* – у трусливого человека; *там, где небо зелено-голубого цвета* – очень далеко; *зеленеть от гнева*; *синий раб* – бывший раб, *синяя цена* – комиссия с продажи; *получить белый конверт* – быть уволенным; *мир стал розовым* – влюбиться, *желтые страницы* – телефонный справочник.

Для русского языка лакунарным оказывается также символическое значение цветов, связанное с тем, что по тайским верованиям каждый день недели имеет свой цвет и свою звезду: понедельник – желтый, вторник – розовый, среда – зеленый, четверг – оранжевый, пятница – голубой, суббота – фиолетовый, воскресенье – красный. Надевая одежду, соответствующую по цвету тому или иному дню, человек хочет заручиться удачей в делах. Согласно поверьям и легендам, от цвета зависит не меньше, чем от формы – и, например, при проектировке здания или выборе машины, цвет играет не меньшую роль, чем собственно архитектура здания или же технические характеристики. Кроме того, некоторые цвета имеют в тайской культуре символический смысл: *желтый* – цвет монархии, цвет короля; есть политическое движение за благополучие народа – «желтые майки»; *голубой* – второй важный цвет монархии – цвет королевы; *красный* – тоже сейчас политически ангажированный цвет – цвет демократической партии; *черный* – по буддизму цвет несчастья.

В группу безэквивалентных для тайского языка русских цветоименований вошли в основном сочетания, отражающие особенности жизни, быта, истории, культуры и т.п. носителей русского языка, которые обычно переводятся описательно. Приведем примеры.

Красна девица, красно солнышко/лето красное, Красная армия/Красный флот, красный уголок, красная строка, красное крыльцо, красная цена, Красная горка (праздник).

Белая олимпиада, белая гвардия, белая кость, белое духовенство, белая изба, белая баня, белая горница, белая горячка, белый хлеб, белый таец, белые ночи, белое золото (хлопок); до белого каления.

Чёрная сотня, черная кость, черное золото, черным по белому, черная кошка, черный лес, черное слово.

Зеленый змий, зеленое вино, зеленый театр, зеленая стоянка, зеленая улица, зеленые щи, елки зеленые.

Серый день (пасмурный), серая зарплата.

Желтая пресса, желтая раса.

Голубая кровь, голубой экран, голубое топливо/голубые магистрали/голубой уголь; голубой песец, на голубом глазу; преподнести на блюдецке с голубой каёмочкой.

Кроме того, лакунами для тайского языка оказываются следующие сочетания: 1) обозначающие явления из эмоциональной сферы жизни человека : *зеленая тоска* – томительная, невыносимая; *смотреть сквозь ро-*

зовые очки – идеализировать; *розовые надежды* – светлые, идеальные; *голубая мечта* – заветная, сокровенная, несбыточная; *серые будни* – однообразные, неинтересные; *черная тоска* – безысходная, гнетущая тоска; *черные замыслы* – коварные, низкие, *в черном свете* – воспринимать все мрачно, пессимистично; *скучать по-черному* – очень сильно; *гори все синим пламенем* – выражение крайнего отчаяния; 2) характеризующие людей: *белая ворона* – резко выделяющийся, непохожий на других человек; *синий чулок* – лишенная женственности, поглощенная наукой женщина; *красна девица* – красивая, молодая девушка; *зеленая молодежь* – очень юная, неопытная по молодости, *серая публика* – малокультурная, необразованная; *желторотый юнец* – молодой, наивный; 3) оценивающие явления и события: *розовое детство* – счастливое, радостное, светлое; *серый фильм* – посредственный, *черные дни* – дни нужды, несчастий, бед.

Таким образом, контрастивное исследование национальной специфики цветообозначений позволяет установить не только чисто лингвистические, но и лингвокультурные особенности семантики русских и тайских прилагательных. Выявление и знание культурологической ценности необходимо, чтобы донести до сознания иностранного учащегося полноценный семантический образ русского слова. Контрастивное описание колоративов является основой для разработки лингводидактических и методических рекомендаций по освоению цветовой лексики в курсе русского языка как иностранного и предупреждению ошибок в коммуникации.

Литература

1. Харченко, В.К. Перспективы развития сенсорной лингвистики / В.К. Харченко // Теоретические проблемы современного языкознания. – Воронеж : Изд-во «Истоки», 2009. – С. 60-67.

Д.А. Котова

Воронеж, Воронежский государственный университет

РОЛЬ МУЗЕЙНЫХ ВЫСТАВОК В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ИНГОСТРАНЦЕВ

В последние десятилетия региональные музеи обращаются к локальному культурному пространству, региональной истории и традициям. Именно связь с местными традициями, трансляция местного культурного наследия, является типологическим свойством регионального музея.

Музей, являясь отражением исторического и культурного наследия народа, может дать необходимые сведения иностранным студентам о русской культуре, истории, искусстве. Музейное пространство способствует не только усвоению культуры народа, но и активизирует языковые средства на этом

материале, повышает мотивацию владения языком. Посещение постоянной экспозиции в музее, а также выставок помогает вызвать с помощью художественных средств то или иное состояние, а также проникнуть в сокровенные смыслы того, что представлено в экспозиции, испытать те состояния, которые живут в социогенетической памяти народа.

При исследовании выставки как фактора формирования лингвокультурной компетенции иностранных учащихся, региональный аспект становится доминирующим. Основываясь на концепции С.Я. Сущего [6], развитой в трудах К.В. Алякиной [1] и рассматривающей взаимодействие музея и регионального культурного пространства, определим направления, в которых выставки обеспечивают это взаимовлияние. Согласно данной концепции, уровни взаимодействия музея и регионального культурного пространства соответствуют структуре культурного потенциала, складывающемуся из инфраструктурного и креативного компонентов.

На инфраструктурном уровне музеев, являясь частью культурной инфраструктуры региона, воспроизводит его культурный потенциал, выполняя свои традиционные функции отбора, изучения и представления культурных ценностей, в том числе посредством выставочной деятельности. В то же время уже на инфраструктурном уровне выставочная деятельность музея служит представлению инноваций.

Выставочная деятельность на инфраструктурном уровне развита более всего. Выставки, связанные с историей и культурой данной местности, знакомящие с произведениями местных художников, составляют основу выставочной деятельности, необходимую для сохранения и воспроизведения культурного потенциала региона. Так, например, в Воронежском областном художественном музее имени И.Н. Крамского (ВОХМ им. Крамского) по количественному признаку первое место занимают персональные и групповые выставки художников, живущих в данном регионе, второе место – монографические выставки, посвященные юбилеям известных художников, в том числе и художников-земляков, третье – выставки детского творчества, в частности ежегодная выставка Международного академического пленэра «На родине И.Н. Крамского». С реалиями Воронежа связаны: Персональная выставка Юрия Купера «Черное, как ваша земля» (25 ноября 2013 – 12 января 2014), «Воронежская азбука» Александра Флоренского: история города в картинках (6 сентября – 5 октября 2014).

На креативном уровне музейные выставки участвуют в создании и трансляции новых культурных текстов, презентации культурных инноваций. Так, в рамках V Международного Платоновского фестиваля искусств, проходившего в Воронеже (2015 г) ВОХМ им. Крамского объединил выставочное направление фестивальных мероприятий. Данное направление включило диалог различных учреждений и центров как региона, так и международного уровня. Вот перечень некоторых выставок: «Детская выставка студии «Ступени»; «Сущий энтузиазм жизни» –

фотокопии публикаций Андрея Платонова в воронежских газетах и журналах (старое здание типографии газеты «Коммуна»); «Страх, хлеб и вера: прототипы и сюжеты произведений А. Платонова в отечественной фотохронике 20-30 годов XX века» (старое здание типографии газеты «Коммуна»); «Павел Филонов. Рабочий ИЗО»: Живопись и графика из собрания Государственного Русского музея (Областной художественный музей имени И.Н. Крамского); «Александр Петров. Живопись в движении» (Галерея Камерного театра); Выставка арт-объектов художников стран СНГ «Кольцо» (Кольцовский сквер).

Выставочная деятельность современных музеев направлена не только на представление регионального культурного наследия, но и на презентацию культурных инноваций. К примеру, ежегодная социокультурная акция ВОХМ им. Крамского и Воронежской и Борисоглебской епархии «Выставка произведений иконописи» призвана наладить связи между различными группами культурного сообщества.

На выставочном мероприятии «Семейный квест «Мой любимый музейный экспонат»: семейная игровая программа посещения музея с последующим выполнением практического задания», состоявшемся в 16 мая 2015 года, вниманию аудитории были представлены композиции, собранные из разных групп экспонатов. Для посетителей были подготовлены листы бумаги, маркеры, кнопки, скотч и предложено дать свои варианты названий в зависимости от вызванных у них той или иной композицией ассоциаций.

Особого внимания заслуживают выставочные проекты, имеющие социальную ориентированность. Музейная выставка может являться средством, способствующим решению не только культурных, но и социальных проблем как мирового, так и регионального сообщества. Например, в Воронежском областном краеведческом музее в 2014 была открыта выставка «Воронеж многоконфессиональный», которая рассказывает о традиционно сложившихся национальных культурах Воронежского края от дореволюционного периода до настоящего времени. В Воронеже и Воронежской области официально зарегистрировано около 30 национальных общественных организаций, которые представляют народы России и Евразии. В Воронежской области проживают представители различных конфессий: христиане (православные, лютеране, католики), а также иудеи и мусульмане. Тематическая экспозиция представляет краткую историю национальных диаспор Воронежского края, религиозные традиции, традиционные занятия национальных общин, типы одежды, элементы прикладного искусства, национальные праздники, семейные обычаи.

ВОХМ им. И.Н. Крамского осуществляется выставочный проект социальной ориентации «Музей детям». С ноября 2013 г. в Воронежском областном музее им. И.Н. Крамского совместно с областным центром

реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Парус надежды» проводятся занятия в рамках музейно-педагогической программы.

Музеи поднимают проблему терроризма и занимаются профилактикой девиантного поведения подростков. Большое значение приобретает арттерапия, которая сегодня является важнейшей составляющей образовательного процесса, в первую очередь в художественных музеях. В сферу воздействия музейной выставки попадают все новые категории реальных и потенциальных посетителей, в частности воспитанники детских домов, пожилые люди, участники военных конфликтов, беженцы, люди, находящиеся в местах лишения свободы и др.

В практике музеев г. Воронежа в последнее время выставочная деятельность выступает как инструмент формирования региональной идентичности и восстановления культурных традиций. В качестве примера можно привести следующие выставки: передвижная выставка гравюр петровского эпохи «Создание первого русского военно-морского флота в Воронежском крае в Петровскую эпоху» и студенческий пленэр «На родине И.Н. Крамского» (июнь 2015), который в полной мере вписывается в программу «Воронеж – культурная столица Содружества».

Таким образом, посещение музейных выставок является важным средством расширения лингвокультурной компетенции иностранных студентов, содействует пробуждению познавательной мотивации, вызывает стойкий интерес к изучению русского языка.

Литература

1. Алякина, К.В. Провинциальный музей как «культурное гнездо»: дис. канд. культурологи / К. В. Алякина. – Самара, 2012. – 170 с.
2. Ариарский, М. А. Музей как институт вовлечения человека в мир культуры / М.А. Ариарский // Музеи России: поиски, исследования, опыт работы. Педагогика и культурология музейной деятельности: сб. науч. тр. - СПб., 2009. – Вып. 5. – С. 162-163.
3. Диалог: музей и общество : материалы международной науч.-практ. конф. «Диалог: музей и общество на пороге XXI в.», проведен. в рамках проекта ЮНЕСКО «Культура мира в России-2000» (9 - 10 окт. 2000 г.) / [ред. Г.Г. Нестроева]. – Якутск, 2001. – 212 с.
4. Лысенко Е. А. Формирование политической культуры и толерантности средствами музейной коммуникации / Е.А.Лысенко // Музей и нематериальное культурное наследие: сб. тр. Творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музейного дела. – Вып. 6. / [сост. И.М. Косовой]; АРИКТ. – М.: Изд -во ИКАР, 2005. – С. 114-116.
5. Михайлова М. А. Роль и место музеев в современных культурно-образовательных процессах / М. А. Михайлова // Электронный век и музеи. – Омск, 2013. – Ч. 2. – С. 10-14. '

6. Суший Я. Геоэтнокультурная система / Я. Суший, А. Г. Дружинин // Сравнительное изучение цивилизаций : Хрестоматия : учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 1998. – С. 183-186.

7. Шляхтина Л. М. Образовательная миссия музея XXI века: региональный аспект / Л. М. Шляхтина, Е. Н. Мастеница // Хранители наследия / [гл. ред. А.С. Кандыков]. – Барнаул: Изд-во АГИИК, 2013. – Вып. 1. – С. 23-26.

Ю.А. Кузнецов
Санкт-Петербург,
Санкт-Петербургский государственный университет

ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС «ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ»: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

На кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета читается спецкурс «Лексические объединения русского языка в аспекте лингвокультурологии».

Цель курса состоит в том, чтобы дать представление о возможных подходах к описанию лексических объединений русского языка в аспекте лингвокультурологии. В задачи курса входят расширение уже имеющихся у учащихся знаний о системном характере лексического состава русского языка, формирование представления о базовых понятиях лингвокультурологии, ознакомление учащихся с современными подходами к изучению словарных объединений русского языка в лингвокультурологических исследованиях.

Курс адресован иностранным студентам 4 курса бакалавриата РКИ и призван обобщить уже имеющиеся у учащихся знания и ознакомить с лингвокультурологическим направлением исследования лексической системы русского языка. Прослушав курс, студенты должны уметь ориентироваться в современной лингвистической литературе, посвященной исследованию словарных объединений русского языка, выделять векторы развития основных идей, продемонстрировать знание актуальных проблем изучения лексики в аспекте лингвокультурологии.

Данный спецкурс является логическим продолжением лекционного курса по лексикологии русского языка, поэтому предполагается знакомство иностранных учащихся с некоторыми базовыми понятиями и терминами, такими как *синонимический ряд*, *лексико-семантическая группа*, *лекси-*

ко-тематическая группа, лексико-семантическое поле, а также с основной литературой. Спецкурс рассчитан на 24 академических часа.

В структуру курса входят два крупных раздела:

I. Лингвокультурология и ее основные понятия.

II. Типы словарных объединений русского языка. Их описание и изучение в аспекте лингвокультурологии.

В рамках первого раздела студенты получают представление о лингвокультурологии как о новом направлении в лингвистике, в котором имеется своя теория и методология, свой терминологический аппарат (работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, В.В. Воробьева, Е.И. Зиновьевой, В.И. Карасика, В.В. Красных, В.А. Масловой, Ю.Е. Прохорова, Г.Г. Слышкина, И.А. Стернина, В.Н. Телия и др.). Подчеркивается, что в отличие от культурологии, которая исследует, в частности, самосознание человека в его отношениях к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, лингвокультурология рассматривает язык и культуру в их единстве и взаимодействии.

Отмечается также, что лингвокультурология как наука переживает в настоящее время стремительное развитие, что в современной научной литературе, затрагивающей лингвокультурологическую проблематику, встречаются десятки определений лингвокультурологии (В.В. Воробьев [1], Е.И. Зиновьева [4], В.А. Маслова [8], В.В. Красных [6], В.Н. Телия [9] и др.). В качестве иллюстраций дается подробный анализ некоторых из определений.

На наш взгляд, необходимо сформировать у слушателей понятие о том, что в определении лингвокультурологии как науки, уходящей корнями в различные смежные гуманитарные дисциплины, использующей «наработки» разных научных традиций и направлений, должна обязательно присутствовать идея о том, что лингвокультурология явилась не просто результатом их сближения и контаминации, но по сути их органичной интеграцией с возникновением своей, новой научной парадигмы. Представляется, что на современном этапе становления данной науки наиболее емким ее определением является определение лингвокультурологии как *теоретической филологической науки, которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, что должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка* [4, с. 13].

Из всего разнообразия базовых понятий, которыми оперирует лингвокультурология, а это *культурные семы, культурный фон, лингвокультурный концепт, лингвокультурная парадигма, языковая ментальность, клю-*

чевые концепты культуры и многие др., в лекционном курсе подробно рассматриваются такие понятия, как *лингвокультурема*, *логоэпистема*, *культурная коннотация*, *стереотип* и некоторые другие, причем особое внимание уделяется понятиям *языковая картина мира* и *лингвокультурный концепт*.

В этой связи в сжатой форме рассматриваются соотношение концептуальной и языковой картин мира, соотношение научной и наивной языковых картин мира, направления исследования наивной языковой картины мира, объясняется лингвистический императив введения в научный обиход понятия ЯКМ, который «заключался в необходимости концептуальной интерпретации систематизированной лексики, концептуальной интерпретации результатов структурирования семантических полей» [5, с. 130].

В результате студентам предлагается вывод, что языковая картина мира – это наивное мировидение, отраженное в единицах языка, что языковая картина мира является одним из самых очевидных подтверждений изоморфности языка и культуры, а также то, что связь языка и культуры определяет членение языковой картины мира и возможность исследования ее составляющих.

Важно то, что наивная языковая картина мира как факт обыденного сознания воспроизводится в лексических системах языка пофрагментарно. В качестве фрагмента языковой картины мира может выступать лексико-семантическое поле, которое предоставляет возможность описать универсальное и национально-специфичное в сопоставляемых лингвокультурах.

Подобное логическое построение первого раздела курса подводит студентов к выводу, что изучение лексического состава русского языка будет неполным без учета национально-культурной маркированности языковых единиц.

Второй раздел курса посвящен подробному рассмотрению типов словарных объединений русского языка, а также их описанию и изучению в аспекте лингвокультурологии. В данном разделе присутствуют следующие темы:

1. Системность лексического состава русского языка. Основные типы лексических объединений русского языка.
2. Систематизация лексики в учебных целях.
3. Соотношение понятий «лексико-семантическое поле», «лексико-семантическая группа» и «синонимический ряд».
4. Понятие о лингвокультурологическом поле.
5. Пути и способы выявления национально-культурной маркированности единиц, входящих в лексические объединения.
6. Синонимический ряд, лингвокультурные особенности парадигматики и синтагматики его единиц.
7. Лексико-семантическая группа, лингвокультурная обусловленность ее структуры и видов системных связей.

8. Лексико-семантическое поле, его основные характеристики. Лексико-семантическое поле как фрагмент национальной языковой картины мира и единица ее описания. Лингвокультурный концепт как имя лексико-семантического поля.

Первые три темы второго раздела курса преследуют цель освежить и расширить уже имеющиеся у иностранных студентов знания, почерпнутые из базовых лекционных курсов, разработанных и читаемых на нашей кафедре, а именно: курса «Лексикология современного русского языка» [7] и курса «Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология» [2; 3].

Остальные пять тем знакомят учащихся с современными подходами к изучению словарных объединений русского языка в лингвокультурологическом аспекте.

Из традиционно изучаемых в аспекте РКИ словарных объединений – таких, как *лексико-семантическое поле*, *лексико-тематическая группа*, *лексико-семантическая группа*, *синонимические* и *антонимические* (а также *синонимо-антонимические*) *парадигмы*, *паронимы* и *однокоренные приставочные глаголы*, в лингвокультурологическом аспекте подробно рассматриваются *лексико-семантическое поле*, *лексико-семантическая группа* и *синонимический ряд*.

Например, при знакомстве с лингвокультурологическим аспектом изучения синонимических рядов особо подчеркивается, что наибольшую важность при определении национально-культурной специфики в семантике и функционировании единиц представляет выявление парадигматических и синтагматических связей внутри данных словарных объединений.

Так, анализ синонимического ряда глаголов *смеяться* – *хохотать* – *ржать* – *гоготать* – *фыркать* – *прыскать* – *хихикать* показывает, что набор семных признаков входящих в данную группу глаголов имеет как универсальные для всех языков, так и специфические особенности, характерные для русской языковой картины мира. В русской языковой картине мира процесс смеха, обозначаемый, например, глаголом *хихикать*, чаще сопровождается отрицательной оценкой (ср. сочетания с наречиями *глупо*, *мерзко*, *противно хихикать*). Особо маркировано в русской языковой картине мира восприятие хихиканья его адресатом, если таковой имеется. Такое восприятие расценивается обычно как неприятная для адресата насмешка (ср.: существование таких приставочных однокоренных с *хихикать* глаголов, как *подхихикивать* и *обхихикать*).

Таким образом, данный спецкурс помогает иностранным студентам ориентироваться в соответствующей научной литературе по лингвокультурологической тематике, учит их сопоставлять различные точки зрения, критически относиться к прочитанному, стимулирует использовать полученные знания при подготовке собственных выпускных квалификационных работ.

Литература

1. Воробьёв В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография / В.В. Воробьёв. – Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
2. Зиновьева Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного / Е.И. Зиновьева. – 2-е изд., доп. – СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2005. – 88 с.
3. Зиновьева Е.И. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология / Е.И. Зиновьева, А.В. Хруненко. – СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2015. – 220 с.
4. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб.: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. – 291 с.
5. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
6. Красных В.В. Этнолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
7. Лексикология: учеб. пособие / Е.И. Зиновьева, С.В. Кириченко, Ю.А. Кузнецов и др.; под ред. Е.И. Зиновьевой. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 232 с. Сер. Русский язык как иностранный.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для вузов / В.А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 204 с.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

Кхонг Тху Хиен

Воронеж, Воронежский государственный университет

НАЗВАНИЯ РАСТЕНИЙ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Названия растений как один из видов семантической лексики, воплощая в себе определенные характеристики растений, отражают духовный мир людей. И действительно в литературных произведениях фитонимы тесно связаны с такими категориями, как любовь, возвышенность. От фольклора до современной литературы трудно найти произведение, где не упоминались бы фитонимы – наименования деревьев, цветов, растений, ягод или их составляющих (кора, лист и под.). Это имманентная часть окружающего мира, следовательно, часть культурной картины любого народа.

Фитонимы несут коннотативный заряд и обладают большим метафорическим потенциалом. Потому по большей части исследователи фитонимической лексики сосредоточивают внимание либо на лингвистических аспектах (таких, как внутренняя форма и коннотация: Е.В. Крепкогорская, А.М. Летова, С.С. Шумбасова, Е.А.Петрунина, Л.Ф. Пулицева, Н.Ш. Ягумова), либо на использовании их в роли второго элемента метафорического сравнения (Н.И. Коновалова, Ю.А. Дьяченко, С.Г. Горбовская, А.М. Летова).

Рассмотрев употребление названий цветов в русской литературе, увидим, что цветок там действительно почти всегда – метафора или символ. Под первым элементом метафорического сравнения может подразумеваться любовь, хрупкость, красота (в частности, красота родной природы). Обратим внимание, что в произведениях русского фольклора и русских писателей более часто называются дикорастущие цветы: колокольчики, ромашки, одуванчики, незабудки (И.Северянин), ландыши (А.Фет, С.Маршак). В этом смысле показательно аллегорическое стихотворение В.Солоухина «Цветы». В нем упоминается около 20 названий цветов, в разной степени подверженных окультуриванию. Всем им автор предпочитает одуванчик: «За то его люблю, что вечно жмется к людям».

И садовые цветы тоже встречаются у русских авторов. Так, в стихотворениях А.А. Фета только роза упоминается более 100 раз, георгин – порядка 10. Находим лилию у А.А. Ахматовой («Я лилий нарвала прекрасных и душистых, Стыдливо-замкнутых, как дев невинных рой...»), а гиацинты – у Н. Гумилева («Вот гиацинты под блеском Электрического фонаря...»). Но в целом можно отметить, что упоминание садовых цветов в русской литературе эпизодично, чего не скажешь о цветах полевых.

В поэзии С. Есенина наиболее частотными единицами флористической лексики являются номинации деревьев, ассоциирующиеся у читателя со средней полосой России.

Это, в частности, лексемы, называющие иву и ее разновидности (верба, ракета, ветла):

*Дремлет ряд плакучих **ив**....*

*Приютились к **вербам** сиротливо / избы деревень...*

*Заслонили **вётлы** сиротливо / Косниками мертвые жилища.*

Далее по степени убывания частотности следуют наименования березы, ели, сосны и других деревьев. Например:

*...там **сосну** приметил...*

*Уж не будут листвою крылатой / надо мной зеленеть **тополя**...*

Лирический пейзаж в поэзии С. Есенина очень часто включает березу в качестве одного из важных компонентов русской природы:

*Белая **береза** под моим окном / принакрылась снегом, точно серебром.*

*Я помню осенние ночи, / **березовый** шорох теней...*

Береза для поэта является символом России. Об этом свидетельствуют, например, такие контексты:

Эх, береза русская! / Путь-дорога узкая.

За березовую Русь / с нелюбимой помирюсь

Номинации растений, указывающие на определенное время года, могут также служить индикаторами эмоционального состояния лирического субъекта, поскольку в поэтической картине мира весенний расцвет природы ассоциируется с радостью, ожиданием любви и ее началом, лето – с расцветом чувств, осень – с грустью, разочарованием, зима – с охлаждением и утратой любви. Вот, например, как соотносится эмоциональное состояние лирического героя с состоянием природы в следующих контекстах:

Сегодня цветущая липа / Напомнила чувствам опять, / Как нежно тогда я сыпал / цветы на кудрявую прядь.

Любить лишь можно только раз. / Вот оттого ты мне чужая, / Что липы тщетно манят нас, / в сугробы ноги погружая.

Следует также отметить, что такое соотношение может проявляться в творчестве С. Есенина неожиданным образом, приобретать специфический характер, обусловленный индивидуальностью его художественного мировосприятия. Проанализируем несколько примеров.

Я по первому снегу бреду, / в сердце ландыши вспыхнувших сил.

В этом контексте ландыши, как первые весенние цветы, символизируют возрождение жизни, надежду, веру. Интересно сочетание образов первого снега и ландышей – гармонируя по цвету, они создают образ человека, борющегося с невзгодами (возникает ассоциация с первой сединой), но не теряющего надежды. При помощи фитонима выражается амбивалентность чувств лирического героя и в следующем примере:

На душе холодное кипенье / И сирени шелест голубой.

Сирень у С. Есенина обычно ассоциируется с молодостью и приобретает в его поэзии символическое значение юности, свежести. Близким по эмоциональной тональности является и восприятие черемухи.

Я учусь, я учусь моим сердцем / Цвет черемух в глазах беречь...

Кроме С. Есенина, мы встречаем группы фитонимов в языковой картине мира ребенка в произведениях С. Т. Аксакова «Детские годы Багрова внука» и А. Н. Толстого «Детство Никиты», в художественной картине мира А.А. Фета и Ф.И. Тютчева и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что фитонимы оказываются на периферии русской культурной картины мира. Следовательно, и в художественной литературе фитонимы функционируют как сравнения, метафоры, символы. Поэты экспериментируют с разнообразными моделями переноса наименований и способами выражения сравнительных отношений. Изучение тематических групп фитонимов в русской литературе – это еще один аспект исследования языка художественной литературы.

Литература

1. Арьянова В.Г. Словарь фитонимов Среднего Приобья: В 2 т. / В.Г. Арьянова. – Томск, 2006- 2007.
2. Исаев Ю. Н. Фитонимы как составная часть языковой картины мира / Ю.Н. Исаев // Вестник Чувашского университета.– № 1. – 2012. – С. 229-231.
3. Камаль З.А. Роль лексики, называющей растения, в репрезентации художественной картины мира С.Есенина / З.А.Камаль, О.Н.Чарыкова //Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж: ВГУ, 2011. - № 1. – С.58 – 63.
4. Наумов Е. Сергей Есенин : жизнь и творчество / Е. Наумов. – М. : Просвещение, 1985. – 280 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – Изд-е 4-е, доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
6. Толстой А. Н. Детство Никиты. – М.: Советская Россия, 1971. – 96 с.

Н.Д. Михайлова, Л.Г. Витлинская, Р.А. Ткачёва
Тверь, Тверской государственный медицинский университет

ЛЕКАРИ И ЛЕЧЕНИЕ В СИНГАЛЬСКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Неоспоримым в методике преподавания русского языка как иностранного является тот факт, что использование художественных текстов в обучении русскому языку иностранных учащихся преследует «две цели: дидактическую и культурологическую. В первом случае художественный текст выступает как средство изучения языка, во втором – как источник познания новой для обучающихся иноязычной среды» [1], как средство формирования у иностранных учащихся «фрагментов инокультурного сознания».

Россия и Шри-Ланка являются «культурно разнородными странами», однако, «несмотря на это, все-таки можно говорить не о противостоянии, а о диалогичности их культур» [2, с.163]. Безусловно, «сопоставление русской и шриланкийской культурных традиций стимулирует познавательную деятельность и интерес к русскому языку, а значимость изучения чужой культуры для глубокого осознания своей собственной бесспорна» [3, с.374]. В этом убеждает опыт работы со студентами-медиками из Шри-Ланки. Изучение русского языка, усвоение знаний о России, формирование социально-культурной компетенции становятся для иностранных обучаю-

щихся более мотивированными, поскольку овладение знаниями о языке и о культуре носителей изучаемого языка происходит в тесной взаимосвязи со своей собственной культурой и с опорой на нее.

Обращение к некоторым фольклорным жанрам, в частности, к сказкам, в процессе изучения русского языка позволит иностранным студентам-медикам приблизиться к духовной культуре русского народа и в то же время увидеть по-новому собственную.

Сказки представляют собой не только один из популярных жанров народного творчества России и Шри-Ланки, но и явление национальной культуры. В русских и сингальских сказках одни и те же мотивы, персонажи, предметы, явления могут «звучать» по-разному, выражая своеобразие фольклорных поэтических традиций стран. В связи с этим представляется важным и научно продуктивным определить традиционные и национально-специфические компоненты, характерные для сингальских и русских народных сказок о лечении и лекарях, а также показать, как раскрывается в них «медицинская тема».

В русских и сингальских сказках природными лекарями являются растения, обладающие волшебными целительными силами. Победить различные недуги помогают травы, плоды, корни, отдельные части растения, деревья. В русской традиции – это женьшень, или «корень-человек»; «одолень-травя»; «разрыв-травя»; яблоки и др. Женьшень называют корень-человек за внешнее сходство корневой системы с человеческой фигурой. Его другие названия – «сто сил», «дар бессмертия» – говорят о том, что он может не только избавить человека от любой хвори, но даже воскресить мертвого. В русской сказке «Притворная болезнь», чтобы воскресить Ивана Царевича, корешком женьшеня его «вытерли и три раза перевернули. И Иван-царевич встал» живой [4, с. 89-94].

Традиционно в русских сказках как плод жизни, здоровья, красоты и бессмертия предстает яблоко. Оно лечит, продлевает жизнь, возвращает молодость и красоту («Ведьма и Солнцева сестра», «Правда и кривда» и др.) [4, с.110-112]. В «Сказке о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» царь «очень устарел и глазами обнищал» [4, с. 349] и приказал найти сад с молодильными яблоками, потому что, отведав их, он станет моложе. С давних пор известно, что питание яблоками усиливает энергетику человека. Тело человека становится красивым, «налитым», здоровым. Можно сказать, что сказочный ритуал омоложения с помощью яблок – это прообраз современного пектинового омоложения яблоками.

Царь из сингальской сказки «Драгоценный петух» тоже пожелал стать моложе, но для этого ему нужен был «золотой петух с рубиновыми глазами, коралловыми лапами и клювом», потому что «тот, кто съест этого петуха, никогда не состарится и обретет вечную молодость» [6, с.206]. В шриланкийской фольклорной традиции яблоко как чудодейственный фрукт отсутствует.

В сингальских сказках растения-лекари – это кос, или «херали» (или джекфрут, разновидность хлебного дерева), нелли, кина, кэжун, лимон, далук и др. Кос, подобно яблоку, дает сказочным героям жизненные силы, здоровье, делает их крепкими. В «Рассказе о воровке» важное место отводится легенде о том, как бог Шакра научил людей использовать в пищу плоды коса, считавшегося прежде ядовитым: «Срежь кожуру с этого плода, мякоть нарежь на куски, семена очисти от шелухи, залей мякоть и семена соленой водой и свари» [6, с. 36]. Этими полезными плодами мать кормила своего больного сына, и он «не только поправился, но и стал могучим и сильным» [6, с. 37]. Древесина коса, а также далука при повреждении выделяет млечный сок, который представляет собой отличное лекарственное средство. Такие деревья являются объектами поклонения в Шри-Ланке.

В сказке «Цветы гулебака» содержится рецепт излечения слепоты с помощью этих цветов: «Если приложить к глазам лепестки этих цветов, а потом сжечь их, то зрение <...> вернется» [6, с.194]. Именно так вылечился царь-отец. Довольно часто в сингальских сказках целебными свойствами наделяются растения, не имеющие конкретного названия. В сказке «Человек-нечеловек» зрение слепому Высокому возвращает сок из коры дерева, на котором жили ракшасы – злые демоны. Высокий «отодрал кусочек коры, собрал выступивший сок и помазал им глаза. И – о чудо! – к нему вернулось зрение» [6, с.229].

«Точкой схода» в поэтике русских и сингальских сказок является обращение к волшебным свойствам воды: она лечит, даёт силу и красоту, возвращает зрение, обладает омолаживающим свойством. Следует отметить, что в русском фольклоре мотив живой и мёртвой воды более разработан: вода обладает ещё регенерирующим действием. В русской сказке «Безногий и слепой богатыри» Баба Яга приводит героев к родникам с мёртвой и живой водой. Сначала они обливаются мёртвой водой, и у Безногого отрастают ноги, а у Слепого появляются глаза. Живая вода возвращает чувствительность ногам и зоркость глазам [5, с. 59-73]. Однако только в русской традиции вода дарит жизнь и приносит смерть. В сказке «Чудесная рубашка» ворон приносит воду. И братья оживляют Ивана, купеческого сына, sprыснув его изрубленное тело сначала мёртвой водой, а потом живой [5, с. 95-99].

В сингальском фольклоре мотив целебных свойств воды крайне редок. В «Рассказе о Бахубхуте» лечить может только волшебная «вода со дна Великого океана», которую достать почти невозможно. Скорее эта вода несет с собой гибель, поскольку тот, кто пытается достать ее, всегда погибает. «Принеси немного воды со дна Великого океана, что за семью морями. Я выпью эту воду и поправлюсь», – такова просьба больной жены Бахубхуты [6, с. 496]. «Живая вода» в сказках – это также соки плодов и растений, которые могут подарить жизнь или, наоборот, разрушить её.

Современной наукой чудесные свойства воды достаточно исследованы и объяснены: мёртвая вода обладает бактерицидными свойствами, является прекрасным дезинфектором; а живая вода – природный биостимулятор, восстанавливает иммунную систему, обеспечивает антиоксидантную защиту организма и является источником жизненной энергии. Учёные создали прибор для изготовления живой и мёртвой воды. Шриланкийским студентам-медикам, безусловно, интересно подобное развитие и продолжение сказочной медицинской темы о свойствах воды: сказка стала реальностью.

И в русском и в сингальском фольклоре волшебной могучей силой наделяется меч: он защищает здоровье и, конечно, жизнь. Длинный, тонкий, прочный меч символизирует силу позвоночного столба. Согласно данной трактовке сам клинок подобен грудным и поясничным позвонкам, а рукоять как шейные позвонки и ключицы. Острие меча направлено вниз — для защиты. Аналогия между позвоночным столбом и мечом скорее всего основана на утверждении о том, что здоровый позвоночник – это основа здоровья, это клад здоровья. Не случайна одна из версий названия – меч-кладенец.

В русских сказках («Царевич и браслеты» и др.) меч символизирует жизненную силу в руках физически здорового и сильного человека. Это же утверждается и в сингальском фольклоре. «Моя жизнь в моём мече», – утверждает главный герой из сказки «Принц, не ходивший учиться» [6, с.158]. Когда злая старуха, желавшая смерти принцу, похитила меч и положила его в огонь, то меч раскалился, потерял блеск, и принц умер [6, с.158]. Чтобы вернуть герою жизнь, надо совершить действие, уничтожающее злое начало, – разрезать лимон и натереть им меч. У сингалов смысл разрезания лимонов заключается в разъединении доброго и злого начал, что должно устранить несчастье, беду.

В русском и сингальском повествовательном фольклоре традиционно присутствуют образы сказочных докторов – лекарей, которые не только избавляют героев от физического недуга, но и вмешиваются волшебным образом в их жизнь. Как правило, лекарем может быть и человек, и животное, и птица, и природная стихия. Стеклоанная принцесса из одноименной сингальской сказки знает, как можно вылечить гнойную рану на лбу: «если она своей рукой приложит к ране лекарство, то рана заживет» [6, с.199]. А в сказке «Золотой огурец» младший брат с помощью волшебных действий и заклинаний возвращает зрение своей сестре [6, с. 256].

Персонажей-лекарей в сказках немного, потому что главное в сказке не то, кто лечит, а то, чем лечат и лечатся. В сингальском фольклоре встречаются как традиционные целебные средства (мёд, лимон, рис и др.), так и весьма неожиданные для русского человека. К примеру, в «Рассказе о старике», который ошпарился кипятком, в качестве средства от ожогов применяется коровий навоз, обладающий благоприятным, очистительным

волшебным действием [6, с.471]. А в сказке «Лекарство из восьми плодов нелли» и вовсе один из героев предлагает «рецепт» слабительного средства: «Возьми восемь плодов нелли, истолки их и залей водой. Сотри в порошок соль, насыпь туда же, налей касторового масла и все хорошенько перемешай» [6, с.445].

Русские и сингальские сказки дают возможность понять культуру народов обеих стран, поскольку в определенной степени отражают начальный этап в познании людьми целебных свойств растений. Растения-лекари – это своеобразные культурологические образы, которые несут в себе особый философский смысл и имеют прикладное значение. Обращение к «медицинской» теме в сказках народов России и Шри-Ланки актуально не только в плане сравнения и определения сходства сюжетов о чудесных свойствах растений, веществ, предметов, но и с точки зрения исследования традиций врачевания в обеих странах, что, бесспорно, способствует формированию социально-культурной компетенции у иностранных студентов-медиков.

Литература

1. Мирзоева В.М., Михайлова Н.Д., Иванов А.Г. Формирование культурологического компонента коммуникативной компетенции иностранных обучающихся медицинских вузов / В.М. Мирзоева, Н.Д. Михайлова // Тверской медицинский журнал [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tvermedjournal.tvergma.ru/id/eprint/82>. (дата обращения: 1.11.2014). Загл. с экрана.
2. Михайлова Н.Д., Витлинская Л.Г., Ч. Карагалаге. Русские писатели в Шри-Ланке: А.П. Чехов / Михайлова Н.Д., Витлинская Л.Г., Ч. Карагалаге // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. научн. трудов. – Тверь: Твер.гос. ун-т, 2015. – Вып. 5 (11). – С. 161-165.
3. Михайлова Н.Д., Ткачева Р.А., С. Сивапалан. Национально-культурная символика в русских и шриланкийских традициях и речевом этикете / Н.Д. Михайлова, Р.А. Ткачева, С. Сивапалан // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 2-й Международной научно-методической конференции 26-27 января 2012 года. – Воронеж: «Истоки», 2012. – С. 373 - 377.
4. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: В 3 т. – М.: Наука, 1984-1985. – (Лит. памятники). Т.1. – 1984. – 512 с.
5. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева: В 3 т. – М.: Наука, 1984-1985. – (Лит. памятники). Т.2. – 1985. – 515 с.
6. Сингальские сказки. – М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1985. – 544 с.

ВЬЕТНАМСКИЕ КОМПРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В современную эпоху ученых-лингвистов интересует отражение в языке национального сознания, национальной картины мира. Большую помощь в этом могут оказать фразеологизмы, в которых отражена накопленная веками народная мудрость, народные представления об устройстве мира. Особенно интересны устойчивые сравнения, т.к. в них зафиксированы образы-эталоны, которые кардинальным образом различаются в разных культурах. Устойчивые сравнения могут быть мотивированы исходными качествами эталона сравнения (*черный как ночь*) или не мотивированы (*кататься как сыр в масле*).

Вслед за Н.Б. Мечковской [1, с. 30-32] мы выделяем следующие типы проявления мотивированности / немотивированности устойчивых сравнений.

1. *Полная мотивированность*. Полную мотивированность имеют сочетания, в которых слова, обозначающие основание сравнения и образ сравнения, выступают в своём прямом значении: *белый как снег, чёрный как сажа, длинный как жердь* и под.

2. *Неполная мотивированность*. Неполную мотивированность имеют сочетания, у которых образность мотивирована базовыми представлениями народа о соответствующих референтах: *здоровый как бык* (бык – крупный, сильный, что обычно связывается со здоровьем).

3. *Полная немотивированность*. Полную немотивированность имеют сравнения, в которых образ сравнения содержит устаревшие слова, собственные имена, страноведческие реалии или восходит к историческим фактам, забытым преданиям, поверьям, мифам: *беречь как зеницу ока, ждать как манны небесной, как в воду глядел, драть как сидорову козу, как Мамай прошёл* и др. Особым случаем проявления полной немотивированности являются сравнения, в которых не мотивированы ни образ сравнения, ни основание: *кататься как сыр в масле*.

По совершенно справедливому замечанию В.Н. Телия, «образы, лежащие в основе фразеологизмов-идиом и связанных значений слова, в основной массе прозрачны для данной лингвокультурной общности, т.к. отражают характерное для нее мировидение и миропонимание» [3, с. 12], но оказываются совершенно непонятны для носителей другой культуры.

Устойчивые сравнения с неполной мотивированностью и полной немотивированностью особенно интересны в плане выражения национальной картины мира, т. к. в них проявляются представления народа об окружающем мире, отражаются древнейшие формы осознания мира, народные

предания, легенды. Именно эти группы устойчивых сравнений мы объединяем под термином «компаративные фразеологизмы» (КФЕ).

Раскрытию национальной картины мира, репрезентированной в компаративных фразеологизмах, призван помочь недавно вышедший «Учебный тематический словарь русских и вьетнамских компаративных фразеологизмов (с лингвокультурологическими комментариями)» [2].

Сравнивая русские и вьетнамские КФЕ, можно выделить некоторые одинаковые модели сравнения, которые объясняются типологическим сходством образной логики человека, однако выбор того или иного образа сравнения зависит от особенностей национальной культуры, климатических условий и т.д., например: *надоесть как горькая редька* – *chán ngán như sọt nếp nát* (*надоесть как переваренный клейкий рис*); *нем /молчать как рыба* – *câm như (miệng) hến* (*нем как моллюск / рот моллюска*); *говорить как каша во рту* – *lúng búng như ngậm hột thị* (*лопотать, как будто держать во рту косточку тхи*).

Наибольший интерес представляют фразеологизмы с национально специфичными образами. Так, немота во вьетнамской фразеологии связана не только с образом моллюска, но и с зернышком риса: *câm như thóc* (*нем как зёрнышко риса*), *im như thóc* (*молчать как зёрнышко риса*), в чем проявляется особенность вьетнамской культуры, которую называют «рисовой». Это объясняет происхождение и другого образа: *lép như trấu* (*пустой как рисовая оболочка*) «слабый».

Национально специфичными являются и многие эталоны тех или иных качеств, свойств, явлений. Так например, сила и здоровье в русской культуре ассоциируется с быком (*здоров как бык*), а во вьетнамской – со слоном: *khỏe như vât / voi* (*сильный как слон*) «о здоровом, сильном мужчине». Оба животных являются олицетворением природной силы, которая, по народным представлениям, связана со здоровьем, однако выбор эталона объясняется ареалом распространения этих животных: слон, самое сильное животное на земле, широко распространен во Вьетнаме, тогда как в русской природе не встречается.

Во вьетнамских фразеологизмах выделяется эталон доброты, которым являются Будда, клубень батата и земля: *hiền như Bụt* (*добрый как Будда*), *hiền như sục / sục đất* (*добрый как земля / ком земли*), *hiền như củ khoai* (*добрый как клубень батата*). В русской культуре такой эталон не выражен, хотя в фольклорных произведениях прослеживается уважительное отношение к земле как источнику жизни.

Различия в русской и вьетнамской символике можно проследить на примере отношения к воде. В русской фразеологии отражены древнейшие мифологические представления о воде как о враждебной человеку стихии. Водные глубины символически связываются с неизведанным, непонятным и опасным пространством, способным поглотить и скрыть в себе всё живое (*как в воду канул, как в воду опущенный* и др.). Во вьетнамской культуре

вода выступает в качестве источника жизни. Вьетнамская цивилизация основана на воде, основной культурой является рис, который растёт в воде. Это оказало непосредственное влияние на образ жизни, мышление, чувства вьетнамцев (даже понятие «страна» во вьетнамском языке складывается из двух частей – «земля» и «вода»). Вода во вьетнамской культуре является также символом благополучия: *ăn ở như bát nước đầy* (кушать и жить как полная пиала воды) «хорошо относиться к кому-либо». Все действия, связанные с наливанием воды, заполнением чего-либо водой, имеют положительное значение, и наоборот – разливать, выплёскивать воду – плохо. Ср. *chửi như tát nước vào mặt* (ругать как плескать водой в лицо); *mắng như tát nước vào mặt* (бранить как черпать / лить воду на лицо) «сильно ругать кого-либо» и др.

Многие вьетнамские фразеологизмы восходят к национальным праздникам, обычаям, обрядам, историческим событиям, произведениям искусства, религиозным представлениям, объясняются особенностями национальной кухни. Рассмотрим некоторые из них.

1. КФЕ, восходящие к мифам, легендам, обрядам, праздникам, поверьям.

Như vợ chồng ngâu (как супруги нгау) «редко встречаться (о супругах)». По преданию, бог благословил брачный союз пастуха Нгыуланга и ткачихи Тикны, но после свадьбы они перестали выполнять свою работу из-за сильной любви друг к другу. Рассердившись, бог сослал их на разные стороны Млечного пути (по-вьетнамски, река Нгау) и разрешил встречаться лишь раз в году 7 июля по лунному календарю. В этот день супруги встречаются и плачут о своей вечной разлуке. Их слезы падают на землю, образуя капли дождя. 7 июля по лунному календарю во Вьетнаме отмечается праздник Тхатътитъ в память о вечно разлученных супругах Нгыуланг и Тикны, которые в народных преданиях известны под общим именем супругов Нгау (поэтому праздник Тхатътитъ по-другому называют праздник Нгау).

Len lét như rắn mồng năm (боязливый как змея 5-ого дня) «робкий, трусливый». Образ фразеологизма мотивирован вьетнамским народным обрядом. Во Вьетнаме 5-ого мая по лунному календарю отмечается День народного обряда уничтожения насекомых-вредителей. Вьетнамцы готовят клейкий рис, пироги, раскладывают фрукты в специальном месте дома, чтобы устранить насекомых, которые вредны для дерева, урожая и вообще жизни. По преданию, древние вьетнамцы в этот день часто убивали и змей, т. к. считали, что змея, хотя и пресмыкающееся, так же вредна, как и насекомые. Считалось, что в этот день все змеи лежат в норах, не поднимают голову из страха, что их поймают. Во фразеологизме трусливое поведение человека метафорически уподобляется поведению змеи в этот день.

Như mặt trăng mặt trời (как луна и солнце) «в постоянной ссоре, вражде». Образ фразеологизма мотивирован мифологическими представле-

ниями, т.к. во вьетнамской мифологии Солнце и Луна являются соперниками. Тхэн Мат Чанг и Тхэн Мат Чёй – женские божества Луны и Солнца. По одной из версий, они являются дочерьми верховного божества Нгаук Хоанга, а их мужем считается обитающий на небесах медведь. Когда он соединяется с какой-либо из своих жён, на земле происходит солнечное или лунное затмение. Тхэн Мат Чанг и Тхэн Мат Чёй постоянно соперничают за внимание своего мужа. Во фразеологизме отражается стереотипное представление о постоянной вражде этих божеств, которое переносится на отношения между людьми.

Tối như đêm ba mươi (тёмный как ночь тридцатого) «очень тёмный». Образ фразеологизма основан на народном представлении, что ночь с 29-го на 30-е декабря по лунному календарю самая тёмная в году.

Gan như cóc tía (храбрый как жаба тиа) «очень смелый, бесстрашный». Фразеологизм восходит к вьетнамскому преданию, согласно которому во время сильной засухи жаба тиа собрала оставшихся в живых лягушек и жаб и повела их к Небесному Владыке потребовать, чтобы он прекратил засуху и послал дождь. Чтобы встретиться с Небесным Владыкой и добиться дождя, животным пришлось сразиться с многочисленной небесной ратью. Во вьетнамской культуре жаба тиа является эталоном храбрости.

2. КФЕ, мотивированные особенностями национальной кухни.

Nát như tương Bần (взболтанный как соевый соус Бан) «страдать, волноваться». Tương Bần – соус из риса и соевых бобов, впервые сделанный в деревне Бан, один из самых вкусных соусов во Вьетнаме. Сваренный рис оставляют бродить, жареные соевые бобы замачивают в воде на 7 суток. Воду от бобов смешивают с забродившим рисом и наливают в кувшин. Этот кувшин с соевым соусом оставляют на солнце на 2-6 месяцев (лучше на 2 года). В течение этого времени крестьяне взбалтывают соус каждое утро. Во фразеологизме страдающая душа человека метафорически уподобляется взболтанному соусу.

Dửng dưng như bánh chưng ngày Tết (быть равнодушным как к пирогу чынг в Тэт) «быть равнодушным к кому- или чему-либо». Пирог чынг – национальное блюдо (варёный рисовый пирог с начинкой из мяса и гороха), которое обязательно готовится на вьетнамский Новый год (Тэт) и символизирует землю. На праздник обычно делают много таких пирогов, но клейкий рис, являющийся основой пирога, вызывает в желудке неприятные ощущения, поэтому его нельзя много съесть.

Nói như đổ mễ vào mặt (говорить как <будто> бросать мэ на лицо) «ругать, оскорблять». Мэ – грибок, появляющийся на забродившем варёном рисе, используется для приготовления мяса, супа. Он имеет кислый вкус. Во фразеологизме оскорбление человека и те неприятные психические ощущения, которое оно вызывает, метафорически уподобляются физически неприятным ощущениям.

Khinh khinh như chĩnh mắt thối (презрительно / презрительный как кувшин испорченного рыбного соуса) «презрительно относиться к кому-либо; быть презрительным по отношению к другим». Рыбный соус и так имеет очень неприятный запах, а испорченный соус тем более. Фразеологизм построен на игре значений (*khinh khinh* «презрительный» и «неприятно пахнувший») и противопоставлении внутренней несодержательности и внешнего высокомерия.

3. КФЕ, восходящие к произведениям литературы, изобразительного искусства.

Đẹp như tranh (tổ nữ) (красивая как картина <на которой изображены> тоны). Образ фразеологизма мотивирован произведением вьетнамской народной живописи. «Тоны» – цикл из четырёх картин, на каждой из которых изображена красивая девушка в национальной одежде аозай: одна играет на флейте, вторая стучит кастаньетами, третья держит веер, четвертая играет на дане (*дана* – струнный музыкальный инструмент, по форме напоминающий луну). Слово *тоны* (*устаревш.*) имеет значение «красивые девушки».

Khỏe như Trương Phi (сильный как Чыонг Фи) «очень сильный», *nóng như Trương Phi* (горячий как Чыонг Фи) «горячий, вспыльчивый (о характере)». В основе фразеологизмов лежит образ героя популярного китайского романа «Троецарствие» Чыонг Фи, который отличался вспыльчивостью и необыкновенной силой. Популярность романа привела к тому, что главные герои закрепились в народной памяти как чёткие эталоны тех или иных качеств.

Oan hơn oan Thị Kính (более несправедливый, чем несправедливости Тхи Кинь) «о ситуации, когда человека заставляют признать преступление, которого он не совершал». Образ фразеологизма восходит к рассказу в стихах «Куан Ам Тхи Кинь», героиню которого несправедливо подозревали в убийстве мужа. Из-за ложного обвинения она решила пойти в монахи, но, т. к. женщин не принимали в монахи, она загримировалась под мужчину. Крестьянка Тхи Мау забеременела вне брака и сказала, что ребёнок от Тхи Кинь. Тхи Кинь вынуждена была признать себя виновной и взять ребенка

4. КФЕ, восходящие к событиям национальной истории.

Nợ như chúa Chót (задолжать как царь Чом) «много задолжать». Фразеологизм мотивирован образом реального героя вьетнамской истории. Когда Чом был бедным, он задолжал много денег разным людям. Когда Чом, став царём, возвращался в столицу, и настоящие, и мнимые кредиторы требовали вернуть долг. Царь Чом не помнил всех, кому он был должен. Сначала, ради престижа, он всем давал деньги, но, когда увидел, что кредиторов становится всё больше и больше, решил возвращать долги только до перекрестка Кам Чи (который находится около входа в Южные ворота столицы). Во фразеологизме царь Чом стал эталоном человека, который очень много должен.

5. КФЕ, мотивированные религиозными представлениями.

Hiền như Bụt (добрый как Будда) «очень (чересчур) добрый, просто-душный». Образ фразеологизма мотивирован особенностями религиозного сознания вьетнамцев. Основная религия Вьетнама – буддизм, основателем которого является Будда, т.е. «просветлённый», указавший человечеству путь к спасению, к избавлению от страданий. Во фразеологизме Будда является эталоном доброты.

To như Hộ Pháp (большой как Хо Фаф) «высокий (о человеке)». Образ фразеологизма восходит к буддийскому учению. Хо Фаф – статуи, обычно стоящие у входов в пагоды, символизирующие добро и зло; стражи буддийского учения. Статуи Хо Фаф во фразеологизме являются эталоном высокого роста.

Giữ như giữ mả tổ (оберегать как оберегать могилу родоначальника) «беречь, хранить». Образ фразеологизма мотивирован отношением к предкам во вьетнамской культуре. Особенностью религиозного сознания вьетнамцев является культ предков и уверенность в том, что духи предков способны влиять на происходящие события, защищать и предупреждать о грозящей опасности. Поэтому хранить память о своих предках, почитать их считается нравственным долгом каждого человека. Во фразеологизме представлена стереотипная ситуация бережного отношения к кому-либо.

6. КФЕ, мотивированные географическими условиями, особенностями климата.

Như trời hạn mong mưa (как засуха ждёт дождя) «с большим нетерпением, очень сильно (ждать, ожидать)»; *như nắng hạn gặp mưa rào* (как засуха встречает ливень) «обрадоваться». Фразеологизмы мотивированы климатическими особенностями Вьетнама. Так, юг страны находится в зоне тропического муссонного климата, где различие сезонов зависит от направления ветра и количества осадков. Здесь выделяют сезон засухи, длящийся с ноября по апрель, и сезон тропических ливней – с мая по октябрь. Нетерпеливое ожидание уподобляется состоянию природы во время засухи, когда жизненно необходим дождь, а радость человека – радости природы, дождавшейся наконец дождя. Во фразеологизме представлены стереотипные ситуации нетерпеливого ожидания чего-либо и радости.

Таким образом, изучение фразеологизмов, в том числе компаративных, позволяет проникнуть в духовный мир другого народа, лучше понять его менталитет, уклад жизни и т.д.

Литература

1. Мечковская Н.Б. Семантическое своеобразие фразеологических сравнений: тема-рематическая неидиоматичность и градуальная мотивированность их внутренней формы / Н.Б. Мечковская // Литературная и диалектная фразеология: история и развитие (Пятые Жуковские чтения) : Мат. Межд. научн. симпозиума : В 2 т. – В. Новгород, 2011. – Т. 1. – С. 28-33

2. Пляскова Е.А. Учебный тематический словарь русских и вьетнамских компаративных фразеологизмов (с лингвокультурологическими комментариями) / Е.А. Пляскова, Донг Тхи Тхань Там. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 147 с.

3. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1999.

*М.В. Погорелова, Джеттарин Срибуньякорн
Воронеж, Воронежский государственный университет*

РУССКИЕ ТЕМПОРАЛЬНЫЕ СИНТАКСЕМЫ СО СЛОВАМИ *ВЕЧЕР / ВЕЧЕРОМ, НОЧЬ / НОЧЬЮ* И ИХ АНАЛОГИ В ТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Темпоральные синтаксемы – это элементы структуры предложения (слова, словоформы и синтаксически нечленимые словосочетания), которые характеризуют действие или ситуацию с точки зрения их существования во времени. В способах обозначения времени очень ярко проявляется национальная специфика языковой концептуализации мира.

Наиболее ярко различия в концептуализации времени проявляются в обозначении в разных языках периодов суток.

В русском языке в сутках выделяются четыре временных периода – *утро, день, вечер, ночь*. Как отмечает А.Д. Шмелев, в русской языковой картине мира «сутки можно подразделить на *день*, когда осуществляется дневная деятельность, и *ночь*, представляющую собою «провал», перерыв в деятельности, когда люди спят. *День* не имеет четких границ. Когда человек пробуждается от ночного сна, наступает *утро*, представляющее собою подготовку к дневной деятельности. Когда дневная деятельность (работа) заканчивается, наступает *вечер*, который длится до тех пор, пока люди не ложатся спать (тогда наступает *ночь*). Обычно переход от сна к дневной деятельности занимает меньше времени, чем период после окончания работы до отхода ко сну, так что *утро* имеет меньшую продолжительность нежели *вечер*» [4, с.19].

В тайской культуре время дня представлено более детально. В тайском языке существуют следующие названия частей суток:

เช้ามืด *chao mūd* («утро темное» – время до восхода солнца);

เช้าตรู่ *chao tru* («утро раннее» – время, когда начинается рассвет);

เช้า *chao* («утро» – время после восхода солнца до позднего утра, приблизительно 6:00–9:00);

สาย *sai* («позднее утро» – время после утра до двенадцати (приблизительно после 9:00 до 12:00);

บ่าย *bai* («время от полудня до вечера», приблизительно с 13:00 до 15:00);

เย็น *yen* «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00);

ค่ำ *kham* («начало ночи» – время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 20:00);

ดึก *dūk* «поздняя ночь».

Кроме того, есть слова, которые обозначают время от восхода до захода солнца (วัน *wan* и กลางวัน *klang wan*) или время от захода до восхода солнца (คืน *khūn* и กลางคืน *klang khūn*) [3, с. 207].

Проанализируем особенности обозначения времени при переводе на тайский язык темпоральных синтаксисом со словами *вечер/вечером* и *ночь/ночью*.

В собранном нами материале слово *вечер* переводится на тайский язык следующими словами: บ่าย *bai* «время от полудня до вечера» (приблизительно с 13:00 до 15:00), เย็น *yen* «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00); ค่ำ *kham* «начало ночи» (время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 22:00), ดึก *dūk* («позднее время ночи» приблизительно с 22:00 до 3:00), คืน *khūn* («время от захода до восхода солнца», приблизительно с 19:00 до 5:00).

Чаще всего для перевода слова *вечер* используется слово ค่ำ *kham* «начало ночи»: *Как-то вечером Марья Корсунова постучала с улицы в окно* (М. Горький) – *ค่ำวันหนึ่งมาเรียคอร์ซุโนวามาเคาะหน้าต่างบ้านวลาสซอฟ* *Вечером* *хохол ушел, она зажгла лампу и села к столу вязать чулок* (М. Горький) – *ค่ำวันนั้น เมื่อคอคอลไปแล้ว แม่ก็จุดตะเกียงและลงมือถักถุงเท้า*

Слово บ่าย *bai* («время от полудня до вечера») в нашем материале встретилось только в переводе предложения *К вечеру явился Николай* (М. Горький) – *นิโกไลกลับมาตอนบ่ายโข*, а слово ดึก *dūk* («позднее время ночи») в предложении *Хохол воротился поздно вечером усталый и тотчас же лег спать* (М. Горький), где есть сочетание «поздно вечером» – *คอคอลกลับมาเอา ดึกโข เขาจึงเข้านอนเสียเลยทีเดียว* Сочетание *поздно вечером* также может переводиться с помощью слов เย็น *yen* «вечер» (время до захода солнца) и ค่ำ *kham* «начало ночи», но в этом случае добавляется слово โข *kho* «поздно»: *Она не топила печь, не варила себе обед и не пила чая, только поздно вечером съела кусок хлеба* (М. Горький) – *วันนั้นนางไม่ได้จุดเตาผิงไม่ได้กินอาหารแม้แต่ข้าาก็ไม่ได้ผ่านลำคอบของนางลงไปค่ำมากโขแล้วนั้นแหละ นางถึงได้กินขนมปังขึ้นนิ่ง*

Очень интересным представляется перевод предложения *Вы приедете вечером, но недостаточно поздно* – *ก็นับว่า เย็นโขอยู่ แต่ก็ยังเย็นไม่พอ*. В этом контексте дважды использовано слово เย็น *yen* «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00), при чем в первом случае добавляется слово «поздно» (вечером – เย็นโข *yen kho* «вечером поздно»),

а во втором – слово «недостаточно» (*недостаточно поздно* – *เย็นไม่พอ yen mai pho* «недостаточно вечером»).

В качестве аналога русского слова *ночь* чаще всего используется слово *คืน khün* («время от захода до восхода солнца»): *Вчера ночью в соседях у нас пришли жандармы, хлопотали чего-то вплоть до утра, а утром забрали с собой кузнеца одного и увели* (М. Горький) – *เมื่อคืนนี้ พวกสารวัตรทหารไปที่บ้านเพื่อนบ้านคันเสียจนกระจุยจนถึงรุ่งเช้าแล้วก็ลากคอช่างตีเหล็กไปด้วย; Мать, не уснувшая ночью ни на минуту, вскочила с постели* (М. Горький) – *แม้ซึ่งไม่ได้หลับเลยซักงีบตลอดคืน โดดลงเตียง.*

Слово *ночь* также может быть представлено в тайском переводе следующими словами:

เย็น yen «вечер» (время до захода солнца, приблизительно с 16:00 до 18:00): *Ефим, ты бы пошел к нему, – скажи, чтобы к ночи он явился, -- вот* (М. Горький) – *ไปบอกให้เขามาเย็นนี้*;

ค่ำ kham («начало ночи» – время после захода солнца, начало ночи, приблизительно с 18:00 до 20:00): *Все чаще по вечерам являлись незнакомые люди, озабоченно, вполголоса беседовали с Андреем и поздно ночью, подняв воротники, надвигая шапки низко на глаза, уходили во тьму, осторожно, бесшумно* (М. Горький) – *ยิ่งนับวันก็ยิ่งบ่อยครั้งขึ้นที่บ้านของนางได้ต้อนรับผู้คนแปลกหน้าซึ่งมาเยือนในดอคำและพูดคุยกับอันไฉรเสียงกระซิบกระซาบอย่างร่อนรนพอเสร็จธุระกันแล้วคนเหล่านั้นก็จะดิ่งปถูกลงสู่ชั้นรังหรวกหลบลงจนแก่ปด้าบังนัยตาแล้วก็หายตัวไปในความมืดอย่างไม่มีขุ้มเสียว;*

ดึก dūk («позднее время ночи» приблизительно с 22:00 до 3:00): *Однажды покойник муж пришел домой поздно ночью, сильно пьяный* (М. Горький) – *ดึกวันหนึ่ง ผัวของนางเมาแทบไม่เป็นผู้เป็นคนกลับมาบ้าน*

По способу обозначения времени среди русских темпоральных синтаксем условно можно выделить:

1) синтаксем, обозначающие собственно время (*Когда?: вечером, к вечеру, с вечера, по вечерам; ночью, к ночи, в ночь; по ночам*): *Как-то вечером Марья Корсунова постучала с улицы в окно* (М. Горький); *Днем капало с крыши, устало и потно дымились серые стены домов, а к ночи везде смутно белели ледяные сосульки* (М. Горький); *Только по ночам, когда, уставая от шумной, волнующей суеты дня, она ложилась в постель, сердце ее тихо ныло* (М. Горький);

2) синтаксем, обозначающие длительность (*Как долго?: всю ночь, две ночи*): *Две ночи шел и весь день без отдыха* (М. Горький); *И она и дети боятся капитана до обмороку и всю ночь трясутся и крестятся* (Ф. Достоевский);

3) синтаксем, обозначающие повторяемость (*Как часто?: каждый вечер; каждую ночь*): *Почти каждый вечер после работы у Павла сидел кто-нибудь из товарищей, и они читали, что-то выписывали из книг*

(М. Горький); *И, таким образом, в эти два месяца я каждую ночь, возвращаясь домой, думал, что застрелюсь* (Ф. Достоевский).

Русским синтаксемам со значением собственно времени в тайском языке соответствуют следующие структурные разновидности:

1) имя существительное + определение: *Ночью, когда она спала, а он, лежа в постели, читал книгу, явились жандармы и сердито начали рыться везде, на дворе, на чердаке* (М. Горький) – คืนนั้น ขณะที่แม่หลับแล้ว ปาเวลายังคงอ่านหนังสืออยู่บนเตียง สารวัตรทหารมาที่บ้าน (คืน นั้น *khūn nān* «ночь тот»); *Ночью сегодня обыск решен у вас, у Мазина, у Весовицкого...* (М. Горький) – เขาจะมาค้นบ้านแกลคืนนี้และจะค้นบ้านมาชินกับบ้านเวซอฟซิกอฟด้วย (คืน นี้ *khūn nī* «ночь этот»);

2) предлог *в* + имя существительное + определение: *И вот теперь эта звездочка дала мне мысль, и я положил, что это будет непременно уже в эту ночь* (Ф. Достоевский) – และตอนนี้ ดาวดวงน้อยดวงนี้ได้กระซิบบอกแถมว่าเวลานั้นมาถึงแล้วผมตัดสินใจแล้วว่าจ้างตัวตายในคืนนี้ แนนอน (ใน คืน นี้ *nai khūn nī* в ночь этот); *Но никогда, никогда не переставал я любить ту землю, и даже в ту ночь, расставаясь с ней, я, может быть, любил ее мучительнее, чем когда-либо.* (Ф. Достоевский) – แต่ฉันก็ไม่เคยไม่เคยเลยที่จะหมดรักโลกเก่าใบนั้นและในคืนนั้นที่ฉันจากโลกมาฉันคิดว่าฉันรักมันมากขึ้นกว่าแต่ก่อนเสียอีกด้วยซ้ำ (ใน คืน นั้น *nai khūn nān* «в ночь тот»);

3) *когда* + имя существительное:

– ตอน *dton* («когда» – без указания на временной план): *Хоть бы ночью таскали!* – *вторил кто-то из толпы.* (М. Горький) – ใครๆคงคิดว่าอย่างประสาชั้นชั่วมันก็คงชอบออกจับตอนกลางคืนเสียงหนึ่งลอมมาจากกลุ่มกรรมกร (ตอน กลางคืน *dton klang khūn* «когда ночь»);

– เมื่อ *mūa* («когда» – указывает на прошедшее время): *Семь обысков было ночью* (М. Горький) – มันค้นตั้งเจ็ดบ้านเมื่อคืนนี้ (เมื่อ คืน นี้ *mūa khūn nī* когда ночь этот);

– ยาม *yam* («когда» – устаревшее, поэтическое): *Она воспитывалась в тепле, ее баловали всем, чего она хотела, а сейчас вот пойдет семь верст ночью, одна...* (М. Горький) – นานาชาเคยได้รับการเลี้ยงดูมาอย่างสุขสบายเคยมีทุกอย่างที่ต้องการจะมีแต่เดี๋ยวนี้ แกลกลับมาทนเดินทางถึงเจ็ดเวสต์ ยามกลางคืน เดินคนเดียว (ยาม กลางคืน *yam klang khūn* «когда ночь»);

4) предлог *в* + *когда* + имя существительное:

– ใน *nai* + ตอน *dton*: *Днем капало с крыши, устало и потно дымились серые стены домов, а к ночи везде смутно белели ледяные сосульки* (М. Горький) –

โคลนยิ่งทำให้มองหน้าต่างขึ้นทุกวันตอนกลางวันน้ำจะละลายหมดเปาะแปะลงมาจากหลังคาความชื้นจะไหลทะลักออกมาเหมือนเม็ดเหงื่อที่ไหลซกออกมาจากผนังสีทึมมอหะแมของบ้านแต่ในตอนกลางคืนหยดน้ำก็ยังคงจับตัวแข็งเป็นประกายข

วาระย่ำพราย (ใน ตอน กลางคืน *nai dton klang khūn* «в когда ночь»); *A večerom* тщательно умывался, ужинал и после долго читал свои книги (М. Горький). – ในตอนคำ เขาอาบน้ำอาบท่าและกินอาหารเย็น แล้วก็นั่งอ่านหนังสือ (ใน ตอน คำ *nai dton kham* «в когда начало ночи»);

– ใน *nai* + ยาม *yam*: *B груди у нее было тепло, тихо и задумчиво, точно в маленьком старом саду летним вечером* (М. Горький) – นางรู้สึกอบอุ่นสงบเงียบและครุ่นคิดอยู่ภายในทรวงอกคล้ายกับนางได้เข้าไปอยู่ในมุมหนึ่งของสวนที่สราญรมย์ในยามเย็นแห่งฤดูร้อน (ใน ยาม เย็น *nai yam yen* «в когда вечер»);

5) предлог *do* + имя существительное:

จนถึง *tjon tūng*: *Да, нам работать надо. Поговорить хотелось бы, да уж do вечера!* (М. Горький) – ต้องไปทำงานแล้ว อยากคุยกะคุณหрок แต่พวกเราจะต้องเอาไอนั้นออก จนถึงเย็น (จนถึง เย็น «до вечера»);

จนยัน *tjon yan*: *Из церкви возвращались домой, ели пироги и снова ложились спать – do вечера* (М. Горький) – เสรีจพิธิจากโบสถ์ก็พากันกลับบ้านกินปืรอกแล้วก็นอนหลับต่อไปใหม่ จนยันเย็น (จนยัน เย็น «до вечера»);

6) наступить + имя существительное: *Весь следующий день мать провела в хлопотах, устраивая похороны, а вечером, когда она, Николай и Софья пили чай, явилась Сашенька, странно шумная и оживленная* (М. Горький) – แม่ใช้เวลาวันรุ่งขึ้นตลอดทั้งวัน เพื่อเตรียมการณาปนกิจ ตกคำ ขณะที่นางกับโซเฟียกับนิโคไลกำลังดื่มชา ชาชาก็มาปรากฏตัวขึ้น (ตก คำ *tok kham* «наступить начало вечера»);

7) после + имя существительное: *Мать, не уснувшая ночью ни на минуту, вскочила с постели, сунула огня в самовар, приготовленный с вечера* (М. Горький) – แม่ซึ่งไม่ได้หลับเลยซักกิบ ตลอดคืน โอดลงจากเตียง รีบติดไฟชาไมวาร์ที่เตรียมไว้ เรียบร้อยแล้วตั้งแต่คำวาน (ตั้งแต่คำ *tūngtæ kham* «после вечера»).

При переводе темпоральных синтаксем «по + дательный падеж» (*по ночам, по вечерам*) в тайском языке для указания на многократность ситуации к глаголу добавляются служебные слова *จะ tja* или *มักจะ mak tja*: *По ночам* заглядывали в окна, иногда кто-то стучал в стекло и быстро, пугливо убежал прочь (М. Горький) – ตอนกลางคืน ผู้คนเหล่านั้นจะแอบมาด้อมๆมองๆดูที่หน้าต่าง และแม้ถึงกับเคาะบานกระຈุก *По вечерам* у него часто собирались гости (М. Горький) – ในตอนคำ มักจะมีผู้คนมาพบเขาที่บ้านเสมอ.

Русским синтаксемам со значением длительности ситуации «весь + имя существительное» в тайском языке соответствуют следующие структурные типы синтаксем:

1) ตลอด *talod* «на протяжении»+ имя существительное:

Они были сильно испуганы и всю ночь не спали, ожидая каждую минуту, что к ним постучат (М. Горький) – เจ้าของห้องเช่า

ตกอกตกใจจนนอนไม่หลับซักงีบตลอดคืนคอยหวาดว่าจะมีเสียงเคาะประตูขึ้นไม่ว่าในนาที่หนึ่งนาที่ใด (ตลอด คืน *talod khūn* «на протяжении ночь»);

2) ทั้ง *tang* «целый, полный» + имя существительное: *И она и дети боятся капитана до обмороку и всю ночь трясутся и крестятся* (Ф. Достоевский) – เธอกับลูกๆต่างหวานกลัวเจ้าก็ปัดขึ้นเหล่าจนลนลานพากันนอนสะดุ้งผวา แว่ได้ยินเสียงสวดมนต์ขอให้พระเจ้าคุ้มครองทั้งคืน (ทั้ง คืน *tang khūn* «целый ночь»).

При переводе других типов конструкций со значением длительности добавляется вспомогательный глагол มา *mā* «пройти»: *Две ночи шел и весь день без отдыха* (М. Горький) – นี่ฉันเดิน มาสองคืน กับหนึ่งวัน ไม่ได้พักเลยนะแม่ (มา สอง คืน *mā song khūn* «пройти два ночь»); *За ночь увеличились круги под ее глазами.* (М. Горький) – การอดหลับอดนอนทำงานตลอดคืนที่ผ่านมา ทั้งรอยดำคล้ำไว้ใต้ขอบตาของหล่อน (ตลอด คืน ที่ ผ่าน มา *talod khūn tī phan mā* «весь ночь который мимо пройти»).

Значение повторяемости и в русском и в тайском языках передается обычно конструкциями со словом «каждый» – ทุก *tuk*: *Почти каждый вечер после работы у Павла сидел кто-нибудь из товарищей, и они читали, что-то выписывали из книг* (М. Горький) – เกือบทุกเย็นเพื่อนของปาเวล ไม่คนใดก็คนหนึ่ง จะติดตามเขามาที่บ้านหลังจากเลิกงานแล้วทั้งคู่จะนั่งอ่านและจดบันทึก (ทุก เย็น *tuk yen* «каждый вечер»).

В некоторых контекстах в тайском переводе отсутствует существительное, обозначающее часть суток: Я возвращался тогда в одиннадцатом часу вечера домой (Ф. Достоевский) – สี่ทุ่มกว่าแล้ว ผมกำลังเดินกลับบ้าน (สี่ ทุ่ม กว่า แล้ว *Sī thum k wă lăw* «4 (=10) часа с чем-то уже»). В данном случае отсутствие переводного аналога слова вечер можно объяснить тем, что в тайском языке существует особая система обозначения времени. Для перевода русского слова «час» используется 4 слова: นาฬิกา *nalika*, โมง *mong*, ทุ่ม *thum*, ดี *ti*. Каждое слово имеет свою специфику использования. Слово นาฬิกา *nalika* используется в официальном стиле для международной 24-часовой системы. Слово โมง *mong* используется для обозначения времени с 7:00 до 18:00. Причем 7 часов – это «один час» (หนึ่ง โมง *nueng mong*), последовательно до 11 часов – ห้า โมง *Hā mong* «пять час». После двенадцати часов отсчет времени начинался снова с 1. Для обозначения времени с 13 до 15 часов используют слово ป้าย *bai* («время от полудня до вечера»), а с 16 до 18 часов слово เย็น *yen* («вечер»). Например, 13:00 – ป้าย หนึ่ง โมง *bai nueng mong* «время от полудня до вечера один». Слово ทุ่ม *thum* используется для указания времени с 19:00 до 24:00, а слово ดี *ti* используется для указания времени с 1:00 до 6:00 [3, с. 208]. Поэтому в тайских предложениях, где есть обозначение точного времени, слово выбранное слово «час» будет указывать на период суток.

В тех случаях, когда в русском предложении есть две темпоральных синтаксемы, в тайском тексте наблюдаются значительные трансформации обозначений времени. Например, в переводе предложения *Павел и Андрей почти не спали по ночам, являлись домой уже перед гудком оба усталые, охрипшие, бледные* (М. Горький) – ปาเวลกับอันไดรแทบไม่มีเวลาพักผ่อนหลับนอนซบซี้ดเสียงแหบเหนื่อยอ่อนกลับถึงบ้านเอาที่**ค่อนข้าง** (ค่อนข้าง *kon roong* «почти рассвет») вместо двух синтаксем «по ночам» и «перед гудком» используется только одна – ค่อนข้าง *kon roong* «почти рассвет». При переводе предложения *Она каждый день провожала его на фабрику и каждый вечер ждала у ворот* (М. Горький) – (มันก็ตามเข้าของไปโรงงาน**ทุกเช้าตกเย็น** ก็คอยรับเจ้าของอยู่ที่หน้าประตูโรงงาน) указание на повторяемость ситуации присутствует только в первой синтаксеме (ทุกเช้า *tuk chao* «каждое утро»), вторая синтаксема переведена сочетанием ตกเย็น *tok yen* «наступить вечер» без указания на кратность.

Таким образом русские и тайские обозначения времени со словами *вечер/вечером* и *ночь/ночью* имеют значительные лексические и структурные различия. Эти различия являются отражением национальных картин мира и должны учитываться при переводе и в обучении тайских учащихся русскому языку как иностранному.

Литература

Всеволодова М.В. Способы выражения временных отношений : сборник упражнений по управлению / М.В. Всеволодова, Г.Б. Потапова. – М. : Изд-во Московского университета, 1973. – 248 с.

Морев Л.Н. Тайско-русский словарь / Л.Н. Морев [под ред. С. Семсампана] – М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1964. – 985 с.

Нгамсаенгпруек Усани Влияние экстралингвистических факторов на лексические единицы выражения времени в тайском и русском языках // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – Том 1. – С.206-209.

Шмелев А.Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка / А.Д. Шмелёв. // Константы и переменные русской языковой картины мира. / А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев – М. : Языки славянских культур, 2012. – С. 17-23.

Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А.Д. Шмелёв. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

Helen James Thai reference Grammar. – D.K. Editions, 2001. – 248 p.

กอร์กี, แมคซิม. แม่ พิมพ์ครั้งที่ห้า. – กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์ดอกหญ้า, 2537. – 591 หน้า.

ดอสโตเยฟสกี, ฟีโอโดร์. ความฝันของคนวิกลจริต พิมพ์ครั้งที่ห้า. – กรุงเทพฯ : สามัญชน, 2556. – 88 หน้า.

КОНТРАСТИВНОЕ ОПИСАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ТЕРМИНОВ РОДСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ)

Контрастивное исследование лексического материала является надежным инструментом выявления национальной специфики семантики, дающим возможность предупреждать ошибки интерференции в сопоставляемых близкородственных языках. В русле данного подхода наше внимание привлекла лексико-семантическая группа терминов родства в русском языке на фоне сербского.

На первом этапе методом сплошной выборки из толковых словарей русского языка, а также исторических словарей [3,4,5,6] был составлен список лексем, относящихся к группе «Термины родства» – всего 105 лексем, называющих кровное и свойственное родство. Данные лексемы разделены на две большие группы: термины кровного родства и термины свойственного родства. В первой группе насчитывается 80 лексем, которые распределены по двум подгруппам: кровное родство по прямой линии и кровное родство по линиям отца или матери. Вторая группа содержит 25 лексем.

Второй этап представлял собой работу с двуязычными русско-сербскими словарями [2], толковыми словарями сербского языка [7] и текстами, в которых были найдены все возможные соответствия русских лексем в сербском языке. В итоге выделено 93 лексемы, которые стали контрастивными парами для наименований родства в русском языке.

Своеобразие собранного материала состоит в том, что исследуемая лексика относится к разновременным пластам в русском и сербском языке, что связано с различием в процессах архаизации в сравниваемых языках.

В результате контрастивного анализа [методика см.1] нами было выделено несколько видов русско-сербских межъязыковых соответствий. Рассмотрим их.

1) Линейные пары. Лексемы демонстрируют полное соответствие значения (семное), а также отсутствие расхождений в форме слова (соответствие звуковой и морфемной оболочки слова). Из 105 контрастивных пар выявлено 11 полных соответствий по названным признакам, однако 6 лексем из них являются архаичными для современного русского языка, поэтому на них надо обратить особое внимание в иностранной аудитории для предупреждения ошибок в словоупотреблении. Так, актуальными для двух языков являются лексемы: *брат, сестра, тетка, муж, жена*. Актуальные для сербского, но устаревшие в русском слова: *сестрич* (племянник по се-

стре), *сестрична* (племянница по сестре), *стрико* (дядя по отцу), *стрика* (жена дяди по отцу), *стрина* (тетя по отцу), *братич* (племянник по брату).

2) Векторные соответствия. Установлено несколько видов межъязыковых различий. Рассмотрим их.

А) Различия в звуковой и морфемной характеристике при семантическом сходстве. В эту группу вошло 54 соответствия, из них 15 лексем являются архаичными для русского языка. Среди них можно выделить две подгруппы:

1. слова со звуковыми различиями: рус. *ятровь* – серб. *Јетрва* (жена брата); рус. *братыч* – серб. *братич* (племянник по брату); рус. *своячина* – серб. *сваст* (сестра жены);

2. лексемы с морфемными расхождениями (разными суффиксами): рус. *стрыйчич* – серб. *стричевић* (двоюродный брат по отцу, сын дяди); рус. *братаньна* – серб. *братаница* (племянница по брату); рус. *шурич* – серб. *шуричич* (сын шурина); рус. *уй* – серб. *уја* (дядя по матери); рус. *стрыйчна* – серб. *стричевна* (двоюродная сестра по брату отца).

Б) Семантические различия (наличие в значениях безэквивалентных сем) наблюдаются в шести контрастивных парах, из которых 4 входят в пассивный запас русского языка. Например: *уйна* в русском языке – тетя по матери; в сербском – тетя / жена брата матери. В русском языке есть отдельный термин для обозначения жены брата матери – *уйка*.

Лексема *зять* в русском языке имеет большее количество сем, чем в сербском. У нас слово зять называет мужа дочери, сестры, это обозначение для мужчины по отношению к семье жены. Сербское *зет* употребляется лишь в значении «муж дочери».

В русском языке есть лексема *невестка* – это общее обозначение женщины по отношению к семье мужа. Невесткой называют жену шурина, а также могут без подробной классификации воспользоваться это лексемой для обозначения жены сына, жены деверя и т.д. В сербском, напротив, нет общего названия, зато есть лексемы, называющие конкретные родственные связи. Например, жена сына по отношению к его отцу – *снаша* (уменьшительно-ласкательное *снајка*), лексема является эквивалентом к русскому *сноха*. В русском *ятровь* (*ятровка*) – это общее название для жены брата, деверя, шурина, так могли называть друг друга жены братьев. *Јетрва* в сербском означает «жена деверя» (жена брата мужа), *шурнаја* – жена шурина, *заова* – женщина по отношению в сестрам мужа.

В качестве эквивалента русской лексеме *родственник* (*родственница*) выступает сербское слово *рођак* (*родица*), но в этой паре наблюдаются семантические различия. В русском языке это слово употребляется как общее обозначение для человека, который состоит с кем-либо в родственных отношениях. В сербском нет такого значения. Это слово сербы употребляют, когда не нужно детально объяснять, кем приходится человек.

Лексема *братанич* в русском языке имела значение «племянник, сын старшего брата», в то время как в сербском слово *братаник* служит общим обозначением для племянника, без четкого указания на старшинство брата.

Векторным соответствием являются также и лексемы *братыч* – *братић*. В русском языке слово использовалось в общем значении «племянник по брату», в сербском языке имело другое значение – сын брата по отношению к сестре отца.

3) Лакуны. Данная группа сформирована по принципу выявления наличия или отсутствия в современном языке отдельного термина для наименования родственных отношений. В русском языке – 28 примеров. Среди них большой интерес вызывает подробная номинация старших поколений родителей. Если в русском языке терминология родства ограничивается прапрабабушкой и прапрадедом, то в сербском именовано еще 12 поколений. Например, следующее за прапрабабушкой и прапрадедом поколение родителей в сербском называется *наврдеда*, *наврбаба*, следующее за ними – *курђел*, *курђела* и т.д. Стоит обратить внимание на отсутствие в русском языке специальных наименований для ребенка, рожденного после смерти отца. В сербском это значение имеет лексема *пОсмрче*. Также отсутствует лексема для обозначения ребенка пожилых родителей, тогда как в сербском существует и активно употребляется лексема *познАнче* / *пожњАк* (*пожнЈак*).

В сербском языке выявлено 20 примеров лакун, из них 13 являются устаревшими для русского языка. В русском языке активно употребляется лексема *сватья* – мать одного из супругов по отношению к родителям другого супруга, то есть теща сына или свекровь дочери. В сербском языке нет эквивалентной лексемы. Также лакунами в сербском языке остаются обозначения детей, происходящих от одного отца, но от разных матерей (в русском – *единокровных*) или от одной матери, но от разных отцов (в русском – *единоутробных*).

Следует обратить внимание на архаичные лексемы русского языка, не имеющие эквивалентов в сербском языке. Например, отсутствует лексема для общего наименования детей брата, в русском языке этот термин существовал – *братучада*. Также в сербском языке нет разграничения племянников относительно возраста брата, характерного для русского: *братанич* – племянник, сын старшего брата, *брательник* – сын младшего брата. Лакуной является лексема *примак* – зять, принятый тестем в дом на хозяйство, живущий с родителями жены. В сербском также нет лексемы для обозначения брата/сестры, рожденных до брака родителей и ими признанных (в русском это устаревшие слова *привенчаный брат* / *привенчанная сестра*). Не выявлено лексемы для обозначения жены двоюродного брата, в русском языке в этом значении употреблялось слово *братаниха*.

Выявленные расхождения в наименованиях терминов родства русского и сербского языка представляют собой готовый материал для мето-

дических разработок по предупреждению ошибок словоупотребления в речи инофонов.

Литература

1. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин.— М. : АСТ : Восток-Запад, 2007.— 282 с.
2. Сербско-хорватско-русский словарь : около 50000 слов / Сост. И.И. Толстой. — М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1957.— 1168 с.
3. Словарь русского языка XI-XVII вв. / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. — Вып. 1-17. — М. : Наука, 1975-1991 ; / РАН. Ин-т рус. яз. — Вып. 18-20. — М. : Наука, 1992- .
4. Словарь русского языка XVIII века / АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред.: Ю. С. Сорокин. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1984—1991. — Вып. 1—6; СПб.: Наука. С.-Петербург. отд-ние, 1992.
5. Словарь устаревших слов. — М.: Рольф, 1997, АЙРИС – пресс Москва, 1997.
6. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / Пер. с нем. О.Н. Трубачева; Под ред. Б.А. Ларина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Прогресс, 1986-.
7. SKOK Petar Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika / Petar Skok. — [Pretisak]. — Zagreb : Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, 1988.

Л. В. Рыбачева, Чжао Лян

Воронеж, Воронежский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на примере терминов менеджмента)

Деловая письменная коммуникация является актуальным и мало изученным компонентом в обучении студентов-филологов продуктивной письменной речи на русском языке. Формирование умений иноязычной письменной деловой коммуникации, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности в рамках международного делового сотрудничества, можно отнести к наиболее актуальным задачам обучения, поскольку уровень подготовки будущих филологов должен быть достаточно высоким, чтобы обеспечить им в дальнейшем возможность лингвистически грамотного межкультурного взаимодействия, необходимого для установления, поддержания и развития деловых контактов. Поэтому

возникает необходимость поиска новых путей выполнения этой задачи и оптимизации учебного процесса. В связи с тем, что терминология менеджмента не получила достаточного освещения в лингвистической литературе, представляется актуальным описание соответствующего явления на примере текстов по менеджменту.

В терминоведении настоящего времени накоплен богатый теоретический и практический опыт исследования терминоединиц языков для специальных целей, что создает солидную базу для дальнейшей работы.

Становлению терминоведения как самостоятельной научной дисциплиной, как известно, способствовали работы Г.С. Лотте, Г.О. Винокура о специфике терминологического словообразования, а также работы А.А. Реформатского, В.А. Татарина, Р.Г. Пиотровского, П. Даниленко, Т.Д. Канделаки и др.

Актуальность изучения термина в наше время определяется, в первую очередь, двумя факторами, на которые указывает, например, С.Н. Виноградов: во-первых, «началом нового технологического цикла в развитии общества», основанного на информационных технологиях, когда осуществляется переход к качественно новому типу общества – «информационному обществу»; во-вторых, «тенденцией к гуманизации научного знания», что ведет к повышению интереса к когнитивным аспектам языка и необходимости изучать термин не как самостоятельную структуру, а как объект, вплетенный в познавательную деятельность человека» [2, с. 3]. В широкой интерпретации «под терминами и терминологией понимается вся «специальная терминология», т.е. лексика, употребляемая в специальных сферах человеческой деятельности определенными группами людей» [10, с. 227].

В рамках нашей работы из проанализированных точек зрения на проблему сущности термина важную роль играет позиция Р.Г. Пиотровского, заключающаяся в том, что «по существу, термином может стать любое слово или словосочетание языка при условии, что его значение включается в некоторую достаточно четко определенную систему понятий, относящихся к определенной систематизированной предметной области, которая отражает определенный участок объективной действительности» [8, с. 19]. В исследовании терминологии менеджмента мы придерживаемся данной точки зрения.

Все отмеченные нами определения указывают на однозначность, краткость, стилистическую нейтральность, специфичность, профессиональность употребления термина, его номинативность, способность называть специальные понятия, искусственность его создания, его системность, а также на наличие у него дефиниции. Принадлежность к определенной терминосистеме обуславливает единственно возможное значение термина, снимает необходимость контекста, так как термины получают однозначность не через контекст, а через принадлежность к данной терминологии.

В настоящее время значение терминологической работы постоянно возрастает. Это обусловлено тем, что развитие науки и техники проходит стремительными темпами. В их развитии в XXI веке К.Я. Авербух выделяет пять главных тенденций: «интеграция, дифференциация, интернационализация, унификация, экономизация (закон экономики языковых ресурсов)» [1, с. 9]. Это, в свою очередь, ведет к усилению необходимости коммуникации в профессиональных сферах и к растущему объему запасов терминов и специальных слов.

Всего нами проанализировано 165 терминов и терминологических сочетаний. Для определения языкового статуса терминосистемы менеджмента на данной стадии развития науки необходимо принять во внимание четыре положения.

1. Вершину терминологической системы менеджмента составляют общенаучные термины, предназначенные выражать категории и понятия, принципиально и продуктивно применимые ко всем областям научного знания, объединяющие в своем составе номинации логико-философских категорий. Таковы, например, *система, элемент, структура, функция, модель, парадигма, информация, управление, программа, надежность, адаптация, метод, фактор, восприятие, децентрализация, инцидент, кадры, клика, коммуникация, конфликт, конформизм, кризис, лидер, мотивы, организация, профессиограмма, процедура, стимулы, стратегия, тактика, темперамент*.

Общенаучные средства выражения в конечном итоге служат основой поиска средств теоретизации науки, универсализации научных средств и тем самым универсализации специального языка в целом. Значительную часть терминологии составляют терминологические сочетания, то есть семантические целостные сочетания слов соединенных с помощью предлога или беспредложным способом. Проведенный анализ свидетельствует о преобладании терминологических сочетаний над термином-словом, причем преобладают двухкомпонентные словосочетания именного типа, образованные по следующим моделям:

прилагательное + существительное: *деловая карьера, итоговое вознаграждение, итоговый контроль, коллективное управление, управленческая команда, коммуникационный канал, конфликтная ситуация, малый коллектив, общие цели, организационная культура, организационная структура, первичный коллектив, перспективные планы, психические состояния, социальная роль, неформальный коллектив, социальный контроль, специфические способности, специфические цели, стратегическая задача, стратегический план, ценности организационные*;

существительное + существительное: *делегирование полномочий, завершение конфликта, круг общения, направленность личности, норма управляемости, объект конфликта, предмет конфликта, стиль руководства, участники конфликта, руководители низового звена, руководители*

среднего звена, руководители высшего звена, содержательный подход к мотивации;

прилагательное + существительное + существительное: авторитарный стиль руководства, демократический стиль руководства, нормативный метод планирования, обратная связь в управлении, общие качества личности, процессный подход к мотивации.

2. Узкоспециальная терминология – самый представительный слой специальных терминов, именующих специфические для каждой отрасли знания реалии, понятия, категории.

Организирующим началом для узкоспециальных терминов считается наличие в каждой из терминосистем и в терминологии (как общей совокупности специальных слов) типовых категорий понятий, по которым распределяется основной корпус терминов. Традиционно исследователи насчитывают девять таких категорий (предметы, процессы, состояния, величины, режимы, свойства, единицы измерения, науки и отрасли, профессии и занятия). Внутри отраслевой терминологии классификация ее по тому или иному признаку будет носить всякий раз свой, часто неповторимый характер, особенно если внутри терминологических объединений, образованных на основе универсальных категорий понятий, вычленить тематические группы. И само количество этих категорий может варьироваться в зависимости от степени и полноты охвата отраслевой терминологией соответствующей области знания. Однако при характеристике узкоспециальной терминологии нельзя не учитывать того факта, что она отражает общую, специфику труда, предполагающую наличие таких обязательных составляющих, как самостоятельная сфера (область) деятельности (даже если она носит интегративный, пограничный характер, она все равно самостоятельна), объект деятельности, субъект деятельности, средство деятельности и продукт.

Так, выделяются следующие узкоспециальные терминологические сочетания: *адхократическая организационная структура, балансовый метод планирования, внешний контроль, внешняя среда (окружение) организации, внутренний контроль (самоконтроль), внутренняя среда организации, гибкая организационная структура, «горизонтальная» карьера, дельфийский метод, дивизиональная структура, иерархия полномочий, кривая опыта (обучения), линейные полномочия, математические методы планирования, матрица БКГ, матрица мак-кинси, матрица SWOT, матричная организационная структура, матричная управленческая структура, метод PIMS (Profit Impact of Market Strategy), методы отбора кадров, методы управления, модели формирования стратегии (по Г. Минцбергу), программно-целевая организационная структура, программно-целевая структура управления, проектная организационная структура, проектная управленческая структура, производственная программа (предприятия, подразделения), распорядительные полномочия, рыночные стратегии*

фирмы (по М. Портеру), сменно-суточное задание, социальная ответственность менеджмента, среднесрочный план, стратегическое управление, текущее (краткосрочное) планирование, текущее управление, текущий контроль, управленческая проблема, управленческая структура, управленческое решение, фрагментарная организационная структура, функциональная организационная структура, функциональная структура управления.

3. Особое место в терминосистеме менеджмента занимает книжная лексика, (и даже нейтральная в стилистическом отношении лексика) используемая в терминологическом значении. Однако употребление данной лексики в терминологическом значении должно удовлетворять определенному правилу: термин должен быть строго соотнесен с соответствующим понятием, содержание которого отражено в дефиниции. Дефиниция – необходимый атрибут, без которого термин не существует как единица номинации специального понятия. Закрепленность дефиниции за термином гарантирует необходимую тождественность и взаимозависимость знака и понятия. Такими терминами, принадлежавшими к книжной и нейтральной лексике, являются следующие: *адаптация, верование, власть, интрига, коллектив, контроль, план, планирование, поведение, подготовленность, подкрепление, позиция, полномочия, правило, принципы, притязания, прогноз, расположение, руководитель, саботаж, сплоченность, способности, статус, характер, цель.*

Таким образом, обучение умениям иноязычной письменной деловой коммуникации студентов-филологов, изучающих экономические дисциплины, более эффективно, если оно носит профессионально-ориентированный характер, связанный с особенностями данной специальности, и предполагает достаточный уровень сформированности иноязычных умений письменной деловой коммуникации как компонента профессиональной компетенции. Этого уровня сформированности умений письменной деловой коммуникации можно достичь в результате использования профессиональной терминологии.

Литература

1. Авербух К.Я. Общая теория термина: комплексно-вариологический подход: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / К.Я. Авербух. – М., 2005.

2. Виноградов С.Н. Термин как средство и объект описания (на материале русской лингвистической терминологии): монография / С.Н. Виноградов. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского ГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005. – 229 с.

3. Головин Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах: уч. пос. / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М.: Высш. школа, 1987. – 104 с.

4. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов / В.П. Даниленко // Исследования по русской терминологии. – М.: Наука, 1971. – С. 7-67.
5. Канделаки Т.Л. К вопросу о номенклатурных наименованиях / Т.Л. Канделаки // Вопросы разработки научно-технической терминологии. – Рига, 1973. – С. 60-70.
6. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д.С. Лотте. – М.: Наука, 1982. – 146 с.
7. Моисеев А.И. О языковой природе термина / А.И. Моисеев // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1970. – С. 127-135.
8. Пиотровский Р. Г. Системное исследование лексики научного текста / Р.Г. Пиотровский [Отв. ред. А.Н. Попескул]. – Кишинев : Штиинца, 1981. – 159 с.
9. Реформатский А.А. О некоторых вопросах терминологии / А.А. Реформатский // История отечественного терминоведения: Хрестоматия. – Т. 1. – М.: РоссТерм., 1994. – С. 11-19.
10. Татаринов В.А. История отечественного терминоведения. Классики терминоведения: Очерк и хрестоматия / В.А. Татаринов. – М.: Московский Лицей, 1994. – 408 с.

*С.М. Рукавишникова, Ж.А. Дунькович
Самбрано Эспинаса Росси Хосемин
Минск (Республика Беларусь),
Военная академия Республики Беларусь*

ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА ПРИМЕРЕ ВЕНЕСУЭЛЬСКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦ

Развитие языка тесно связано с развитием культуры народа. С помощью языка народы от поколения к поколению передают накопленные знания, опыт, традиции и идеологию своей нации.

Национальное восприятие мира, мышление народа, общественная мораль, отношение к природе, к труду, к людям нашли свое отражение в пословицах, поговорках фразеологизмах, крылатых выражениях и других паремиологических единицах (паремиях), которые широко представлены во всех современных языках. Среди паремиологических единиц пословицы наиболее наглядно иллюстрируют общечеловеческую систему ценностей.

Пословица – это краткое, поэтически образное, ритмически организованное изречение с поучительным смыслом, ярко и глубоко характеризующее разные стороны жизни человека.

Первоначально любая пословица была метким и емким высказыванием отдельного человека в определенной жизненной ситуации. Но со временем автор мудрого и меткого высказывания был забыт, а высказывание стало народной мудростью, народной оценкой окружающего мира, частью общественного сознания, коллективным разумом народа.

Употребление той или иной пословицы в конкретной ситуации придает речи яркость, делает ее неповторимой, своеобразной и выразительной.

Важную роль играют пословицы в процессе изучения иностранного языка, так как повышают мотивацию и развивают языковую интуицию. Знание пословиц страны изучаемого языка с одной стороны обогащает словарный запас, помогает усвоить образный строй этого языка, а с другой стороны помогает лучше понять национальный характер, интересы, быт и традиции людей, создавших их. «Отличаясь лаконичностью формы, меткостью выражения мысли, они являются хорошей иллюстрацией того, как можно кратко и четко излагать свои суждения, в том числе и средствами иностранного языка» [3].

Особенность и своеобразие любого языка наиболее отчетливо проявляется при сравнении его с другими языками. Анализируя пословицы разных стран, можно узнать, какие черты характера народа, какие события послужили причиной их создания. Можно увидеть то, что скрыто в другой культуре, научиться понимать ее, замечать ее различия и сходства с другой культурой, пополнять свой словарный запас для осуществления межкультурной коммуникации с носителями языка.

В пословицах многих народов прослеживаются одни и те же типовые ситуации, отражается совпадение во взглядах на одни и те же стороны действительности, поэтому в разных языках существует большое количество пословиц, одинаковых по логическому содержанию. А вот образная основа, через которую это содержание передается, может иметь различную степень соответствия. Это обусловлено тем, что в разных исторических и социальных условиях для выражения одной и той же мысли используются различные образы, которые отражают различный социальный уклад, быт и традиции разных народов, природно-географические особенности разных стран.

Многие пословицы интернациональны. Они нередко вступают в отношения эквивалентности, то есть в той или иной степени совпадают по смыслу, образной основе, структуре. Поэтому к иноязычным пословицам часто можно подобрать параллели из родного языка.

Анализ показывает, что в венесуэльских и русских пословицах также встречаются такие параллели, хотя венесуэльские и русские пословицы складывались в разных условиях исторического и общественно-экономического развития.

Исходя из степени совпадения смысловых и образных составляющих, пословицы можно разделить на следующие группы:

1) абсолютные эквиваленты, то есть пословицы, которые имеют одинаковое образное и смысловое соответствие и переводятся на русский язык практически дословно:

A caballo Regalado no se le ven los colmillos (подаренной лошади не смотрят на клыки). – Дареному коню в зубы не смотрят.

Para estudiar nunca es tarde (для того, чтобы учиться, никогда не бывает поздно). – Учиться никогда не поздно.

Entre broma la verdad se asoma (среди шуток появляется правда). – В каждой шутке есть доля правды.

Perro que ladra no muerde (собака, которая лает, не кусает). – Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит да хвостом виляет.

Cada oveja con su pareja (у каждой овцы есть свой баран). – Барану пара овца. / Парочка: баран да ярочка.

El que madruga Dios le ayuda (если встаешь рано, Бог тебе помогает). – Кто рано встает, тому Бог подает.

2) частичные эквиваленты – пословицы, которые имеют незначительное образное несоответствие, сохраняя при этом одинаковое смысловое значение:

El pez muere por la boca (рыба умирает ото рта). – Рыба гниет с головы.

Dime con quien andas y te dire quien eres (скажи, с кем ты идешь, и я скажу, кто ты). – Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты.

Los borrachos y los niños siempre dicen la verdad (пьяные люди и дети всегда говорят правду). – Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке. Устами младенца глаголет истина.

La ropa no hace la gente (одежда не делает людей). – Не одежда красит человека, а добрые дела.

El que nada debe nada teme (у кого нет долга, у того нет страха). – Отдай долги и спи спокойно.

En el hospital y en la carcel se conocen los amigos (в больнице и в тюрьме узнаешь, кто твой друг). – Друг познается в беде.

3) пословицы и поговорки, которые при сохранении общего назидательного смысла полностью отличаются образами, передающими этот смысл, и, соответственно, отличаются переводом на русский язык:

Niño que nace barrigón, ni que lo fijen de chiquito (ребенка, который родился толстым, пояс /корсет не исправит). *Arbol que crece torcido jamas su tronco endereza* (кривое дерево не вырастет прямым). – Горбатого могила исправит.

Un solo palo no hace leña (одна палка еще не дрова). – Один в поле не воин.

De tal arbol tal astilla (какое дерево, такая и щепка). – Яблоко от яблони недалеко падает.

El que persevera vence (кто преодолевает, тот побеждает). – Смелость города берет.

Camaron que se duerme se lo lleva la corriente (креветку, которая засыпает, уносит течением). – Под лежащий камень вода не течет.

Как видно из примеров, эквивалентность венесуэльских и русских пословиц носит относительный характер. Совпадения чаще всего прослеживаются в содержании пословиц, а различия – в образной основе. Это объясняется тем, что венесуэльский и русский народ одинаково оценивают многие стороны окружающей действительности, но в то же время передают эту действительность с помощью различных реалий в силу историко-культурных и географических особенностей своих стран.

«Уважение к национальной культуре, к родным языкам других народов невозможно без знания этой культуры, без хотя бы самой общей осведомленности об этих языках» [2].

Сравнение пословиц в разных языках помогает лучше изучить иностранный язык, понять культуру, традиции и менталитет другого народа, а также увидеть красоту и богатство родного языка, по достоинству оценить разнообразие его выразительных средств.

Литература

1. Дубровина М.И. Иллюстрированный сборник пословиц и поговорок на пяти языках (русский, английский, французский, испанский, немецкий) / М.И. Дубровина. – М. : Изд-во «Росмэн», 1998.

2. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим : этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков / А.А. Леонтьев. – М., 1996.

3. Павлова Е.А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка / Е.А. Павлова // Иностранный язык в школе. – 2010. – №5.

4. Уваров Н.В. Энциклопедия народной мудрости : пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения, сравнения, устойчивые словосочетания, встречающиеся в русском живом языке во второй половине XX – начале XXI веков. – М.: Инфра-Инженерия, 2009.

Сиссе Кумба

Воронеж, Воронежский государственный университет

КОРОВА И БЫК КАК СИМВОЛЫ ЗООМОРФНОГО КОДА РУССКОЙ И СЕНЕГАЛЬСКОЙ КУЛЬТУР

Для современной науки характерно изучение языка как продукта культуры, как ее важной составной части и условия существования. Как справедливо пишет В.А. Маслова, «язык теснейшим образом связан с

культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [8, с. 9]. Язык хранит культурно-значимую информацию. В некоторых единицах культурная информация скрыта даже для носителя языка, тем более она будет неизвестна носителю другой культуры, т.к. «культуры различных народов отличаются друг от друга в первую очередь не типом созерцательного освоения мира и даже не способом адаптационного вживания в окружающий мир, а типом его материально-духовного присвоения, т.е. деятельностью, активной поведенческой реакцией на мир» [8, с. 19]. Как писал В. фон Гумбольдт, «каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он вступает в круг другого языка» [4, с. 37].

Культура предстает перед исследователями как совокупность культурных кодов. Культурный код – это система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов, которые «прочитываются» в этих знаках.

Зооморфный код культуры представляет собой чрезвычайно интересный и самобытный языковой пласт, выявляет специфику мировосприятия носителей языка и культуры [3, с. 12].

Рассмотрим различия в зооморфном коде русской и сенегальской культуры на примере символики *коровы* и *быка*.

Корова в русской культуре – одно из основных домашних животных, животное-кормилица, дающее молоко: *Красна баба повоем, а корова удо-ем; Корова на дворе, харч на столе*. Потребительское отношение к корове зафиксировано и во фразеологизме *дойная корова* «о чем-то, что используют в качестве постоянного источника материальных благ». Отношение к корове как кормилице передают уменьшительно-ласкательные апеллятивы *коровка, коровушка, буренка, буренушка* [5, URL; 9, URL]. Вообще, у многих народов корова – символ плодородия, благосостояния, а также материнства [1, с. 96].

Н.Г. Складневская приводит психологически реальное значение слова *корова* в русской культуре, в которое входят семы «ласковая», «добрая», «смирная», «умная» [10, с. 62]. Однако в русской фразеологии *корова* имеет отрицательную коннотацию. Внешняя неторопливость коровы дала основу для развития символического значения: корова – символ неуклюжести, неловкости, неповоротливости: *(этакая) корова* – «неуклюжая, толстая женщина»; *как корова (неуклюжая)*; *как корова на льду* – «о человеке, неуверенно идущем по скользкой поверхности», «о женщине на высоких каблуках» [7, с. 138]. В словаре С.И. Ожегова отмечено также выражения *корова на заборе* (о неуклюжем всаднике) [9, URL].

Каждое домашнее животное имело в хозяйстве свое предназначение. Это прослеживается во фразеологизмах и пословицах: *идет как (к) корове седло* – «ничуть, нисколько, совершенно не идёт»; *как на корове седло сидит что-н. на ком-н.* (о нескладно сидящей одежде), *Нищему гордость, что*

корове седло. Седло предназначено для верховой езды и надевается на лошадь. Корову же для верховой езды никогда не использовали и поэтому седло на неё не надевают. Ср. также выражение, зафиксированное у Даля: *Обул корову в лапти* – «о том, что совершенно не подходит» [5, URL].

С образом коровы связано также исчезновение, неизвестность: *как корова языком слизала* – «нигде не видно, пропал бесследно, исчез». Во фразеологизме отражено сложившееся представление о корове как о жвачном всеядном животном, способном слизать своим широким языком любую пищу, находящуюся в пределах его досягаемости [2, URL].

Если корова – это в первую очередь дойное животное, то бык использовался главным образом для пахотных работ. Отсюда и разделение их мифологических образов. Бык связывался с тяжелыми пахотными работами, поэтому в русской фразеологии является эталоном силы и, как следствие, здоровья: *как бык* – «о мужчине, обладающем большой физической силой», *здоров как бык* – «о мужчине». Эта символика мотивирована отношением к быку в традиционной славянской культуре, где бык является олицетворением грубой и упрямой природной силы [6, URL]. В народном сознании сила и здоровье взаимосвязаны.

Бык также символ упрямства: *упрям как бык*; *смотреть как бык на красное* – «недружелюбно, зло», *бычиться / набычиться* – «смотреть угрюмо, упрямиться». Однако человек может обуздать быка, *взять быка за рога* – «сделать какое-либо дело твердо, решительно».

Совершенно другое символическое значение у *быка* и *коровы* в африканской культуре (у народности фульбе).

Народность фульбе является самой многочисленной и распространенной этнической группой в Западной Африке (в Сенегале). Фульбе очень консервативны и, несмотря на сильное европейское влияние, сохранили свою традиционную культуру.

Фульбе умеют обращаться с животными. На продукты животноводства они выменивают продукты земледелия, но продают животное лишь в крайнем случае, если только оно больное или старое. Основное богатство фульбе составляют коровы, овцы, быки, козы. Легенды часто называют фульбе «сыновьями Коровы». По легенде, Бог вначале создал корову, а потом фульбе, чтобы сопровождать и защищать животного [12, с. 21]. Другие этносы называют фульбе народом коров и молока [15, с. 252].

Корова является верным спутником фульбе, она придает смысл их жизни, также она символизирует знания, потому что по ее глазам и поведению пастух может определить события, которые произошли, и угадать будущее [12, с. 21]. Корова является его силой, дает еду и охраняет от опасности. Стадо – это престиж, уважение и слава, в то время как отсутствие стада вызывает издевательство со стороны других. Это отношение к животному отражено в сказке «Пропавшая корова», в которой рассказыва-

ется о том, как один пастух искал свою пропавшую корову 20 лет. В народных песнях пастуха называют по имени его любимой коровы.

Образ коровы используется во многих пословицах, например: *Trais la vache qui n'est pas tienne avec les yeux ouverts* (Когда доишь чужую корову, ты должен открыть глаза) – «умный человек знает, как вести себя»; *Quand ils volent la vache de ton père, cherche à saisir au moins la queue* (Когда крадут корову твоего отца, попытайтесь захватить хотя бы хвост) – «попытка не пытка»; *Même si Dieu surveille ton troupeau, cherche à le confier à un berger* (Даже если Бог наблюдает за вашим стадом, поручите стадо пастуху) – «на Бога надейся, а сам не плошай»; *Un veau reconnaît sa mère, même dans l'obscurité* (Теленок признает свою мать даже в темноте) – «очень близкая связь между матерью и ребенком»; *Une des veaux noirs et blancs vache noire met bas* (Черная корова может родить как черного, так и белого теленка) – «женщина может родить и хорошего, и плохого сына» . [16, URL]

Говоря о красоте человека и животного, фульбе используют одни и те же выражения. Они считают, что бык является самым красивым среди животных. Красивого мужчину называют быком. Красота у фульбе связана не только с силой, но и с родом. Бык выделяется также своим благородным происхождением. Фульбе считают, что красивый человек – это человек благородного рода, они предпочитают иметь непроезжих коров, но красивых и из благородного рода. Считается, что красивый бык приносит удачу, а некрасивая корова – неудачу [15, с. 255-256].

Бык также является посредником между мистическими силами и человеком. В сознании людей граница между миром духов и человеческим миром не очень велика, поэтому домашних животных держали больше для защиты от мистических вещей, чем ради прибыли. Многие африканские народы считают, что если однажды утром умер самый красивый бык, значит, человек в этой семье только что избежал смерти или проклятия, т.е. бык защитил его от опасности. Если что-нибудь должно случиться с его хозяином (несчастье, смерть, бедствие), то это примет на себя бык. Об этом говорится в сказке «Анта и Мамаду».

Существует много пословиц с компонентом *бык*: *Berger sans taureau finira sans troupeau* (Пастух, у которого нет быков, остается без стада) – «бык – это сила и защита»; *Le taureau des gens de son village est le petit poisson d'un village étranger* (Бык в своем селе, но маленькая рыба в чужом городе) – «всегда есть кто-то сильнее тебя»; *Ce n'est pas le boeuf qui combat, c'est le taureau* (Это не корова бодается, а бык) – «каждый должен знать свое место»; *Du-ñu tèkhalé ñâr i nag yu mbekanté* (Нельзя разнять двух быков, которые дерутся между собой) – «слабый человек не может противостоять сильным, это для него опасно»; *Ñaari yëkkyu mat xajuñi ci menn mbalka* (Два быка, одинаковые по силе и возрасту, не могут быть вместе) – «два лидера не могут быть вместе». [16, URL]

С компонентом *бык* в языке фульбе используется также много устойчивых сравнений: он бык – «он красивый», он бык – «он молодой», он бык – «он сильный», он бык – «он гордый» (положительная коннотация), он бык – «он из благородного рода» [15, с. 257].

Таким образом, даже небольшой анализ символического значения таких животных, как корова и бык, позволяет показать национальную специфику восприятия и отражения мира разными народами.

Литература

1. Бойко Л.Г. Зооморфный код культуры в семантике устойчивых сравнений / Бойко Л.Г. // Известия ВГПУ. – № 5. – 2008. – С. 94-97.
2. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / [под ред. В. Н. Телия]. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 781 с. – [Электронный ресурс]. http://phrase_dictionary.academic.ru
3. Гукетлова Ф.Н. Зооморфный код культуры в языковой картине мира (на материале французского, кабардино-черкесского и русского языков): Автореф. дис. ... док. филол. наук / Ф.Н. Гукетлова. – М., 2009. – 47 с.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М., 1985. – 448 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – [Электронный ресурс]. – <http://enc-dic.com/dal/>
6. Корова и бык в славянской мифологии. – [Электронный ресурс]. – <http://www.liveinternet.ru/users/3469412/post283756854/>
7. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка : тематический словарь / Л.А. Лебедева. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 316 с.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология : уч. пособие / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2004. – 202 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка/ С.И. Ожегов. – [Электронный ресурс]. – <http://ozhegov.textologia.ru/>
10. Складеревская Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складеревская. – СПб.: Наука, 1993. – 151 с.
11. Angelo Maliki.B. bonheur et souffrance chez les Peuls nomades / Maliki Angelo B. – Paris., 1986. –171 с.
12. Becker Charles. Proverbes et énigmes wolof / Charles Becker, Victor Martin et Mohamed Mbodj // Le Dictionnaire volof-français de Mgr Kobès et du R.P. Abiven. – Kaolack, 2000. –26 p.
13. Daillo Bios. De la naissance au mariage chez les Peuls de Mauritanie/ Bios Daillo. – Paris., 2004. –128 с.
14. Dupire Marguerite. Peuls nomades. Étude descriptive des Wodaa be du Sahel nigérien / Marguerite Dupire. – Mali.,1996. –144 с.

15. Lassibille Mahalia. L 'homme et la vache dans l'esthétique des Peuls Wodaabe / Mahalia Lassibille. – [Электронный ресурс]. <http://www.azawagh.be/site/images/010020145.pdf>.

16. Proverbes africain. – [Электронный ресурс]. <http://afriquespoir.org/?q=node/102>

Эрик Стейн

Воронеж, Воронежский государственный университет

**ОБРАЗ РОССИИ В ВОСПРИЯТИИ НОСИТЕЛЯ
АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ
(по материалам фильма Н. Михалкова
«Сибирский цирюльник»)**

В современном мире развитие международных отношений и усиление роли иностранных языков приводит к более жестким требованиям преподавания иностранных языков. Именно поэтому возникает необходимость повышения качества обучения, которое должно быть ориентировано на облегчение знакомства с новой языковой системой и на повышение мотивации учащихся.

Ограниченные социокультурные фоновые знания о стране изучаемого языка могут привести к так называемому культурному барьеру в общении, вызвать языковые конфликты, а иногда, по мнению Е.М. Верещагина, способны спровоцировать так называемый «культурный шок», то есть «неправильное восприятие мотивов и целей традиционного поведения носителей иной культуры» [2, с. 54].

Основной проблемой является введение культурных маркеров. Они имеют свой собственный фон, который иностранные студенты не могут воспринимать.

При изучении другой языковой системы студенты сталкиваются с явлениями, которые не имеют место в родном языке. Такие явления в лингвистике называют лакунами. Под межъязыковой лакуной понимается отсутствие какой-либо лексической единицы в одном языке при наличии ее в другом. При этом о наличии лакуны можно говорить в случае отсутствия эквивалента слову или фразеологизму другого языка не только в виде слова, но и в форме устойчивого сочетания.

Лакуны относятся к категории безэквивалентной лексики, являются частью фоновых знаний и представляют собой интересный объект для исследования вопросов взаимодействия языка и культуры. Выделяются языковые и этнографические лакуны. Если наличие языковых лакун не зависит от внеязыковой действительности, то этнографические лакуны порождаются отсутствием соответствующего предмета или явления в нацио-

нальной культуре. Этнографические лакуны непосредственно связаны с внеязыковой национальной реальностью, поэтому при их выявлении приходится анализировать наличие или отсутствие, а также сравнительную распространенность данного явления / предмета в быту данного народа.

Лакуны затрудняют понимание многих ситуаций и являются одной из самых распространенных причин ошибок в речи иностранных студентов. Поэтому данным явлениям стоит уделять особое внимание.

Одним из эффективных способов обучения на сегодняшний день является кино. Оно предлагает широкий спектр иллюстраций многогранных культурных понятий. Н. Виейра утверждает, что «кино является универсальным инструментом для передачи культурных явлений с разных сторон. Кино предлагает комплексный взгляд на культурные понятия, которые могут помочь в приобретении более глубоких культурных знаний» [11, с. 139]. Также дидактические материалы кино являются хорошим источником для разработки прагматической компетенции на иностранном языке.

В наше время существует очень мало фильмов, которые показывают всю сложность знакомства иностранцев с русской культурой и испытания, с которыми они сталкиваются, находясь в России. Фильм Никиты Михалкова «Сибирский Цирюльник» (1998) – как раз один из таких фильмов, который предоставляет зрителю культурные и языковые маркеры, дающие глубокое понимание русской истории, традиций и менталитета.

Брэдшоу очень лаконично резюмирует сюжет фильма следующими словами: «В фильме «Сибирский цирюльник» главную роль исполняет Джулия Ормонд, которая играет энергичную американку Джейн Каллахан, проделавшую огромный путь в Москву, чтобы помочь своему эксцентричному отчиму, которого играет Ричард Харрис, с необыкновенно белой бородой и с неизменно задумчивым выражением лица. Он изобрел причудливую новую машину для вырубki деревьев, которая будет рубить леса в Сибири так же легко, как парикмахер стрижет бороду. Но для того чтобы использовать эту чудесную машину, ему нужны государственные деньги и разрешение. И задача Джулии заключается в знакомстве с государственным комиссаром, генералом Радловым, и его обмане. Но трагическая судьба вмешивается в ее планы, и она влюбляется в одного из курсантов генерала Радлова, Андрея Толстого, и их бурный роман, который разыгрывается на неумолимой русской земле на протяжении ста восьмидесяти неумолимых минут фильма, заканчивается катастрофой». Именно через восприятие Джейн зритель получает представление о русских реалиях.

В многочисленных сценах Джейн пытается повторить новые для нее русские слова, носить русскую одежду, описывать русский образ жизни в своем дневнике. У Джейн нет конкретной цели выучить русский язык; она делает это выборочно, воспринимая одновременно реальность и язык.

Культурные явления и понятия лучше всего представлены в эпизоде, где Джейн посещает масленичные гуляния. Русскую Масленицу можно сравнить с католическим праздником *Mardi Gras* (англ. *Fat Tuesday* – Жирный вторник), который был привезен в США из Франции. Праздник Марди Гра – это карнавал, который длится одну-две недели и заканчивается во вторник перед началом Великого поста. В это время надо есть, пить, веселиться и ни в чем себе не отказывать, т. к. впереди предстоят 40 дней жесткого поста и к нему нужно хорошо подготовиться. Масленица же в славянской культуре имеет и языческие корни, обозначая границу зимы и весны.

Джейн сталкивается с новыми для нее русскими реалиями, названия которых для английского языка являются лакунами. Это продукты и изделия русской кухни (*икра, сушка, бублики, блины*), народные игры (*кулачный бой*), особенности русского образа жизни (*запой*), религиозные представления (*бог простит*) и т.д.

Рассмотрим некоторые из них.

Между Джейн и Толстым происходит следующий диалог:

– *What are those?* (А что это такое?).

– *These are бублики.* (Это... бублики).

– *They look good. May I?* (Аппетитно выглядят. Можно?).

– *Of course. Do you know, Madam, what is left once you've finished бублик? The hole. The hole is left. It's a kind of joke.* (Конечно. А знаете, мадам, что остаётся когда съедите бублик? Дырка. Дырка остаётся от бублика. Это шутка такая).

В словаре С.И. Ожегова *бублик* объясняется как большая толстая баранка из некрутого теста [7]. У В. И. Даля объяснение более подробное: *бублик* – хлебное кольцо, крендель, большой баранок; пшеничное тесто кольцом, сваренное в воде, а потом запеченное [3].

Бублики, баранки – неперенный атрибут всех русских ярмарок. Для удобства их обычно нанизывали на веревку. В русской культуре *бублик* из-за своего небольшого размера является символом чего-то несущественного, отсюда усиление этого значения во фразеологизме *дырка от бублика* (разг. шутол.) «о чем-нибудь пустом, лишенном всякого содержания».

В американской культуре такого хлебобулочного изделия нет, поэтому Толстой называет бублики по-русски. Русско-английский словарь переводит *бублик* и *сушки* одним словом *bagel* [6]. В Толковом словаре английского языка Webster слово *bagel* обозначает политое шоколадом или посыпанное маком (кунжутом) мучное изделие из дрожжевого теста в форме кольца с очень маленькой дырочкой (или без нее). Иногда в тесто *bagel* могут добавляться кусочки ягод или яблок [12]. В отличие от русского бублика, *bagel* должны быть более мягкими. Таким образом, переводить русское слово *бублик* английским *bagel* нам кажется неправомерным,

т.к. это разные изделия. Правильнее интерпретировать *бублик* как этнографическую лакуну.



Рис.1 Bagel



Рис.2 Бублик

Блины – тонкие лепешки из кислого жидкого теста, испеченные на сковороде, на жару – очень популярны на Руси. О разнообразии блинов хорошо сказал в своем словаре В.И. Даль: «Блины, блинки, блинцы и блинчики, которыми обычно празднуется наша масляна, пекутся с бесконечным разнообразием: пшеничные, ячные, овсяные, гречневые, из пресного или кислого теста». Блины пекли на поминки и на свадьбу; блинами называется стол у родителей молодой на другой день свадьбы [3]. И конечно, блины занимают первое место на столе на Масленицу.

Из блинов делали пироги: *блинник* «род круглого пирога, который начинен блинами, пересыпанными яйцами и кашей», *блинчатый пирог* «составленный из блинов». Были специальные торговцы блинами – *блинники*. *Блинницей* называли девушку, приходящую к молодой на другой день свадьбы с блинами [3].

Блин появились в глубокой древности, еще до принятия христианства на Руси, как символ солнца (он круглый, желтый и горячий – как солнце).

О популярности блинов говорят и русские пословицы: *Без блина не масляна, без пирога не именинник. Блин брюху не порча. Блин не клин, брюха не расколет* и др. Блинов всегда русские хозяйки пекли в большом количестве, особенно на Масленицу: *как блины печь* «делать что-н. быстро и в большом количестве», *не блин испечь* (о том, что требует сноровки, умения). Однако *первый блин* может быть *комом* (т.е. начало работы может быть и неудачным).

Русско-английский словарь дает в качестве перевода русских слов *блин*, *блинчики* слово *pancake* [6]. Толковый словарь английского языка Webster объясняет слово *pancake* как лепёшку из тонкого теста, обжаренную с обеих сторон на сковороде [12]. Слово *pancake* состоит из двух частей: *pan* означает «сковорода», а *cake* – «торт», «пирожное», «лепешка». Американские *pancake* гораздо толще русских блинов, они жарятся не на масле, а на сухой сковороде, а по консистенции больше напоминают нежный бисквит. *Pancake* в Америке традиционно едят на завтрак с маслом и

сиропом. *Pancake* считаются довольно сытной едой, которая дает человеку много энергии. Дети всегда радуются, если родители готовят *pancake* на ужин. Однако никакого символического значения в американской культуре *pancake* не несут. В словаре [12] дается и слово *blin / blini* с указанием, что это изделие русской кухни, сделанное из белой или гречишной муки на дрожжах, которое едят обычно с икрой и сметаной. Таким образом, слово *блины* можно расценивать как этнографическую лакуну.



Рис. 3 *Pancake*



Рис. 4 *Блины*

Одной из традиционных русских забав, с которой сталкивается Джейн, является *кулачный бой*.

Кулачные бои обычно проводились по праздникам с Рождества до Троицы, а разгул боёв начинался во время Масленицы. На Руси существовали разные виды кулачного боя: «один на один», «стенка на стенку» («улица на улицу», «деревня на деревню», «слобода на слободу»). Летом бой проходил на площадях, зимой – на замерзших реках и озерах. Задача каждой стороны состояла в том, чтобы обратить противника в бегство или хотя бы заставить отступить. Со стороны для людей, не знакомых с русскими традициями, такая забава может показаться дикой. Именно так воспринимает происходящее Джейн.

Одно из действий фильма происходит в последний день Масленицы, который называется Прощеное воскресенье. В это время люди ходят друг к другу и просят прощение. Ответом обычно является выражение *Бог простит*.

По христианским религиозным представлениям, прощать или карать человека за грехи может только Бог. Это отражается в таких пословицах, как *Бог простит, меня прости (Христа ради)*. *Бог простит, а я тебя прощаю*. *Бог тебя прости*. *Пусть тебя Бог простит, как я тебя прощаю*. *Бог простит, только вперёд не каверзи*.

У католиков нет традиции просить друг у друга прощения. Выражение *Бог простит* в англо-американской культуре не употребляется, поэтому тоже может считаться лакуной.

Подытоживая все сказанное выше, следует отметить, что культурные реалии и лакуны имеют огромное значение и играют важную роль в пони-

мании русской культуры. Современные методики обучения должны обращать внимание на такие явления, рассматривая их в контексте, расширяя лингвокультурный кругозор обучающихся. Кино, дополненное различными дидактическими материалами, может быть хорошим источником знаний, которые необходимы для успешного владения иностранным языком.

Литература

1. Быкова Г.В. Лакуны в языке и речи / Г.В. Быкова – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2003. – 257 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура.: методическое руководство / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка / В.И. Даль [Электронный ресурс]. – <http://slovardalja.net>
4. Данильченко Т.Ю. Лакуны: проблемы, термин, понятие / Т.Ю. Данильченко. [Электронный ресурс] – http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/credo_4_2010/7772-lakuny-problema-termin-ponyatie.html
5. Лотман Ю. Внутри мыслящих миров. Человек текст – семиосфера – история / Ю. Лотман. – М.: Наука, 1996. – 464 с.
6. Мюллер В. К. Полный англо-русский русско-английский словарь. – М.: Изд-во «Эксмо», 2013. – 1328 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. [Электронный ресурс] – <http://www.ozhegov.org/index.shtml>
8. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира / Е.С. Яковлева // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5. – С.73-89.
9. Krashen S. Second language acquisition and second language learning / S. Krashen. – University of Southern California: Pergamon Press Inc. [Электронный ресурс] – http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf 151
10. Kuryleva L.A., Nikiforova A.S. Culturally-Marked Vocabulary in Translation of Russian Political Media Discourse / L.A. Kuryleva, A.S. Nikiforova [Электронный ресурс] – <http://web.uri.edu/iaics/files/21LyubovAKurylevaAllaSNikiforova.pdf>
11. Vieira N. Acquiring Russian Cultural Markers Through the World Cinema on the Lessons of Russian as a Foreign Language / N. Vieira [Электронный ресурс] – <http://revistaseug.ugr.es/index.php/cre/article/viewFile/1389/1565>
12. Webster's New World College Dictionary. [Электронный ресурс]. – <http://www.yourdictionary.com>

**АНКЕТИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
АДАПТАЦИИ СТАЖЁРОВ ИЗ КНР К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ ВО
ВЛАДИМРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности высшей школы незнакомой страны.

Под адаптацией мы понимаем социальный процесс освоения личностью новой для нее ситуации, в которой личность и новая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно-адаптирующими системами. Любая адаптация – двусторонний процесс между личностью (в нашем случае – иностранным студентом), и новой для нее социальной средой. Все составляющие адаптации включаются одновременно. Адаптивное поведение иностранных студентов связано с психологическим преодолением требуемой ситуации.

По своему существу проблема адаптации включает несколько составляющих: 1) адаптация в российской культурной среде, к другим климатическим условиям, иному временному поясу, знакомство с традициями, особенностями и правилами общежития россиян, усвоение основных норм интернационального коллектива; 2) адаптация к новой образовательной системе, к правилам обучения в вузе, взаимоотношениям с преподавателями, вхождение в студенческую среду, формирование устойчивого положительного отношения к своей будущей профессии, выработка стиля поведения; 3) адаптация к разговорному русскому языку и преодоление языкового барьера; 4) адаптация в области российского права и миграционного законодательства; 5) адаптация к самостоятельному жизнеобеспечению в не родной культурной среде.

В свете растущих контактов между Россией и Китаем с каждым годом все больше иностранных учащихся приезжает в ВлГУ для изучения русского языка, и каждый иностранный студент объективно проходит процесс адаптации к условиям обучения и условиям проживания.

Китайские студенты сталкиваются со множеством трудностей как психоэмоционального, так и культурологического свойства. Языковые, культурные и ментальные различия, различия в подходах к обучению формируют у студентов барьер для эффективной межкультурной коммуникации. Китайские учащиеся изначально не ориентированы на открытое общение с российскими или другими иностранными студентами.

Поскольку период пребывания стажёров из КНР в ВлГУ колеблется от 6 до 9 месяцев, то можно понять насколько важен постоянный контроль

за процессом адаптации. Последний включает в себя множество аспектов, наиболее важными из которых являются: приспособление к новой социокультурной среде, приспособление к новым климатическим условиям, времени, к новой образовательной системе, к новому языку общения, приспособление к культуре новой страны и т.д.

В первые несколько недель после приезда в новую страну особое напряжение испытывают те студенты, кто привык к чрезмерной опеке со стороны родителей, ведь в Китае более чем 90% семей имеют только одного ребёнка. Студенты находятся в состоянии стресса: жалуются на потерю аппетита, усталость, вялость, бессонницу, плохое настроение и раздражительность. Надо отметить, что многие студенты отмечают большую помощь земляков, которые живут во Владимире уже некоторое время.

Кроме бытовых, каждый иностранный студент испытывал языковые трудности по приезде в другую страну. Невозможность правильно и доступно объясниться с людьми из службы сервиса ставит их в крайне затруднительное положение. Трудности возникают при покупке вещей или продуктов питания даже у тех, кто на родине изучал русский язык не один год. Лишь при помощи жестов, мимики и отдельных фраз иностранные студенты могут первое время объясняться с русскими людьми. Объяснение жестами и ошибки в построении фраз вызывают смех и удивление, а порой носят неприличный характер, что очень огорчает и смущает иностранцев.

Но наиболее болезненным является вопрос проживания, ибо на родине студенты жили в комфортабельных комнатах общежития, а по приезде в Россию им предлагают для проживания 2-3-местный номер в блоке. Но и это ещё не самое страшное для них. Наибольший ужас и дискомфорт вызывает у китайцев необходимость жить в общежитии, где на одном этаже проживают и девочки, и мальчики. В качестве негативных моментов студенты отмечают густонаселенность, отсутствие покоя, соседи по комнате, отношение обслуживающего персонала. Несмотря на некоторые проблемы, существующие в студенческом общежитии, сам факт проживания там положительно влияет на адаптацию студентов к университетской действительности (возможность общения с большим количеством студентов, обмен опытом жизни и учебы, интересный досуг).

Смена климата также является сильным раздражителем для человека, она может вызвать расстройство сна, головную боль, повышение кровяного давления, обострить хронические заболевания. Повышение и понижение температуры, изменение влажности воздуха, колебания атмосферного давления, особенности светового дня могут вызвать плохое настроение и дискомфорт.

Наиболее быстро протекает процесс адаптации к русской кухне. На севере Китая, как и в России, предпочитают картофель, рис, мясо и рыбу, но используют большее количество приправ. Поэтому некоторые блюда оказываются сходными с блюдами родной кухни, что вызывает приятное

удивление. Но отдельные продукты, например, кефир, чёрный хлеб, вызывают у представителей Поднебесной отвращение.

Хочется подчеркнуть, что приспособление к резкому изменению климатических условий и пище заставляет человека включать соответствующие адаптационные механизмы, что оказывает отрицательное влияние на учебный процесс, отодвигая его на второй план.

Адаптации студента-иностранца к новой социокультурной среде способствуют две группы факторов: зависящие от студента и зависящие от преподавателя. Со стороны студента важны достаточный уровень базовой подготовки, уровень знания русского языка, индивидуальная способность к обучению, особенности национального менталитета. Преподаватель, в свою очередь, должен быть компетентен в предмете, владеть языком общения и обладать определенными личными качествами.

Одним из важных аспектов адаптации студентов-иностранцев к обучению является понимание новой системы образования.

Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, тем быстрее студент перестает стесняться обращаться со своими просьбами и вопросами к русским, т.е. общаться становится легче, а значит, и проще познание нового, что очень важно.

Студенты-иностранцы болезненно переживают непонимание, а тем более конфликты с преподавателями. Поэтому, например, ситуация «повышения голоса» в соответствии с русской педагогической традицией говорить громко, чётко и ясно недопустима. В Китае также особо добродетельной считается сдержанность в общении с учениками, студенты говорят только после учителя, но при этом улыбаются даже в тех ситуациях, в которых улыбка показалась бы русскому человеку неуместной, неискренней. Ни в коем случае недопустима ситуация публичного порицания студента за невыполнение домашнего задания, за опоздание и т.п., т.к. китайская культура коллективистская и «потеря собственного лица» является весьма болезненным моментом для каждого её представителя.

Немаловажным является состав групп. В основном каждая группа состоит из 8-10 человек, благодаря чему преподаватель может каждому студенту уделить достаточно внимания. Как отмечают сами студенты, это очень стимулирует процесс изучения русского языка.

Иностранные студенты с интересом познают Россию, людей, нравы, обычаи, быт, отношение к истории, религии. Посещение музеев, выставок, концертов, драматических театров, встречи и вечера интернациональной дружбы со студентами вузов, школьниками города также способствуют адаптации иностранных студентов. Преодолев значительный период адаптации, иностранные студенты меняются, их взгляды на жизнь становятся другими, и они начинают ценить то, что не замечали раньше.

Для выявления уровня адаптированности студентов-иностранцев к окружающей действительности необходимо проводить анкетирование. Ре-

зультаты анкеты подтверждают, что процесс адаптации затрагивает многие сферы жизнедеятельности и не проходит незаметно.

Приведём некоторые вопросы анкеты и её анализ.

Анкета.

Вопрос №1. На каком языке Вы разговаривали с людьми, когда приехали в Россию?

на английском языке /было трудно, так как я не знал (а) английский язык / на русском языке

(В основном все иностранные студенты едут на учебу, зная уже русский и английский язык, но уровень владения ими разный).

Вопрос №2. Какие трудности у Вас вызывало незнание русского языка?

Трудности в магазине/ Трудности в банке/ Трудности в городе / Трудности в общении с людьми

(Трудности в банке и в городе при общении с людьми в плане языка вызывают больше всего затруднений).

Вопрос №3. Какие аспекты (спецкурсы) в изучении русского языка вызывают у Вас трудности в университете?

Аудирование/ Грамматика/ Развитие речи/ Периодическая печать/ Русская литература/ Лингвострановедение/ Сочинение

(Для китайских студентов приоритет в обучение отдается чтению и письму. Механическое заучивание текста и запись его в большом объеме — этот вид деятельности развит у китайцев в совершенстве. Зрительная информация усваивается лучше, чем информация на слух.)

Вопрос №4. Почему эти аспекты (спецкурсы) для Вас трудны?

Плохое знание русского языка / Преподаватель говорит быстро/ Слабая подготовка дома (на родине)

(Из ответов на вопрос видно, что причиной неуспеваемости является не нежелание иностранных студентов учиться, а недостаточное знание русского языка, также быстрый темп речи преподавателя. Значительно влияют на учебу и условия новой социальной среды и коллектива).

Вопрос №5. Какие у Вас отношения с учебной группой?

Вопрос №6. Довольны ли Вы отношением к Вам преподавателей?

Вопрос №7. Как у вас складываются отношения с русскими людьми?

Вопрос №8. Что лучше Вам помогает узнать язык и традиции России?

Чтение литературы / Разговор на русском языке / Просмотр кино- и телепрограмм/ Все вместе

Вопрос №9. Как проходил процесс привыкания к русской пище?

Сразу привык (ла)/ До сих пор привыкаю/ Долго привыкал(а)

Вопрос №10. Устраивают ли Вас условия жизни в общежитии?

Да/ Нет

(Студенты отметили, что в 90% случаях они не довольны проживанием).

Вопрос №11. Как влияет на Вас погода?

Не могу адаптироваться, все время болею / Сразу адаптировался (лась)

Вопрос №12. К каким погодным особенностям Вам трудно приспособиться?

Мало солнца / Перепады температуры/ Высокая влажность/ Снег

(Адаптация к климатическим условиям — один из самых долгих и трудных процессов. Студентам было очень тяжело приспособиться к частой перемене погоды, малому количеству солнца и наличию снега).

Вопрос №13. Что Вы слышали о России у себя на родине?

(Многие студенты ответили, что у себя на родине о России они слышали, что это огромная страна, с богатыми ресурсами, что это древнее государство с многовековой историей, со сложной современной экономической ситуацией. Получение высшего образования в России, считается очень престижным у них на родине. Студенты отметили, что с Россией у них ассоциируются такие слова как *снег, водка, медведь*).

Вопрос №14. С какими трудностями жизни в России вы ожидали столкнуться? С какими из них вы реально столкнулись? Как вы их преодолевали?

Вопрос №15. Куда вы хотите поехать в России в свободное время? (внеаудиторной работе и путешествиям по стране в ВлГУ уделяется большое внимание)

Вопрос №16. Задайте 10 вопросов, ответы на которые помогли бы вам лучше узнать русских людей, жизнь в России.

На основании полученных в результате анкетирования данных можно сделать вывод, что адаптация иностранных студентов определяется целым комплексом факторов социального, психологического, физиологического характера. Не у всех студентов процесс адаптации происходит одинаково, а зависит от индивидуальных особенностей каждого.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что попадая в иную социокультурную среду, иностранный студент испытывает необходимость адаптироваться к ней с разных позиций:

— как представитель своей страны, т.е. как носитель своей социокультуры, традиций, обычаев, норм поведения, системы ценностей;

— как молодой человек, т.е. как социализированная личность с присущими ей специфическими личностными особенностями;

— как студент, т.е. субъект деятельности педагогической среды и как объект воздействия этой среды на него.

Литература

1. Балыхина Т.М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16-22.
2. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) / М.И. Витковская, И.В. Троцук // Вестник РУДН. Сер. Социология. – М., 2003.
3. Гладуш А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России : учеб. пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008. – 146 с.
4. Иванова М.А. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России / М.А. Иванова, Н.Д. Шаглина, И.Ю. Смелкова // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. – СПб. : Изд-во Политехнического Университета, 2005.

Г.Ю. Тимошенкова, Н.В. Федотова

Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных Сил

«Военно-воздушная академия»

им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, которые определяют уровни владения иностранными языками, особую роль отводят усвоению обучаемыми лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний. К таким знаниям традиционно относят сведения об основных этапах истории страны, деятелях науки и культуры, архитектурных памятниках, но прежде всего – о языковых реалиях, связанных с этими понятиями. Не менее важную роль играют и социальные ассоциации, возникающие в сознании человека, изучающего иностранный язык и овладевающего комплексом лингвокультуроведческих знаний [2]. Современный преподаватель учитывает, что в процессе обучения языку следует предусмотреть и предотвратить возможные неадекватные ассоциации, обусловленные культурно-историческими, социально-психологическими особенностями и своеобразием национальной культуры.

Еще одна особенность изучения иностранного языка заключается в том, что изучение реалий иной культуры представляет собой двустороннее явление, потому что обучаемый познает не только чужой язык и чужую культуру, но и по-новому интерпретирует факты родного языка и родной

культуры. В результате этого в ходе учебного процесса формируется осознанное отношение к сопоставляемым явлениям, происходит переоценка ценностей, возникает дополнительная положительная мотивация изучения языка как феномена культуры. Лингвокультурологическая составляющая является обязательным условием межкультурной коммуникации, для осуществления которой необходимо понимание сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка [3, с. 105].

Сопоставительный принцип представляется особенно важным, когда обучаемый находится в стране изучаемого иностранного языка, т.к. применение этого принципа позволяет справиться с культурным шоком, преодолеть собственные мыслительные и культурные стереотипы. Так, иностранцы из большинства стран Азии и Африки, прибывшие на обучение в Россию, впервые столкнувшиеся с европейскими и собственно российскими культурно-историческими традициями, не могут достичь взаимопонимания с россиянами не только вследствие слабого владения русским языком, но и в силу автоматического перенесения собственных культурных стереотипов на новые сферы общения. Так, прочитавшие рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека» арабские обучаемые были уверены, что такое обращение героя к рассказчику, как «брат, браток», говорит об их близком знакомстве и дружеских отношениях. Они понимают, что персонажи не являются братьями, но обращение «брат» в их национальной традиции возможно только к близкому другу. Следовательно, курсанты не поняли, почему герой рассказывает историю своей жизни, начиная с довоенного периода, ведь близкому другу эта информация должна быть известна. Предтекстовая работа должна была включать лингвокультурологический анализ обращений в тексте рассказа, тогда неверная ассоциация была бы предотвращена. В этом случае послетекстовая работа могла бы включать в себя продуцирование диалогов с разными типами обращений в зависимости от коммуникативной ситуации.

Таким образом, на занятии по РКИ одновременно с решением задач общения обучаемые имеют возможность существенно расширить представление о мировых культурных тенденциях и традициях. Культура не ограничивается национальными рамками, потому что она многолика и подвержена интеграционным процессам. Обогащаясь в лингвокультурном плане, обучаемый подвергается прогрессивным изменениям не только в образовательном, но и в воспитательном смысле. «Ценности определяют главное для человека – его направленность, его развитие» [4, с. 17].

Современная лингвистика определяет лингвокультурологическую компетенцию как «знание идеальным говорящим/слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [1, с.114].

Формирование лингвокультуроведческой компетенции основывается также на отборе учебных текстов на русском языке, которые должны быть подобраны и адаптированы с учетом определенных лексических, грамма-

тических, стилистических средств. Иными словами, тексты являются не только источниками культурологической информации, но и материалом для усвоения и закрепления языковых знаний. Текстовый материал помогает понять особенности русского самосознания и мышления, сформировать отношение к «чужим» реалиям, традициям и обычаям, дает представление о важных явлениях русской действительности, вырабатывает отношение к истории культуры как к способу понимания современности, рассматривает сложные проблемы современности с опорой на историю и культуру.

Принцип отбора учебных текстов базируется на следующих критериях: в текстах должны быть отражены значимые для русской культуры явления и события, они должны быть понятны и интересны современному читателю, но при этом давать возможность для культурно-исторических обобщений. С последним требованием согласятся преподаватели-практики, так как именно это качество текста позволяет выйти за рамки конкретного занятия, стимулируя познавательную деятельность обучающихся, которая в свою очередь основана на сопоставлении и анализе культурных ценностей, а также актуальности подхода к изучаемым явлениям. Следовательно, существенно увеличивается спектр методических задач обучения: кроме мотивированного изучения иностранного языка, иностранные учащиеся расширяют фоновые знания культурологического характера, облегчают себе изучение ряда гуманитарных дисциплин, осмысливают целый комплекс эстетических, этических и других проблем.

Исходя из сказанного, выбор рассказа «Судьба человека» в качестве учебного текста может считаться методически обоснованным, так как он отвечает всем вышеназванным критериям: тема Великой Отечественной войны является значимым событием нашей истории; дихотомия «человек и война» интересна всем категориям обучающихся; язык произведения точен и лаконичен; большинство используемых автором грамматических конструкций стилистически нейтральны и понятны иностранцу, и, наконец, возможности культурно-исторических ассоциаций достаточно разнообразны. При условии правильно построенной предтекстовой и послетекстовой работы учебно-познавательная деятельность иностранца приобретает активный характер. Например, весьма продуктивен анализ употребления существительных и прилагательных с суффиксами субъективной оценки: брат – браток, папа – папка, рука – ручонка, сын – сынок, сынишка, сыночек, горе – горюшко, родной – родненький, тонкий – тоненький, кусок – кусочек, лицо – личико, глаза – глазки, звезда – звездочка. Учащиеся сделают вывод не только о коннотативных оттенках данных языковых единиц, но и об их частотности и значимости в русской языковой культуре. Также интересен анализ сравнений, используемых М.А. Шолоховым («рука, твердая как дерево; глаза, как звездочки после дождя» и др.), которые через сопоставительный анализ сравнений в русском и родном языке обучаемого выводят

на возможность сформулировать собственный вывод о сходстве и различии нравственно-культурных ценностей народов. Изучение устойчивых выражений («хлебнуть горяшка», «закаменеть сердцем» и т.д.) дают возможность использовать различные методы семантизации и подобрать аналогичные выражения в родном языке. И, наконец, наличие известной экранизации произведения позволяет разработать задания для самостоятельной работы учащихся, которые будут преследовать как лингводидактические, так и лингвокультурологические цели. Именно на этом этапе осуществляется переход от репродуктивной речевой деятельности к продуктивной. При условии достаточной мотивации (действенная система контроля самостоятельной работы, наличие поощрений, акцент на развитие творческого потенциала, взаимосвязь самостоятельной и научной деятельности обучающегося и т.п.) самостоятельная работа может стать существенной частью процесса формирования как лингвокультурологической, так и профессиональной компетенций иностранца.

Как видим, изучение данного произведения на занятии позволяет успешно выполнить ряд учебно-методических задач, одна из которых – совершенствование лингвокультурологической компетенции обучающихся.

Таким образом, при отборе и адаптации текстов лингвокультурологической направленности рекомендуется ориентироваться на антропоцентрический принцип, что позволяет использовать культурологическую информацию с точки зрения гуманистических ценностей и нравственно-этических критериев. Так, правильно подобранные дидактические материалы помогают сопоставлять культурные ценности разных народов и национальностей и выявлять общечеловеческие ценности в культурах, а также осознавать национально-специфические черты.

«Активизации национально-ориентированных единиц способствуют специальные сопоставительные задания с использованием различных языковых средств. Обучаемые, сопоставляя различные лингвокультураны и употребляя национально-ориентированную лексику, выявляют сходные и отличительные черты культур-коммуникантов», – полагает В. В. Воробьев [1, с. 44]. Лингвокультурана определяется В.В. Воробьевым как «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания» и включают в себя языковое значение и культурный смысл» [1, с. 43]. В качестве учебно-речевых единиц, представляющих собой лингвокультураны, обычно называют следующие: безэквивалентная лексика, фоновая лексика, цитаты, крылатые слова, национально зафиксированные символы и т.д. Как мы видели выше, эти единицы требуют большой предварительной работы от преподавателя РКИ: прежде всего, семантизации (с помощью всех известных способов: этимологического комментария, толкования значения слова, анализа контекста, лингвокультурологического комментария, с помощью способов употребления, словообразовательного гнезда, сочетаемости и т.д.); осмысления и

сопоставления с фактами родного языка; комментирование аналогичных образцов; создания учебных ситуаций для употребления их в речи.

Образовательная ценность подобного подхода заключается в мотивации более глубокого изучения родной и «чужой» культур, в преодолении стереотипов, в обеспечении перехода от репродуктивного обучения к продуктивному, деятельностному (проблемному, поисковому, творческому) [5, с. 45].

Следовательно, коммуникативно-деятельностному обучению иностранцев русскому языку, осознанию ими ценностных основ русской культуры способствуют такие учебные материалы на русском языке, которые были составлены (подобраны, адаптированы и трансформированы) с учетом лингвокультурологического принципа обучения.

Литература

1. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – Братислава, 1999. – 114 с.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО). – М., 2005. – 105 с.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М., 2003. – 190 с.
4. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. – М., 2007. – 214 с.
5. Садовская Е.Ю., Тимошенкова Г.Ю. Формирование лингвокультурной компетенции инофона на занятиях по РКИ / Е. Ю. Садовская, Г.Ю. Тимошенкова // Научный вестник Воронежского Государственного Архитектурно-Строительного Университета. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Вып. 11. – 2013 г. – С. 44-49.

Г.Ю. Тимошенкова, Н.В. Федотова

*Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-Воздушных Сил
«Военно-воздушная академия
им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»*

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ И МЕНТАЛИТЕТА АЛЖИРСКИХ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО РКИ

Постоянно развивающиеся деловые и культурные международные отношения требуют определённых знаний о том, что принято, а что не принято в другой стране. Это касается различных сфер жизни человека. В связи с этим в науке развиваются сопоставительные исследования в облас-

ти языка, литературы, культуры, которые изучают общее и особенное в языке, литературе, менталитете разных наций.

Некоторые исследователи, например К. Леви-Стросс [5], считают, что есть большое сходство в законах мышления разных культур. Человека, к какой бы нации он ни принадлежал, интересуют прежде всего вопросы смысла жизни, счастья, гармонии в обществе, безопасности в отношениях между разными странами и пр. У разных народов, таким образом, наиболее общим можно считать стремление к духовности [4, с. 33]. К таким же выводам приходят многие преподаватели РКИ (русского как иностранного), в числе которых Н.В. Баландина, А.Г. Матюшенко и др. [1, 6].

Другие исследователи, например Г.Д. Гачев, Ю.В. Рождественский [2, 7], считают, что существуют серьёзные различия между культурами, которые касаются многочисленных частных. На представителе любой нации лежит неизгладимый отпечаток материальных и духовных условий, в которых он воспитывался. Национальные представления человек считает «своими», но, по сути, они были внушены ему (явно или неявно) обществом, в котором он обучался, макро- и микросредой.

Как уже говорилось выше, связи между странами расширяются. Межгосударственные отношения России и Алжира в наше время также развиваются и укрепляются в самых разных областях, в том числе в сфере образования. Многие алжирские военнослужащие приезжают в военные вузы нашей страны для получения высшего образования с целью овладения определённой специальностью, повышения своей квалификации, написания диссертационной работы и т.д.

Главной задачей преподавателя РКИ в работе с любым инокультурным контингентом многие специалисты считают снятие так называемой культурной глухоты тех, кто соприкасается с другой культурой и другим взглядом на вещи [8, с. 211]. Именно поэтому обобщить опыт практической работы по преподаванию РКИ алжирским обучаемым, выявив ряд особенностей их культуры и менталитета, так актуально.

Некоторые особенности алжирской культуры и менталитета были выявлены в ходе личных наблюдений во время учебного процесса, при обсуждении сюжетов русской художественной литературы, в беседах-дискуссиях, а также благодаря специальному анкетированию.

На продвинутом этапе обучения РКИ происходит знакомство алжирских студентов с некоторыми произведениями русской художественной литературы путём чтения всего произведения или его отрывков (в зависимости от объёма книги); рассказа преподавателя; просмотра фильма, снятого по мотивам произведения и т.д.

В процессе этой работы ярко выявляются особенности восприятия в русской и алжирской культуре вопросов, связанных с отношениями между полами, ролью семьи, любви и брака в жизни человека и др.

При обсуждении романа в стихах «Евгений Онегин» и романа «Дубровский» А.С. Пушкина прослеживаются незначительные различия в отношении к главным героиням – Татьяне Лариной и Маше Троекуровой – у русского и алжирского читателя. Если иногда русские сомневаются в правильности выбора пушкинских героинь «долга», вместо «любви», то у алжирцев реакция на коллизии русских романов однозначна: и Татьяна Ларина, и Маша Троекурова сделали правильный выбор: «долг» всегда важнее «любви».

При знакомстве с романом Л.Н. Толстого «Анна Каренина» выясняются более чёткие различия в отношении к главной героине русских и алжирских обучаемых.

Русские, конечно, не оправдывают поведение героини Толстого, но в их отношении присутствуют сострадание и жалость к её душевным мукам, так как Анна Каренина – традиционный образ «кающейся грешницы» ещё со времён евангельской Марии Магдалины, глубоко трогавший русскую душу.

Алжирцы не испытывают к героине ничего, кроме осуждения. Она совершила грех: обманывала своего мужа, никакие сильные чувства и страдания не могут её оправдать, сначала надо было развестись, а уже потом любить. Кстати, в Алжире встречались разводы и раньше, но в настоящее время это всё более распространённое явление, хотя многие жители страны продолжают относиться к разводам отрицательно. При разводе ребёнок почти всегда остаётся с матерью, о чём сказано в Коране.

Но больше всего в романе Толстого алжирских учащихся шокирует самоубийство героини. Конечно, это большой грех как в мусульманстве, так и в православии, но так как в жизни Алжира религия всегда играла гораздо более важную роль, чем в жизни России, то в первую очередь алжирские обучаемые акцентируют своё внимание не на измене Анны Карениной, не на предательстве по отношению к мужу, а на предательстве по отношению к Богу. То есть алжирская аудитория рассматривает поступки Анны с религиозной точки зрения и никак её не оправдывает, тогда как русский читатель не придаёт такого значения религиозному аспекту, больше сопереживает толстовской героине, чем осуждает её.

При обсуждении рассказа «Дама с собачкой» А.П. Чехова алжирские студенты высказываются резко отрицательно относительно не только главной героини произведения, у которой есть муж, но и главного героя, у которого есть жена.

В Алжире, как и в любой другой мусульманской стране, особое отношение к женщине: молодая девушка, например, не может появиться на улице в сопровождении юноши, не являющегося её родственником либо женихом; мужчина не может пожать при встрече руку женщине, если она не является его матерью, женой, сестрой или тётёй. В Коране по этому поводу сказано: «Поистине, если кому-нибудь из вас проткнут голову желез-

ной иглой, это будет для него лучше прикосновения к той женщине, которая для него запретна» [9, с. 407].

В Алжире существует многожёнство, разрешающее иметь до четырёх жён, но при условии, что каждая предыдущая жена с этим согласна. Только алжирские военнослужащие по закону могут иметь не более одной жены.

Рамзан Кадыров в своём недавнем интервью чётко выразил отношение всех мусульман к многожёнству: «Многожёнство не является обязанностью, но возможность такая есть, если тебе позволяет здоровье и материальное положение. Многожёнство нужно, чтобы у человека не было любовниц, от которых он получает массу проблем и со здоровьем, и с разладом в семье, приходится жить во лжи, постоянно обманывать жену, детей... Многожёнство – очень хорошо, а иметь много любовниц – плохо. Если я выступлю против многожёнства, я не мусульманин» [3, с. 3]. Алжирские студенты, как истинные мусульмане, разделяют эту точку зрения.

Отдельного внимания заслуживают отношения детей и родителей в алжирской семье. Сильная религиозность отложила на большинстве жителей Алжира определённый отпечаток: алжирцы гораздо более гуманны к пожилым людям, чем представители российской нации. Особенно уважительное отношение наблюдается к отцу и матери, которое воспитывается с детства и передаётся из поколения в поколение. Об этом свидетельствует мусульманское высказывание: «Ты не исполнишь свой долг перед матерью, хотя бы единожды вставшую к тебе ночью, даже если на спине отнёсёшь её в Мекку» [9, с. 407]. Интересно, что чем старше становится женщина в Алжире, тем больше её уважают и почитают.

В отношении пожилых людей несколько лет назад в Алжире был принят закон, который позволяет находиться в доме престарелых только тем людям, у которых нет детей. Если вдруг взрослые дети решат отправить своего стареющего родителя в дом престарелых, их ждёт не только осуждение общественности, но и крупный штраф в казну государства.

Такое отношение к родителям очень влияет на восприятие алжирскими учащимися рассказа К. Паустовского «Телеграмма». Если, по мнению русских, героиня произведения Настя – аморальная личность, которая не навещала свою мать Катерину Петровну три года (хотя и высылала раз в два-три месяца денежный перевод), не успела из-за занятости на работе увидеть мать перед смертью и приехала только на второй день после её похорон, то, по мнению алжирцев, она – преступница, которой нет прощения.

В процессе работы с отрывками из повестей А.С. Пушкина «Выстрел» и А.И. Куприна «Поединок» алжирские учащиеся знакомятся с одним из самых загадочных явлений русской жизни и национального характера XIX века – русской дуэлью, которая отличалась от европейской своими суровыми правилами. Отношение русских к дуэли с религиозной точки

зрения было отрицательным: если оскорблённый считал обиду смертельной, то для её снятия требовалась гибель одного из участников ссоры, что противоречило одной из христианских заповедей: «Не убий». На занятии можно рассказать историю графа Фёдора Толстого – прототипа главного героя повести «Выстрел», который на дуэлях убил 11 человек. Имена убитых он записывал в специальную памятную книжку. Из его 12 детей почти все умерли во младенчестве. Когда умирал ребёнок, граф вычёркивал из книжечки одно из имён убитых им людей. После того как умер одиннадцатый ребёнок, Фёдор Толстой вычёркнул последнее имя убитого. Его двенадцатый ребёнок остался жить. То есть большинство дуэлянтов понимали, что совершают один из смертных грехов, но следование кодексу чести для русского дворянина было важнее христианских законов и страха за последующее наказание.

Алжирским студентам дуэль, где могли убить из-за ссоры, непонятна. Во-первых, Алжир – это страна, 97 % жителей которой – мусульмане суннитского толка. Они всегда свято хранили и чтители законы своей религии, которые всегда главенствовали над всеми другими законами. Следуя Корану, лишить жизни другого человека можно только в трёх исключительных случаях: если другой человек хочет тебя убить, если хочет обесчестить твою жену, если хочет тебя ограбить. Во-вторых, хотя алжирцы достаточно эмоциональны (особенно это касается жителей северной части Алжира: алжирцы, проживающие в пустыне Сахара, более спокойны и уравновешенны), как истинные мусульмане, они никогда не позволяли, чтобы спор переходил в ссору. Об этом свидетельствует следующий мусульманский хадис: «Не разрешается одному верующему покидать другого на срок, превышающий 3 дня, а когда эти три дня пройдут, пусть он встретится с ним и приветствует его, и если тот ответит на его приветствие, то оба они получают награду, если же он не ответит ему, то вернётся с грехом, а обратившийся с приветствием не понесёт ответственности за расставание» [9, с. 409].

Хотя наличие некоторых установок в менталитетах разных народов является непреложным фактом, в работе с представителями иной культуры важно постоянно подчёркивать, что те или иные особенности национального менталитета не должны восприниматься как «хорошие» или «плохие», не должны подвергаться оценке, особенно с позиции другой культуры. Говорить можно только об особенностях, специфических чертах той или иной культуры, того или иного менталитета. Культуры не делятся на хорошие и плохие, они, как известно, просто разные [4, с. 38].

Подводя итоги, следует отметить, что хотя в разных культурах есть много общего и это общее касается принципиально важных для человечества сторон жизни, существует и большое количество отличий во взглядах представителей народов на более частные вопросы.

В данной статье были рассмотрены некоторые особенности культуры и менталитета алжирских обучаемых, касающиеся отношений между полами, ролью семьи, любви и брака в жизни человека и др., которые, несомненно, необходимо учитывать преподавателю РКИ.

Литература

1. Баландина Н.В. Интерпретация художественного текста на уроках русского языка (рассказ С. Довлатова «Встретились, поговорили») / Н.В. Баландина // Слово. Грамматика. Речь. – М., 2004. – С. 182-191.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М., 1988. – 233 с.
3. Кадыров Р. Многожёнство нужно, чтобы у человека не было любовниц / Р. Кадыров // Комсомольская правда. – 2015. – № 67. – С. 3.
4. Кулькова Р.А. Шаги к взаимопониманию / Р.А. Кулькова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 5. – С. 31-39.
5. Леви-Стросс К. Первобытное мышление. – М., 1994. – 384 с.
6. Матюшенко А.Г. Спор о смысле жизни и его идейно-композиционная роль в романе И.А. Гончарова «Обломов» / А.Г. Матюшенко // Слово. Грамматика. Речь. – М., 2004. – С. 192-196.
7. Рождественский Ю.В. Введение в культурологию. – М., 1996. – 286 с.
8. Соколовская Т.Б. Некоторые аспекты лингвистического анализа политического текста в корейской аудитории / Т.Б. Соколовская // Исследования по славянским языкам. – Сеул, 2003. – С. 210-216.
9. Федотова Н.В. Некоторые особенности коммуникативного поведения таджиков и их учёт в процессе преподавания / Н.В. Федотова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – Воронеж, 2012. – С. 405-410.

Е.И. Тюменева

Москва, ВКИЯ МИД РФ

Нгуен Тхань Ха

Москва, Московский государственный педагогический университет

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РУССКИХ И ВЬЕТНАМСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ О ЕДЕ

«Еда – пища человека, то, что едят, чем питаются. Еда непосредственно связана со здоровьем, с повседневной жизнью человека... Люди едят нормально, недоедают и переедают. С едой связаны разные – приятные и неприятные – ощущения. Едят люди в одиночку и вместе. Пища бывает готовая, или люди сами готовят её. С едой связано и многое другое. Очевидно, поэтому у русского народа много пословиц и поговорок о еде» [3,

200-201]. В данной статье описываются связанные с едой национальные традиции русского и вьетнамского народов, которые выражаются во фразеологизмах.

Всякому нужен обед и ужин; мельница живёт водою, а человек едою; нет птицы, чтоб пела и не ела – такие выражения объясняют роль еды в жизни человека. По русской традиции большая семья обедала за одним столом: *за общим столом еда вкуснее*. О том, кто плохо заботится о своих подопечных, говорят: *любит птичку, чтобы пела, да не ела; цыган совсем уж было приучил лошадь обходиться без корма, а она взяла да подохла*.

Если русский человек ест стоя, его оговаривают: *стоя больше влезет; стоя съешь вдвое*. О тех, кто любит есть, а не хочет работать, говорят: *здоров в еде, да хил в труде; не спеши на работу, не опаздывай на обед*. Человека осуждают, когда он требует самый сладкий кусок: *сладок мёд, да не две ложки в рот; у тебя губа не дура, язык не лопата*. Когда человек живёт за чужой счёт, говорят: *чужой хлеб горек; ложкой кормит, а черенком глаза колет*. Соблюдая закон гостеприимства, русские люди подносят хлеб-соль гостям: *хлебом-солью не попрекают*.

О том, что едят и пьют вьетнамцы, что и как они готовят, как ведут себя за столом, мы можем узнать, изучая вьетнамские фразеологизмы. Обычно в большой семье за общей трапезой собираются три поколения домочадцев. Поднос с разными блюдами, которые по традиции готовят женщины, и только один котелок с рисом ставятся на циновку. Каждый член семьи может брать с подноса всё, что хочет, но должен соблюдать определённые правила. Об этом говорит пословица *ăn trông nồi ngồi trông hướng* / (когда) ешь – смотри в кастрюлю, (когда) сидишь – смотри по сторонам. Так как котелок с рисом только один, каждый внимательно смотрит, не закончился ли рис, и берёт себе столько, чтобы хватило на всех. Во вьетнамском обществе также предписывалось не сидеть спиной к алтарю, не поворачиваться спиной к старшим, и каждый должен был смотреть по сторонам, чтобы не нарушить эти правила. Об этом ещё одна поговорка: *ăn trên ngai trước* / есть на возвышении, сидеть впереди – во Вьетнаме до сих пор в деревнях во время праздника пожилые и уважаемые люди в знак почтения к ним всегда сидят выше и за отдельным столом.

В большой семье дедушка, бабушка, первый сын и первый внук сидят на отдельной циновке. Мать или первая невестка сидит рядом с кастрюлей риса и подаёт рис в первую очередь дедушке и бабушке. Перед едой молодые люди должны пригласить к еде поочерёдно всех пожилых, а после еды должны попросить разрешения выйти из-за стола. Во время еды нельзя ругаться, нельзя громко говорить: *ăn lắm không biết miếng ngon, nói lắm hết lời khôn hóa rõ* / кто ест много, тот не чувствует вкуса, кто много говорит, не скажет ничего умного. Во вьетнамской фразеологии прослеживается одобрение умеренности и аккуратности в еде и осуждение

тех, кто ест много и жадно. Вот лишь несколько примеров: *ăn canh cả cặn* / есть бульон вместе с осадком, *ăn chó cả long* / съесть собаку вместе с шерстью, *ăn hồng cả hạt* / есть хурму с косточками ≈ жадное брюхо ест по уху. Того, кто слишком много ест, ждёт суровое наказание: *ăn tham trời làm chết ghen* / много ешь – подавишься и умрёшь. О том, какое значение во все времена придавалось еде, говорит пословица *trời đánh tránh bữa ăn* / даже бог не накажет во время еды.

Национальная русская кухня – щи, чёрный хлеб, блины и т.д.: *щи* – *хоть голову (волосы) полощи*; *чёрный хлеб* – *не голод, посконная рубаха* – *не нагота*; *блин* – *не клин: брюхо не расколет*. Русский человек любит масло: *с маслом и лапоть съешь, без масла и гречневую кашу не проглотить*.

Вьетнамскую еду невозможно себе представить без варёного риса *sot*. Даже само слово «есть, принимать пищу» *ăn sot* состоит из двух морфем: *ăn* / *есть* и *sot* / *варёный рис*. С варёным рисом связано представление о богатой жизни: *sot bạc đĩa ngà* / *серебряный рис, палочки из слоновой кости* / *купаться в роскоши*; *sot no áo ấm* / *досыта риса, тёплая рубашка* / *дом – полная чаша*; *sot trắng cá béo* / *белый рис, большая рыба* / *молочные реки и кисельные берега*. Жизнь простых людей в паремиях характеризуется с помощью таких слов, как *cháo* / *жидкая рисовая каша* и *rau* / *овощи*: *bữa rau bữa cháo* / *то овощи, то каша* / *щи да каша – пища наша*; *ăn cháo để gạo cho vay* / *есть кашу, а рис откладывать, чтобы дать займа* / *продает с барышом, а ходит нагишом*; *ăn một bát cháo chạy ba quãng đồng* / *съесть только одну пиалу каши, а обезжать 3 поля* / *за семь вёрст киселя хлебать*; *só cháo đòi chè* / *есть каша, требовать «те»* (десерт в виде компота, киселя, пюре или каши) / *дай с ноготок, запросит с локоток*; *no chè sot ngùi, đói đánh cả rau thiù* / *сытый отворачивается от остывшего риса, голодный не отказывается от протухших овощей* / *голод не тётка*.

На вьетнамском столе всегда присутствуют три предмета, без которых невозможно представить трапезу – поднос, пиала и палочки. Вьетнамская фразеология даёт нам интересные примеры использования этих предметов. Выше уже шла речь о том, что все блюда выкладываются одновременно на поднос – *tâm*. Именно поэтому слово *tâm* в паремиях ассоциируется с изобилием: *tâm sao cỡ đầy* / *высокий поднос, полный пир/пир горой*. Вьетнамцы говорят *ham một đĩa bỏ cả tâm* / *захотел тарелку, а бросил целый поднос/погнался за крохою, да без ломтя остался*. Но хорошие отношения с людьми ценятся больше, чем обильная еда, то есть материальные блага: *tiếng chào sao hơn tâm cỡ* / *слова привет лучше, чем поднос с угощением/добрые слова лучше мягкого пирога*.

За столом в качестве посуды вьетнамцы используют *bát* – пиалу. Пиала также является компонентом многих фразеологизмов. В ряде случаев в них речь идёт именно о посуде: *nhà sạch thì mát, bát sạch thì ngon* / *в*

чистом доме прохладно, в чистой пиале вкусно / в чистой посуде еда вкуснее. Часто *bát* в отличие от *mâm* означает нечто малое: *som ba bát, áo ba tanh* / рис в трёх пиалах, рубаха из трёх лоскутов / довольствоваться малым; *nói ba voi không được bát nước xáo* / говорил о трёх слонах, не получили и пиалы с водой из-под варки овощей / обещать с три короба. Встречается и противопоставление *bát- mâm*: *tham bát bỏ mâm* / захотел пиалу, бросил поднос / погнался за ломтем, да ковригу потерял. Осуждая людскую неблагодарность, можно сказать *ăn cháo đãi bát* / съесть кашу, помочь в пиалу / отплатить злом за добро.

Все твёрдые блюда вьетнамской кухни нарезаются небольшими кусками так, чтобы их удобно было есть палочками. Приступая к еде, нужно выбирать палочки очень внимательно: они должны быть ровными и одинаковой длины. В противном случае это считается неблагоприятным знаком. Если во время еды приходят гости, то их от души приглашают за стол: *thêm đĩa thêm bát* / добавить палочки, добавить пиалы. Пожилым людям палочки передают двумя руками. Выражая неодобрение чьему-либо поведению, вьетнамцы говорят *đĩa thức chùi mâm sop* / заплесневелыми палочками тянуться к красному подносу / не по Сеньке шапка. Палочки – предмет парный, одной палочкой невозможно ничего съесть. Поэтому с этим предметом связано представление о счастливой семейной жизни: *vợ chồng như đĩa có đôi* / муж и жена как палочки в паре / куда иголка, туда и нитка. Чтобы не уйти из-за стола голодным, палочки нужно правильно держать двумя пальцами. Этот образ используется, когда говорят *vợ đĩa cá nầm* / хватать палочки всей пятернёй / валить в одну кучу.

Слова *ăn* и *ăn cơm* /есть, принимать пищу/ входят в состав многих вьетнамских фразеологизмов, использующихся для характеристики человеческих качеств и поступков. Вьетнамцы сравнивают необходимость тщательно пережёвывать пищу и хорошо обдумывать свои слова: *ăn có nhai, nói có nghĩ* / ешь – жууй, говоришь – думай / слово не воробей, вылетит – не поймаешь. О расплате за неблагоприятные дела говорят *ăn tợn khát nước* / ешь солёное, захочешь пить/как верёвочке ни виться, конец будет. Одобряются такие качества, как доброта и благодарность: *ăn miếng ngọt trả miếng bùi* / съел сладкий кусок, верни лакомый кусок/воздать добром за добро. Осуждая тех, кто не любит работать, а норовит разжиться за чужой счёт, употребляют пословицу *ăn cỏ đi trước lợi nước đi sau* / на пиру первый, у брода последний/у котла – первый, в поле – последний.

В заключении приведём пословицу, которую руководители Вьетнама употребляют по отношению к нашей стране: *ăn quả nhớ kẻ trồng cây*/ешь плоды – помни о том, кто посадил дерево, подчёркивая, что благодарны за оказанную помощь и никогда её не забудут.

Культурная информация, заложенная во фразеологизмах, должна быть выявлена и описана. Этому служит сопоставительный анализ русских

и вьетнамских фразеологизмов, необходимый для сравнения национальных картин мира как отражения менталитета народа.

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий [Текст] / [Отв. редактор – доктор филологических наук В.Н. Телия]. – М.: «АСТ-ПРЕСС КНИГА», 2006. 782 с.
2. Вьет Чыонг Словарь пословиц, поговорок, частушек Вьетнама (первый и второй том). – Донг Най, 2010. – 846 с.
3. Зимин В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. Изд-во: М. АСТ-ПРЕСС. 2012. 736 с.
4. Хыу Нгок. Статья об этикете. – URL: http://sgu.edu.vn/index.php?option=com_content&view=article&id=1041:n-tt-nggh-o-i-iu-v-n-ung-vit-nam&catid=387:van-hoa&Itemid=507

О.А. Фролова, Еияс Аль-Хатиб

Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

К ВОПРОСУ О МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СИРИИ И РОССИИ)

Особую значимость вопросам межкультурной коммуникации придает усилившиеся в последнее время процессы миграции. И мы уже не можем представить развитие экономики, науки и образования без межкультурного общения.

Однако, несмотря на уже достаточно значительный опыт и историю развития межкультурной коммуникации, не всегда диалог в той или иной сфере может быть назван конструктивным и взаимовыгодным. Порой у участников процесса общения наблюдаются значительные расхождения по тем или иным позициям, которые не являются следствием профессиональных различий, а возникают в силу причин, связанных с особенностями культур, традиций, спецификой видения мира и способов восприятия и интерпретации событий. Подобные сложности вытекают и из особенностей образа жизни, религиозного многообразия, культурных ценностей.

Таким образом, межкультурная коммуникация может стать как важным условием, способствующим развитию взаимовыгодного сотрудничества, так и неразрешимой проблемой в осуществлении тех или иных проектов, важнейших экономических и политических начинаний и стремлений [2, с. 4].

В современных условиях развитие культурных связей происходит в самых разных сферах человеческой жизни – бизнесе, политике, туризме, спорте, личных контактах.

Кроме того, важнейшее место в системе международных отношений XXI в. занимает сфера образования. С бурным развитием экономики, информационных технологий стало легче преодолевать барьеры расстояния, появилась возможность межкультурной коммуникации и получения образования за границей [7, с. 98]. Все большее число студентов стремится получить образование за рубежом, но многие из них сталкиваются с проблемой культурного шока. Также проблемы вызывает и обучение на иностранном языке. Преподаватель становится помощником в решении этих проблем. Поэтому важно знать, как складываются взаимоотношения преподавателей и студентов в разных странах, ведь у каждого своя культура и менталитет, совершенно отличные от наших.

Процесс получения высшего образования – явление многогранное, и его специфика обусловлена, прежде всего, общением, направленным на решение участниками данного процесса педагогических и учебных задач.

Взаимоотношения между преподавателем и обучающимися являются одной из основных педагогических категорий в системе высшего образования. Личностное развитие и образование студентов определяется во многом именно системой отношений.

Следовательно, усвоение студентами знаний становится зависимым от качества и характера межличностного общения между преподавателями и студентами. У преподавателя со стабильным эмоционально-положительным отношением к студентам, деловой реакцией на недостатки в учебной работе и поведении, спокойным и ровным тоном в обращении, студенты раскованы, общительны, доверчивы. Отрицательное отношение к студентам, неустойчивость позиции преподавателя, попадающего под власть своих настроений и переживаний, создают почву для возникновения недоверия, замкнутости... Все это налагает отпечаток на весь ход учебно-воспитательного процесса [6, с. 220]. Кроме того, студенты нередко переносят отношение к преподавателю на предмет, который он ведет.

В настоящей работе мы рассмотрим особенности личностных взаимоотношений преподавателей и студентов в Сирии и России.

Учитывая важность характера отношений между учителем и учеником в определении академического уровня студента и его адаптации, вырастить студента активным членом общества, способным существовать в условиях жизни, является целью всех образовательных и учебных заведений. Мы считаем, что наше исследование, возможно, будет вкладом в обогащение учебного процесса.

В первую очередь рассмотрим реалии взаимоотношений учителя и ученика в Сирии.

Изучив доступные источники и статистические данные различных университетов и школ, мы обнаружили, что отношения между учителем и учеником, как правило, развиваются по инерции и не имеют гармонии. Это могут продемонстрировать некоторые опросы общественного мнения и обзор имеющихся источников по данной теме.

Приведем в качестве примера опрос общественного мнения, проведенный среди 386 студентов разных факультетов о природе социальных отношений в университете с низким уровнем отношений между учителем и учеником.

Были заданы следующие вопросы: «Каким вы видите характер отношений между вами и вашим учителем?», «Это хорошие или плохие отношения?». Результаты опроса таковы: 50% участвующих (193 студента) воздержались от характеристики своих учителей, т. е. они не ответили на эти вопросы. Один из студентов прокомментировал это так: «Мы боимся, что учителя узнают наше мнение и таким образом мы же сами и пострадаем». Другая половина студентов, которые осмелились ответить на этот вопрос, сказали, что у них плохие отношения с учителями (54%). Если мы сложим ответы студентов, которые отказались отвечать и ответы студентов, которые ответили отрицательно, то в общей сложности получится 298 человек, что составляет 77 % от общего числа участников опроса [9].

Когда мы сравнили наш обзор с имеющимися исследованиями и статьями по этому вопросу, мы обнаружили, что они не сильно различаются. Ряд проведенных исследований четко указывает, что отношения между учителем и учеником на всех этапах обучения: и в начальной школе и даже в колледже – омрачены напряженностью, большой осторожностью и страхом с обеих сторон, т.е. преподавателя и студента.

Мы хотели бы привести воспоминания доктора Мунира Шахуода. В статье под названием «Впечатления приглашенного профессора об Алеппо и его университете» он пишет об отношении некоторых учителей к студентам: «Стоя у двери, учитель, как детектив, проверяет студенческий билет, сравнивает фото на билете и лицо студента, а затем пускает! Это похоже на меры безопасности, применяемые в чрезвычайных ситуациях.

В сложившейся атмосфере высокой напряженности они боятся серьезных студентов, любая ошибка злит учителя!

А ещё обвинение и порицание – один из моих любимых способов борьбы со студентом, если он задаёт вопросы, которые не имеют научной ценности» [5].

Как и любое явление, низкий уровень взаимоотношений между учителем и учеником также имеет свои причины. Вот некоторые из этих причин:

1. Вера студента в научные знания и компетенцию своего учителя: опрос, проведенный в университете Дамаска через веб-сайт, показывает, что 71 % студентов не верят в способности преподавателя. Это делает

его слабой фигурой с точки зрения студентов, вызывая их неуважение, и, следовательно, низкий уровень отношений [9].

2. Барьеры в поведении учителя: многие университетские педагоги считают, что студенты не умеют вести себя с учителем. Большинство преподавателей выстраивают барьер между собой и студентами [3], поэтому отношения между учителем и учеником являются хрупкими, поверхностными и бесполезными.

3. Культурный и поведенческий разрыв между учителем и учеником: учитель и ученик часто принадлежат к двум разным поколениям, а это неизбежно требует понимания статуса преподавателя и студента, и обстоятельств, в которых они живут. Однако некоторые педагоги очень привязаны к своим представлениям, и всё, что противоречит их мнению, считают неприемлемым, а это приводит к разрыву между учителем и учеником.

Отрицательные отношения между учителем и учеником имеют ряд негативных последствий, одним из которых является ослабление эффективности процесса обучения. Преподаватель не способен осуществить образовательную функцию. Во время занятий учитель просто произносит фразы, содержащие познавательный материал без воплощения его в жизнь через сознательное поведение, которое привлекает студентов и даёт им мотивацию к обучению. Роль учителя заключается не только в передаче знаний студенту, но и убеждении студента искать знания, даже вне занятий [4]. Эта та роль, которую учитель должен играть в жизни своих учеников, роль, которая не может быть успешной при негативных взаимоотношениях и отсутствии взаимопонимания.

Конечно, необходимо отметить, что есть и другие преподаватели, яркие образы которых, являются типичными примерами хорошего и энергичного учителя Сирии.

Приведем пример. Доктор Мунир Шахуод (Сирия) в названной статье вспоминает об эпизоде, который произошел с ним, когда он учился в первом классе средней подготовительной школе Aldirikic, директором которой был известный педагог Юсуф аль-Дахиль: «Однажды в дождливый день я испачкал ноги в вязкой грязи, потому что у меня не было резиновой обуви, и недолго думая, я отправился в школу босиком. Когда мы стояли во дворе школы, наш директор, известный своим спокойствием и вниманием, заметил две дрожащие от холода босые ноги. Директор школы взял нить и наклонился чтобы измерить длину ноги. Через несколько часов передо мной стояла новая пара обуви, а директор глядел на меня с нежностью» [5].

Мы можем сделать вывод, что отношения между учителем и учеником во многих арабских школах и университетах страдают от кризиса, спровоцированного учителем. В подобной ситуации, естественно, большую ответственность несет преподаватель, поскольку обычно это взрослый, сформировавшийся человек, ответственный за тех, кого он обучает.

Но это ни в коем случае не освобождает студентов, не знающих, как противостоять преподавателю, от ответственности и не разрешает им выходить за рамки дозволенного. Некоторые считают, что поведение студентов является не причиной плохих отношений, а их результатом [1].

Образование – это социальное явление, которое не может достичь своих целей без здоровых отношений между школой и семьей, между учителем и учеником.

Для того чтобы улучшить статус отношений между преподавателем и студентом, мы предлагаем два способа решения этой проблемы.

1. Педагоги должны разрушить барьеры, попытаться приблизиться к своим ученикам и учить их как друзей, сыновей или братьев, а не строить преграды, как мы видим сегодня в большинстве случаев.

2. Для того чтобы достичь первого условия в решении этой проблемы, учителя должны научиться правильно вести себя со студентами. Сегодня это отдельная наука, которая имеет свои правила и условия.

Аналогичные исследования проводят, конечно, и в России. Согласно одному из них, отношения преподавателей и студентов существенно меняются, исходя из того, как их оценивают студенты младших и старших курсов университета. В анкетировании участвовало 72 студента 1, 2 и 3 курсов. Студентам были предложены вопросы: «Как Вы определяете свои отношения с преподавателями?», «Кем для Вас является преподаватель вуза?», «Какая форма проведения занятий для Вас наиболее благоприятна?»

Обобщив результаты исследований, можно сделать выводы: 56 % студентов 1 курса считают свои отношения с преподавателями хорошими, неформальными и даже теплыми, таковыми же определяют сложившиеся отношения с преподавателями уже 79,6 % студентов 2 и 3 курсов. При этом на старших курсах уменьшилось число тех студентов, которые рассматривают свои отношения с преподавателями только в рамках решения учебных проблем (1 курс – 42,2 %; 2 и 3 курсы – 18,3 %). Формальное общение «преподаватель – студент» замещается более человеческим межличностным общением, в котором возможен реальный диалог партнеров.

Невелико число студентов, которые считают преподавателей и студентов безразличными друг другу, и тех, для кого взаимоотношения с преподавателями чаще являются конфликтными. Но так как подобные оценки все-таки имеют место быть, то они требуют особого анализа. Можно только предположить, что это происходит в силу особенностей индивидуальной социальной и личностной адаптации.

Что касается второго и третьего вопросов, то здесь у студентов всех курсов больше единодушия. Почти 67 % обучающихся считают, что с преподавателями можно общаться и на сложные жизненные темы. И более половины студентов (51,7 %) готовы воспринимать учебный процесс как беседу-диалог с преподавателем. Это говорит о готовности студентов к общению, о возможности для них вести диалог [8].

В настоящее время в образовательном пространстве наблюдаются явные тенденции, когда меняются и ученик, и педагог, если они действительно являются субъектами деятельности и общения. Осознание педагогом своей деятельности приводит к созданию человеческих отношений, которые создают культуру общения педагогов и студентов: оно становится в большей мере общением людей, а не выполнением социальных функций. Такое общение формирует личность ученика, его личностную позицию, мировоззрение, мироощущение, что является гарантией его непрерывного культурного роста, развития жизненных, ценностных ориентаций [8].

Как мы видим, межличностные отношения преподавателей и студентов в Сирии и России существенно отличаются, поэтому было бы вдвойне интересно узнать мнение о российском образовании представителя арабской страны (одного из авторов данной работы).

Я не буду скрывать, что я тронут радикальным отличием в том, как учителя общаются со студентами, и студенты с учителями. С первого момента, как я начал учиться здесь, в России, заметил разницу в системе образования, в целом, и во взаимоотношениях между учителем и учеником, в частности.

Нет никаких сомнений, что эти отношения должным образом построены с момента поступления ребенка в школу и продолжаются в университете, так что результаты будут, без сомнения, положительными.

В арабских странах нет диалога и открытости между учителем и студентом. Это неправильно и опасно и, на мой взгляд, имеет негативное влияние на будущее образования и образовательного процесса. В России язык общения, диалога и понимания, существующий между двумя сторонами, дает студентам стимул развиваться, студент может смело обсуждать и выдвигать свои идеи, даже если они противоречат точке зрения учителя. И это то, что устраняет барьер между ними, я имею в виду барьер страха перед учителем. И всегда нужно быть открытым для чего-то нового, чтобы иметь большую свободу, потому что она расширяет наши горизонты и наши мысли и приводит нас к новому, потому что образование само, на мой взгляд, является творческим процессом. Отсутствие духа сотрудничества и диалога между учителем и учеником будет порождать состояние лени и, таким образом, будет снижаться уровень образования. Это как раз то, что произошло в арабских странах. Этот процесс, к сожалению, можно пронаблюдать, изучив статистику.

Здесь, в России, у школьников и студентов есть мотивация учиться, они чувствуют поддержку учителей на протяжении всего своего пребывания в школе и университете. Отметим, что учителя стараются мотивировать студента развиваться, предоставляя ему для этого все возможности. Научные и учебные лаборатории позволяют студентам добиться важных научных достижений, и это очень важно для развития образования. В университетах здесь, в России, также распространена самомотивация.

Очень жаль, что в арабских странах, например, очень трудно получить номер телефона учителя, а в некоторых случаях это даже невозможно.

В большинстве университетов арабских стран ходить на занятие обязательно. Достаточно того, что студент изучает лекции дома и приходит в день экзамена, чтобы продемонстрировать проделанную работу. Поэтому мы не знаем, какой именно учитель ведёт тот или иной предмет и лично не знаем своих педагогов! А потом мы видим результаты наших экзаменов, которые вывешивают на стене колледжа, или через Интернет, а преподавателя мы так и не узнаем!

Я глубоко уважаю то, что в России посещение занятий обязательно. И это верно, с моей точки зрения, так что студент реально может извлечь полезный урок из опыта учителя и информации, которую он передаёт.

Еще я бы хотел обратиться к одному моменту: мне понравились в России многие мероприятия: культурные, научные, спортивные. Так или иначе, всё это мотивирует студента быть активным и настойчивыми. За его навыки и таланты всегда выдаются сертификаты, благодарственные письма и многие другие награды. Награждаются выдающиеся и активные студенты. И это то, что позволяет студенту почувствовать себя активным членом общества, почувствовать, что он вносит свой вклад в развитие общества и университета – все это формирует дух соперничества, в хорошем смысле. Все это происходит благодаря хорошей образовательной системе, в которой школы и университеты в России сотрудничают. Сотрудничество проявляется как между администрацией университета и студентами, так и между преподавателями и студентами. Таким образом, мы видим эти положительные результаты.

Презентации, семинары, рефераты, работа на занятиях – это мне очень нравится здесь. Знание и понимание того, чего добился студент, помогает ему привыкнуть к постоянному участию в работе и удаляет страх, и, следовательно, в будущем студент сможет участвовать, например, в конференциях или других видах деятельности уверенно и без страха.

У нас учитель читает лекцию только для того, чтобы студенты слушали и кивали головами, показывая, что они согласны со своим учителем во всём, что он говорит, потому что в арабских странах, считается, что учитель не совершает ошибок!

Подведем итог: система образования в России не ставит барьеры перед студентом, и русский студент, и иностранец во время учебы получает большой личный опыт, учится самостоятельности и чувствует себя независимым, получает удовольствие от жизни в России.

Преподаватели в России используют передовые технологии в рамках учебной программы, поэтому некоторые специальности в ряде университетов России ценятся в мировом масштабе, например, гражданское строительство. Это помогает усилить уверенность студента и преподавателя.

Статистика показывает, что на практике 70% учебного времени в России идет на совместные занятия и диалог с учителем, и 30% от объема работы – на самостоятельные исследования.

В заключение необходимо отметить, что нормальные человеческие отношения между преподавателями и студентами оказывают поддержку в процессе обучения. Если преподаватель по-настоящему заинтересован в успехах своих студентов, он всегда сумеет найти способ выстроить с ними личные отношения, которые могут стать началом не только длительного сотрудничества, но и дружбы на всю жизнь.

Литература

1. Али Альвардй Парапсихология или секреты успешной Personal / Али Альвардй. – Лондон, 1995.
2. Боголюбова Н. М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен: учебное пособие / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева. – СПб: СПбКО, 2009. – 416 с.
3. Вазек Гази Барьеры в поведении учителя / Вазек Гази // Медад. – 2005. – № 8.
4. Мазен Аль-Халаби Образование и воспитание с помощью репрессий / Мазен Аль-Халаби // Мнения. – 2003. – № 2.
5. Мунир Шахуод Впечатления приглашенного профессора об Алеппо и его университете / Мунир Шахуод. – Дамаск, 2004.
6. Пшеничная Л. Ф. Педагогика в сестринском деле / Л. Ф. Пшеничная. – М.: Феникс, 2002 – 354 с.
7. Рыжиков Д. Л. Миграция как форма социальной мобильности в глобальной социальной структуре / Д. Л. Рыжиков // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – Вып. 5. – С. 135-140.
8. Сырова Н.В., Серова О.В. Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе / Н.В. Сырова, О.В. Серова // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1486-1490. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.moluch.ru/archive/91/19615/> (дата обращения 24.12.2015).
9. Центр Социологических опросов в Дамаске университета в Интернете [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.damascusuniversity.edu.sy/>

Хассан Абдельрауф

Омск, Омский автобронетанковый инженерный институт

РУССКАЯ ПОЭЗИЯ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННОГО ЧИТАТЕЛЯ

С великими писателями не спорят,
к ним испытывают признательность
за то, что они нам дают.

Ален

Русская литература – одно из ярких проявлений мировой литературы. Произведения русских писателей переводятся практически на все национальные языки и читаются представителями разных культур. Русскую литературу уважают и любят по всему миру. Для иностранного читателя русская литература – это очень хорошее средство для изучения русской истории, потому что каждый писатель живёт в какое-то конкретное время и описывает свои личные, а также и общественные переживания во время тех или иных исторических событий. Эти переживания важно понять и прочувствовать для того, чтобы понять психологию русского человека и русского народа и сравнить её с психологией своего народа.

Русская литература – это отражение русской души. Она порой даёт ответы на вопросы, которые волнуют русского человека. Изучать национальную литературу, особенно русскую, важно хотя бы для того, чтобы понимать особенности устройства российского общества, потому что тема общественной жизни является одной из самых важных в русской литературе. Кроме общественного устройства важными считаются следующие темы: русская природа, её разнообразие и красота, отношение русского человека к своей родине (от глубокой любви до серьёзных переживаний), роль России, русского народа в мире и истории и, конечно, русский человек и его важные чувства и качества – доброта, щедрость, гостеприимство, а также подлость, предательство, корысть и т.д. Конечно, большое внимание уделяется и критике российской политики, общественной жизни и высмеиванию негативных сторон жизни и качеств человека.

Одной из самых главных тем в русской литературе можно считать тему любви. Произведения поэтов и писателей дают ключ к пониманию русского сердца, а также отвечают на вопрос: «Как любит? И как может он любить?».

Почти все эти темы есть также и в арабской литературе.

Самой главной связью между русской и арабской литературой я считаю популярность стихотворной формы выражения мыслей и чувств. Через стихи во многих случаях можно легче выразить именно чувства. А значит, и легче их понять.

Моим любимым поэтом является Ахмед Шауки . Шáуки Ахмед (16 октября 1868, Каир – 14 октября 1932, там же) – египетский писатель. Родом из аристократии, приближенной к хедиву. С 1887 по 1891 год учился на юриста во Франции. С 1915 по 1919 год жил в Испании. Принимал непосредственное участие в международных конгрессах востоковедов. А. Шауки является одним из самых признанных арабских поэтов начала 20 века.

В своей поэзии он затрагивал различные темы, придерживался традиционных восточных образов; ритм и мелодика его стиха были четкими и яркими. Среди его произведений: «Великий Алибей» (1893), исторические повести, рассказы, сборники стихов.

Поэзия Шауки тематически разнообразна: от панегириков до детских и шуточных стихов (вышли 4 тома его диванов – 1898, 1927, 1936, 1943). Шауки, представителю арабского «неоклассицизма», свойственна приверженность традиционным образцам. Однако, несмотря на это, мелодичность его стихов (многие из которых положены на музыку), доступность содержания и искренность чувства сделали его самым популярным поэтом арабского мира 1-й половины 20 в.; в 1927 он был избран «эмиром поэтов». В стихотворных драмах на исторические темы, явно подражательных и не отличающихся чёткостью и связностью построения («Великий Али-бей», 1893, – практически первая оригинальная арабская драма), проявились симпатии Шауки к египетскому национализму. Писал также исторические повести и рассказы.

В поэме «На смерть Льва Толстого», написанной в 1914 году, назвал русского писателя «мудрейшим из людей». В жанре восточных касыд Шауки создал воображаемый диалог выдающегося арабского философа и поэта средневековья аль-Маарри (973—1057) и «яснополянского мудреца» Льва Толстого.

Моим любимым произведением этого автора является следующее стихотворение:

*Я хочу увидеть тебя и притронуться к твоим рукам
И рассказать тебе о сердце, ценящем тебя высоко.
Я хочу позвать тебя и прийти за тобой.
Я хочу прийти в твой сон и сказать,
Что я тот, кто любит тебя –
Тот, кто отдал тебе своё сердце.
Сказать, я тот, кому ты нужна,
Что ты мне дороже рая и что я восхищаюсь твоим огнём.
Любимая, я очень хочу поговорить с тобой!
И готов умереть за любовь на твоих руках.
Прошу тебя, позаботься о моём сердце, в мыслях которого –
Только ТЫ.*

*Я хочу сказать тебе, пока не умру и не уйду,
Да будут в радость тебе твоя семья и твои любимые.
Я бы хотел, чтобы моя могила была рядом с твоей дверью,
Чтобы ты могла ходить по ней, а я мог целовать твои следы.*

Когда я вспоминаю о Родине, то вспоминаю именно это стихотворение на арабском языке. Конечно, в России встречается вольный перевод стихотворения на русский, который не отражает всю полноту передаваемых чувств, потому что существующие виды перевода (перевод слово в слово, перевод значения и другие) не могут отразить образ, представленный в произведении.

Перевод слова не дает нам четкого объяснения того, что хотел сказать автор, а также не передает полностью форму оригинала.

Перевод значения дает нам похожее объяснение, но форма не сохраняется, поэтому понимание того, что хотел сказать автор, невозможно полностью объяснить с помощью перевода.

Я думаю, в своих произведениях автор показывает, какой он видит свою любовь, каков её идеал. Ахмед делится своими переживаниями, которые свойственны молодым поэтам и писателям.

Эти переживания характерны и для русских писателей и поэтов, например, А.С. Пушкин в произведении «Я вас любил...» выражает любовь другими словами:

*Я вас любил: любовь еще, быть может,
В душе моей угасла не совсем;
Но пусть она вас больше не тревожит;
Я не хочу печалить вас ничем.
Я вас любил безмолвно, безнадежно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам бог любимой быть другим.*

Прочитав это стихотворение, иностранный читатель не увидит всю глубину изображаемых чувств, потому что есть такие слова, которые понятны только носителям русского языка и которые создают образ, не передаваемый на другой язык. Иностранец может увидеть стройность и организованность ритма произведения и понять, что это стихотворение о любви, которая была в прошлом.

Носитель русского языка, прочитав стихотворение «Я вас любил...» без труда определит, что стихотворение посвящено неразделенной любви к девушке, которая не отвечает ему взаимностью.

Можно долго дискутировать о том, что русский язык самый прекрасный. Конечно, он таким и останется для носителей русского языка, но для иностранцев – людей с другим менталитетом, культурой – русский язык зачастую вызывает удивление: «Каким образом эти неоднозначные

сочетания звуков поддаются сравнению человеческой речи?». Это может показаться странным, но иностранцы именно так воспринимают русскую речь.

Конечно, после одного только понравившегося стихотворения я не полюбил всю русскую литературу, зато я не буду смотреть на неё свысока. Хотя русская литература для меня тёмный лес, как говорят русские, это меня не пугает, а только придаёт сил для её исследования и понимания. Хорошо, что у меня есть друзья, которые мне помогают её понять!

*И.Б. Щёболева, Сунь Мейна
Ростов-на-Дону, ЮФУ*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЛИМЕНТА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Комплимент в том или ином виде присущ всем коммуникативным культурам, однако в каждой из культур отличается конкретными чертами реализации.

Как элемент речевого акта, комплимент играет огромную роль в речевой коммуникации. Что такое комплимент? Его определение в современных словарях дается кратко и в сходных выражениях. Наиболее четкое определение комплимента дано в «Словаре русского языка» под редакцией А.П.Евгеньевой – ‘лестное для кого-либо замечание, любезный отзыв’ [3, Т.2, с.86]. В научных исследованиях комплимент определяется как род речевых действий. В настоящее время изучению комплимента посвящены исследования из разных областей гуманитарного знания: прагматики, лингводидактики, лингвистики, культурологии, теории текста, риторики, социологии (Н.Н. Германова, О.С. Иссерс, В.И Карасик, В.В. Леонтьев, И.С. Морозова, Е.С. Петелина и др.). Комплимент является неотъемлемой частью речевого этикета. Как форма речевого этикета комплимент используется в различных речевых ситуациях: во время встречи, прощания, поздравления и т.д. Подобные формы речевого общения национально обусловлены, обладают гендерными особенностями. «Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Общекультурные нормы общения национально специфичны»[4, с.13]. Коммуниканты должны проявлять межкультурную компетенцию, соблюдать социальные нормы и речевой этикет носителей другой культуры.

При анализе определения речевого акта комплимента и его основных характеристик И. Ю. Мосолова отмечает, что комплимент – это отдельное

речевое высказывание, служащее выражению мнения адресанта о своем адресате (чаще положительного и реже псевдоположительного) и произносимое в условиях непосредственного общения собеседников для достижения адресантом определенных целей. Комплиментарные высказывания всегда содержат оценку – с элементами либо похвалы и одобрения, либо – лести для привлечения внимания адресата [2, с.9].

Нами рассматриваются некоторые общие и национально-специфические черты комплиментов в русской и китайской лингвокультурах на основе анализа примеров из современной художественной литературы, кинофильмов, а также устной речи носителей двух языков.

В речевых актах похвалы или комплимента национально-культурные особенности русской и китайской этнических общностей могут выражаться 1) в объектах комплиментов:

— комплименты внешнему виду человека: *Он та-а-кой интересный! В очках. И говорит так... знаешь...внушительно. Вот сразу понятно, что не болтун какой-нибудь, а человек дела.*

– комплименты, оценивающие профессионализм или определенные способности человека: *Что тут 15 лет назад было, вспомнить страшно! А сейчас получше, полегче. Губернатор у нас правильный мужик, я же говорю!*

– обобщающие комплименты (комплименты, характеризующие личность в целом): *Это просто ужас что такое! Я бы, наверное, там сразу бы и упала, а вы молодец!*

– комплименты внутренним, моральным качествам: *Она человек золотой, книг столько прочла, мне за всю жизнь столько не одолеть! Детей любит и понимает.*

– комплименты интеллектуальным способностям: *Получишь (Нобелевскую премию), куда ты денешься? Ты же у нас... того! Талант! - Я у вас талант, - согласилась Юлька. Ей было весело, глаза у неё блестели.*

– прочие комплименты (комплименты, касающиеся возраста, комплимент имени, комплимент жилищу, домашней обстановке и др.): *У тебя правда такой взрослый сын? Ты еще совсем девочка! - Мне сорок пять лет. - Сорок пять? Ты выглядишь моложе!*

2) в его адресатах и адресантах;

3) в способах реализации комплимента;

4) в языковом оформлении комплимента;

5) в отношении к комплименту и реакции на него.

Как в русской, так и в китайской среде комплименты по поводу внешности предназначаются лицам женского пола чаще, чем лицам мужского пола. При встрече после разлуки, особенно для человека немолодого, особенно для женщины, комплиментом является указание на то, что ее внешность не изменилась: *Вы не меняетесь! А вы всё молодеете!* Пренебрежение возраста адресата – самый сильнодействующий комплимент в

русской коммуникации для женщин: *Вам никак нельзя дать ваших лет; Вы очень молодо выглядите!*

Типичные комплименты женщине в русской лингвокультуре организуются в основном вокруг темы внешнего вида, включающую тему возраста. Следующей темой является тема характера, а также тема способностей: *У тебя очень красивая и умная мать, - зачем-то сказала Вероника. - Я знаю, - согласился Олег.*

Если для женщины в русской коммуникации главным комплиментом был и остается комплимент по поводу внешнего вида, то в отношении мужчин комплимент фокусируется на внутренних свойствах – это темы способностей и характера: *Я вас слышала, - сказала Лиля, - как только прилетела. Вы очень ...профессионально вели. Олег слегка удивился, даже плечами пожал: - У нас все ведущие хорошие.*

Рассмотрим некоторые особенности китайских комплиментов.

В комплиментах китайского языка выделяются следующие основные типы согласно различию их функций в коммуникации:

1) функция приветствия, что часто наблюдается при встрече между друзьями или знакомыми, особенно женщинами:

好久不见，你变得漂亮了！ - Давно не виделась, ты стала еще красивее!

几天没见，你瘦了好多呀！ - Как, мы только несколько дней не виделись, а ты так похудела !

2) функция преодоления дистанции при первой встрече:

对您早有耳闻，今日一见，果真如此 - Давно слышала, что вы уникальный человек. Сегодня смотрю на вас и убеждаюсь в этом!

3) функция благодарности за помощь или поощрения за поведение: *你办事，我放心 - Когда ты действуешь, я спокойна.*

4) функция поощрения собеседника за его достижения:

你的汉语有了很大的进 - У тебя большой прогресс в изучении китайского языка.

5) функция поддержки собеседника:

哎呀，我也知道生活它不容易，但不是有句话是这么说的嘛：瘦死的骆驼比马大。 - Ай, я тоже знаю, что жизнь нелегка. Но есть такая поговорка: «Верблюд, хотя и тощий, как скелет, больше лошади».

6) функция просьбы помощи от собеседника:

你学识渊博，去过的地方多见识广，正好我想问你点东西 – Ты грамотный, обошел много мест, много знаешь. Я как раз хочу спросить у тебя кое-что.

7) функция навязывания собеседнику своей воли, в данном случае услуг *像宏仁这么腼腆的人很难找到另一半，这事交给我吧，我帮他找*

个好姑娘。 – *Такому скромному человеку, как Хон Жень, трудно найти жену. Давайте я помогу найти хорошую девушку для него.*

8) функция иронии над собеседником:

你简直就是个传奇，我哪能跟你比！ – Ты просто чудо, как я могу сравниться с тобой!

В китайском языке существуют различные типы выражения комплимента, некоторые из них схожи с русскими, некоторые отличаются от русских комплиментов.

1. Комплимент принадлежности чего-л. собеседнику. Выражать одобрение тому, что та или иная вещь принадлежит собеседнику – самый распространенный способ комплимента в Китае: *坐您的车很舒服。 – В вашей машине мне так комфортно.* Такие комплименты также частотны в русском языке.

2. Комплимент внешности и темпераменту собеседника. Во внешних качествах проявляются внутренние свойства, сущность человека: *好一双像葡萄一般闪亮的眼睛啊。 – Как сияют твои глаза, похожие на черные виноградины.*

Следует отметить важное лингвокультурологическое отличие, что комплименты с коммуникативной интенцией выразить свое искреннее чувство в большинстве случаев произносятся между влюбленными и близкими людьми и недопустимы от посторонних :

小玲的丈夫对小玲：你生气的样子都好看！

Муж Сяолин к Сяолин: Ты всегда красивая, даже когда ты сердишься!

3. Комплимент качествам или свойствам собеседника, например его способностям, мужеству и др. : *姑娘，你真是力大无穷啊，就算男生也比不过你。 – Девушка, ты действительно сильная, даже юноша не может с тобой сравниться.* В русском языке мы находим аналогии: *Вы молодец большая, сразу к нам прибежали, я бы прямо замертво упала, честное слово.*

4. Комплимент особому статусу личности, например социальному происхождению, кровному родству, эрудиции:

我早有耳闻，像您这样漂亮的博士简直就是中国的瑰宝，无人能够与您媲美。 – Я давно слышала, что ты и доктор, и красавица, настоящее сокровище Китая. Где ещё можно найти такого человека?

5. Комплимент изменениям, происходящим в жизни собеседника или в его способностях, характере:

三天不见，我该对你刮目相看了 – Три дня не виделись, но теперь мне надо смотреть на тебя новыми глазами.

6. Комплимент достижениям или успехам собеседника :

年仅三十就已经坐上领导位置了，太棒了。 – *Ему только тридцать лет, а уже стал руководителем, это потрясающе!*

Необходимо учитывать, что существуют национально-специфичные особенности комплиментов и способов реакции на них; культура и традиции России и Китая могут существенно отличаться, в том числе и в выражении комплимента.

Коммуникативная стратегия реагирования на комплимент также отличается в русском и китайском языках. Типичной реакцией в ситуации комплимента является отказ от комплимента в китайской коммуникации. Главная причина заключается в том, что слушающий думает, что комплимент не является объективной оценкой его достоинств и заслуг, превышает эту оценку. Например : – 你的英语讲得太棒了 – Ты прекрасно говоришь по-английски. – 哪里哪里, 还差得远呢 – Нет, ещё далеко от прекрасного.

Можно привести любопытный и смешной случай: один китаец, приглашая делегацию на ужин, сказал так :

– 诸位, 星期天晚上可否赏光到寒舍吃顿便饭? – Не могли бы вы прийти в мой убогий дом кушать простую еду?

Россияне восприняли это как оскорбление, так как если дом убогий, еда простая, зачем же он приглашает нас. А на самом деле китаец так сказал просто из скромности.

Однако и здесь можно найти общие черты при выражении комплимента и реакции на него: русские говорят «примите мой скромный подарок, это всего лишь маленький сувенир» – независимо от стоимости подарка.

У китайцев принято переадресовывать комплимент другому человеку. Основной причиной такой реакции является именно скромность адресата : –没想到你这么会做饭 – Не думал, что ты так хорошо умеешь готовить! – 和妻子相比, 还有一段长路要走啊 - По сравнению с моей женой, мне надо пройти ещё долгий путь!

Еще одна коммуникативная стратегия – согласие с собеседником в ответ на комплимент. Такая реакция говорит о том, что слушающий совершенно согласен с оценкой, лежащей в основе комплимента и поддерживает комплимент: 你的演出实在是太棒了! – Твоя презентация просто прекрасная! – 我也这么想的 – Я тоже думаю, что хорошо выступал.

Также существует ответ в виде вопроса. Несмотря на то, что ответ на комплимент содержит сомнение, эта реакция тоже может считаться согласием с комплиментом. –你讲英文像英国人一样 – Ты говоришь как англичанин! –真的? – Правда?

Существует такой тип реакции, когда слушающий не хочет принимать комплимент из скромности или стыда и намеренно искажает компли-

мент, трансформируя его содержание в шутку, иронию и т.п. : –你写字真好看 – Ты хорошо пишешь иероглифы.–拉倒吧, 少取笑我 – Да ладно, не смейся надо мной.

Как правило, китайцы предпочитают отказываться от принятия комплиментов в силу своей истинной скромности. Таких примеров можно увидеть множество, например, –你儿子好聪明啊 – Какой у вас умный ребёнок! –没有啦, 他一天就寻思玩 – Что вы, он хочет только играть!

Китайцы стесняются выражать свое позитивное чувство перед другими. По традиции также считается, что комплимент и лесть не имеют четкой границы. В китайской культуре принцип вежливости тесно связывается с китайской традицией «Ли», которая представляет собой орудие сохранения и урегулирования сословного порядка. Человек в данном обществе должен поступать по установленному социальному статусу. Чтобы быть вежливым, в общении надо вести себя скромно, нельзя хвалить себя, своих родственников и принадлежащие себе вещи. Человек достойно ведет себя, чтобы показать другим свою вежливость. Таким образом, между близкими или родственниками редко говорят комплименты.

Можно с уверенностью предположить, что в условиях глобализации, под влиянием различных культур, в том числе английской и русской, происходит трансформация формул комплиментов, используемых в речи китайцев. Современная молодежь все чаще и чаще начинает употреблять комплимент с интенцией выразить свое искреннее чувство по отношению к любимым, близким, друзьям. Нередко мы слышим следующие высказывания: 《你真善解人意》 《你真行, 既有管理才能, 又有组织能力》. – Ты так хорошо понимаешь людей! Ты молодец, обладаешь талантом управления и организаторским талантом!

Проанализированный материал позволяет сделать вывод, что среди многообразия форм комплиментов в русском и китайском языках можно выделить как общие, так и национально-специфические черты, отражающие лингвокультурологические особенности языков. Очевидно, что для успешной межкультурной коммуникации необходимо знать культуру разных стран, национально-культурную специфику и менталитет разных народов.

Литература

- 1.Акишина А .А., Формановская Н .И. Русский речевой этикет: практикум вежливого речевого общения. М., 2009.
- 2.Мосолова И.Ю. Комплиментарные высказывания с позиции теории речевых актов (на материале французского, русского и английского языков): Автореф. дисс.... канд. филол. наук. - М., 2005.

3.Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

4.Стернин И.А. О некоторых особенностях китайского вербального коммуникативного поведения на фоне русского. Воронеж, 2002.

5.Формановская Н. И., Акишина А. А. Русский речевой этикет в лексикографическом аспекте // Словари и лингвострановедение. М.: Русский язык, 1982. С. 21–27.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азимов Эльхан Гейдарович	доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Ализаде Юлия Святославна	магистрант кафедры теории и методики преподавания РКИ факультета языка и коммуникаций Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
Асейкина Лариса Степановна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова (КВВАУЛ) (г. Краснодар, Россия)
Барсегян Ксения Мартиновна	магистр филологии, ассистент кафедры русского языка Института базового образования НИТУ Московский институт стали и сплавов (г. Москва, Россия)
Басырова Анна Евгеньевна	аспирант кафедры филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск, Россия)
Белова Анна Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка СЗГМУ им. И.И. Мечникова (г. Санкт-Петербург, Россия)
Бердникова Ольга Анатольевна	доктор филологических наук, доцент, декан филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Бесценная Виктория Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Богородицкая Светлана Ивановна	старший преподаватель кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков (г. Краснодар, Россия)
Бойцов Иван Арсентьевич	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Института русского языка и культуры филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)

Бунчук Ольга Михайловна	кандидат филологических наук, преподаватель факультета русского языка Северо-Восточного университета (г. Шэньян, Китай)
Бурченкова Александра Александровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Винокурова Елена Игоревна	преподаватель Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Витлинская Людмила Григорьевна	старший преподаватель кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Власова Надежда Александровна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия)
Волотова Маргарита Геннадьевна	доцент кафедры иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации (г. Москва, Россия)
Григорьян Елена Леонидовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и сравнительного языкознания Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Гетман Ксения Александровна	магистрант кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск, Россия)
Гладкова Наталья Николаевна	старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Гуреев Владимир Николаевич	кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Дедова Ольга	кандидат филологических наук, доцент, заве-

Михайловна	дующий кафедрой русского языка, Воронежский государственный медицинский университет (г. Воронеж, Россия)
Демьяненко Мария Анатольевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка как второго иностранного переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета (г. Москва, Россия)
Динь Тхи Хонг Тхам	аспирант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Домбровская Ирина Ивановна	кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Дунькович Жанна Александровна	старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи учреждения образования «Военная академия республики Беларусь» (г. Минск, Республика Беларусь)
Дурова Елена Николаевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Еияс Аль-Хатиб	магистрант Института социологии и регионоведения Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Жидкова Юлия Борисовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Жукова Арина Геннадьевна	кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Завальников Владимир Петрович	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (г. Омск, Россия)

Земскова Людмила Петровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Зиновьева Елена Иннокентьевна	доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Иванов Александр Геннадьевич	доктор медицинских наук, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Иттивуттирак Таняван	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж)
Кашина Лариса Георгиевна	старший преподаватель кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (КВВАУЛ) (г. Краснодар, Россия)
Ковалев Геннадий Филиппович	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой славянской филологии филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Козельская Наталья Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и стилистики филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Кондрашова Ольга Васильевна	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Краснодарского высшего военного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (КВВАУЛ) (г. Краснодар, Россия)
Конюхова Елена Станиславовна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Копров Виктор Юрьевич	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Воронеж-

	ского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Корнев Владимир Александрович	кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры русского языка Воронежского государственного медицинского университета (г. Воронеж, Россия)
Корноголуб Елена Васильевна	преподаватель Института языка и литературы Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, ИО зам. директора по организации учебного процесса (Приднестровская Молдавская Республика), аспирант кафедры русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора Воронежского государственного университета (Воронеж, Россия)
Косарева Елена Вадимовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Косенко Юлия Григорьевна	преподаватель кафедры иностранных языков Сумского национального аграрного университета (г. Сумы, Украина)
Костерина Элина Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Котова Дарья Алексеевна	магистрант 1 курса филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Кузнецов Юрий Александрович	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Кузнецова Анжелика Алимовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Кузнецова Надежда Викторовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии воздушно-космической обороны имени Маршала Советско-

	го Союза Г.К.Жукова (г. Тверь, Россия)
Куйдина Елена Петровна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Куркина Алла Сергеевна	старший преподаватель кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Кхонг Тху Хиен	аспирантка 2 курса кафедры русского языка филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Лебедева Александра Леонидовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Луца Рада Александровна	преподаватель факультета русского языка Сычуаньского университета иностранных языков (г. Чунцин, КНР)
Маренина Евгения Павловна	кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных языков ФВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск, Россия)
Маркова Валентина Алексеевна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
Масленникова Зоя Сергеевна	магистрант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
Матвееенко Вероника Эдуардовна	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка №2 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
Мекратанакулпат Натчиван	магистр филологии, выпускница филологического факультета Воронежского государственного университета (Таиланд)

Меренкова Людмила Александровна	старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Микитченко Елена Сергеевна	старший преподаватель кафедры русского языка Университета Санья (г. Санья, провинция Хайнань, КНР)
Мирзоева Валентина Михайловна	кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Михайлова Наталья Дмитриевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Михайлова Ирина Вячеславовна	преподаватель кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Михеева Оксана Валентиновна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Назарова Ирина Владимировна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Нгуен Тхань Ха	аспирантка 3 курса Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
Некоз Олеся Александровна	преподаватель кафедры русского языка как иностранного специального факультета Военной академии ВПО ВС РФ имени маршала Советского Союза А.М. Василевского (г. Смоленск, Россия)
Новикова Ольга Юрьевна	преподаватель кафедры управления персоналом Воронежского технического университета (г. Воронеж, Россия)
Парецкая Марина Эдуардовна	старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся Института филологии, журналистики и массовых коммуникаций

	Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Пляскова Елена Аркадьевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Погорелова Мария Валериевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Помыткина Ольга Николаевна	преподаватель кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков (г. Краснодар, Россия)
Правдина Ирина Сергеевна	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Разуваева Людмила Владимировна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Воронежского государственного медицинского университета имени Н.Н. Бурденко (г. Воронеж, Россия)
Розина Марина Серафимовна	старший преподаватель Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова (г. Москва, Россия)
Росси Джоселин Самбрано Эспиноса	курсант 4 курса учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» (г. Минск, Республика Беларусь)
Рукавишникова Светлана Михайловна	старший преподаватель кафедры русского языка и культуры речи учреждения образования «Военная академия республики Беларусь» (г. Минск, Республика Беларусь)
Рыбачева Лариса Васильевна	кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных наук и искусств филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Савельева Елена Сергеевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Садовская Екатерина Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Во-

	енно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия)
Самойлова Инна Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного и лингвистических дисциплин учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Республика Беларусь)
Санникова Алла Владимировна	доцент кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Сердюкова Светлана Алексеевна	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Сиссе Кумба	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Соловьева Марина Валерьевна	старший преподаватель Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова (г. Москва, Россия)
Срибунякорн Джеттарин	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Старостина Ольга Вячеславовна	ассистент кафедры русского языка как иностранного Казанского федерального университета (г. Казань, Россия)
Стейн Эрик	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Стоянова Мария Леонидовна	кандидат педагогических наук, и.о. доцента факультета туризма Чанаккалинского Университета 18 марта (г. Чанаккале, Турция)
Сунь Мейна	магистр филологии, Южный федеральный университет (Китай)
Сушкова Ирина Михайловна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Таирова Алена Вениаминовна	доцент кафедры русского языка как иностранного Владимирского государственного университета (г. Владимир, Россия)

Тернова Татьяна Анатольевна	доктор филологических наук, доцент, заместитель декана филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Тимошенкова Галина Юрьевна	старший преподаватель кафедры русского языка ВУНЦ ВВС «ВВА им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия)
Ткачёва Раиса Андреевна	кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка Тверского государственного медицинского университета (г. Тверь, Россия)
Труханова Дарья Сергеевна	магистрант 2 курса Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (г. Москва, Россия)
Тюменева Елена Ивановна	кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры восточных языков Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
Уразгалиева Оксана Акбулатовна	преподаватель кафедры русского языка Военного института физической культуры (г. Санкт-Петербург, Россия)
Усатюк Наталья Борисовна	старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Фатеева Светлана Ивановна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и культуры речи факультета по подготовке иностранных военнослужащих Военной академии Республики Беларусь (г. Минск, Республика Беларусь)
Фёдорова Лариса Ивановна	старший преподаватель Ташкентского автомобильно-дорожного института (г. Ташкент, Республика Узбекистан)
Федотова Наталия Владимировна	преподаватель кафедры русского языка ВУНЦ ВВС «ВВА им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж, Россия)
Федулова Екатерина Геннадьевна	преподаватель кафедры русского языка специального факультета Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации» (г. Москва, Россия)
Федяева Елена Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)

	Россия)
Фесенко Ольга Петровна	доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского и иностранных языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Филатова Вера Борисовна	кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Флянтикова Елена Викторовна	преподаватель кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета (г. Гродно, Республика Беларусь)
Фролова Ольга Андреевна	преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Хассан Абдельрауф Зассан Альфаки	курсант 2-го курса специального факультета Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия).
Хохлова Татьяна Ивановна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Военной академии воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К.Жукова (г. Тверь, Россия)
Черкашина Елена Леонидовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Московского государственного строительного университета (г. Москва, Россия)
Черкес Татьяна Владимировна	старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и лингвистических дисциплин учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (г. Гродно, Республика Беларусь)
Чжао Лян	магистрант филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия)
Шаповалова Оксана Ивановна	аспирант кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов Института международного образования Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Рос-

	сия)
Шельдешова Ирина Викторовна	кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Краснодарского высшего военного училища летчиков (г. Краснодар, Россия)
Шестакова Екатерина Владимировна	кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Челябинск, Россия)
Штехман Елена Александровна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Омского автобронетанкового инженерного института (г. Омск, Россия)
Щёболева Ирина Борисовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону, Россия)
Шукина Ольга Викторовна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Приднестровского государственного университета (г. Тирасполь, (Приднестровская Молдавская Республика)
Яровая Татьяна Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся основных факультетов как иностранного филологического факультета Воронежского государственного университета (г. Воронеж, Россия); университет Санья (КНР)
Ярось Людмила Болеславовна	старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета (г. Минск, Республика Беларусь)