

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

РУССКИЙ ЯЗЫК В ИНФОКОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.Д. Гарцов

Факультет повышения квалификации преподавателей
русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

Данная статья посвящена рассмотрению места русского языка в современном пространстве Интернета. Предлагаются методы продвижения русскоязычных лингвометодических ресурсов в глобальных лингвистических зонах.

Под влиянием научно-технического развития формируется мировое инфокоммуникационное пространство, создающее новые условия для свободного перемещения капиталов, товаров, трудовых, интеллектуальных, образовательных, культурологических, лингвистических и *лингводидактических ресурсов*. Иными словами, появилась новая виртуальная территория, на которой разворачивается конкурентная борьба за зоны экономического, финансового, политического, культурно-образовательного, лингвистического влияния. Особенностью данного феномена является отсутствие физических границ, перманентное усовершенствование инструментальных средств в виде прикладных приложений для управления процессами на данной территории и высокая технологическая подготовка обитателей этой сферы.

Виртуальное интернет-пространство условно делится на зоны по самому реальному дифференциальному признаку — языковому. В строительстве данной территории и в расширении русскоязычной зоны на настоящем этапе мы объективно опаздываем, даже не реализовав естественных преимуществ, которыми обладает русский язык. Анализ нижеприведенных данных таблицы позволяет сделать некоторые выводы и наметить практические пути изменения существующего положения. (Данные за 2006 год взяты из признанных авторитетных источников: Nielsen/NetRatings, ITU, Internet World Stats, World Gazetteer и др.)

Из таблицы видно, что в настоящее время лидерами Интернета являются языки стран с развитыми и развивающимися экономиками. Русский язык замыкает лист 10 участников, уступая в рейтинге даже языкам с меньшим количеством носителей, например, японскому, немецкому, итальянскому, корейскому.

Таблица

Десятка языков Интернета	Интернет-пользователей по языку	От всех интернет-пользователей планеты, %	Носителей языка	Степень распространения Интернета среди носителей, %
Английский	311 241 881	30,6	1 125 664 397	27,6
Китайский	132 301 513	13,0	1 340 767 863	9,9
Японский	86 300 000	8,5	128 389 000	67,2
Испанский	63 971 898	6,3	392 053 192	16,3
Немецкий	56 853 162	5,6	95 982 043	59,2
Французский	40 974 005	4,0	381 193 149	10,7
Корейский	33 900 000	3,3	73 945 860	45,8
Португальский	32 372 000	3,2	230 846 275	14,0
Итальянский	28 870 000	2,8	59 115 261	48,8
Русский	23 700 000	2,3	163 682 757	16,5
Всего по десятке	810 484 459	79,6	3 971 639 798	20,4
Остальные	207 572 930	20,4	2 528 057 262	8,2
Всего по миру	1 018 057 389	100,0	6 499 697 060	15,7

Лингвистическая картина зон Интернета в цифрах

С расширением интернетизации России число пользователей Рунета возрастает, однако экстенсивный путь развития очень скоро достигнет предела и принципиально картину не изменит, так как стратегической задачей каждого современного государства, планирующего свое развитие, является максимально больший охват населения интернет-технологиями. В мировой сети разворачивается конкурентная борьба за привлечение пользователей из других языковых зон. В этих условиях стратегической задачей сообщества Рунета является создание ресурсов, представляющих реальный интерес для пользователей других лингвистических зон.

В глобальном пространстве Интернет можно развиваться только при условии, что размещенные образовательные электронные ресурсы будут иметь растущий спрос у широкого круга пользователей. В сфере обучения языку реальный интерес могут представлять только «живые» ресурсы, содержание которых постоянно совершенствуется и оперативно обновляется при использовании мультимедийности и интерактивности повышенной функциональности. Такие ресурсы могут создавать только высокопрофессиональные специалисты, имеющие достаточный стаж практической аудиторной работы, владеющие теорией предмета и способные учитывать особенности их (ресурсов) функционирования в новом формате веб-страницы. Профессионалы такого рода могут появиться только в результате практической работы по созданию адекватной, реально востребованной дисциплинарно-ориентированной педагогической продукции на основе долговременной программы, имеющей конкретные этапы ее реализации с использованием метода *визуального редактирования*.

Интернет разделен на профессиональные сектора: экономический, финансовый, торговый, социальный, образовательный, лингвистический и т.д. Наиболее продуктивно в сегменте ресурсов по проблемам русского языка как иностранного могут работать преподаватели-русисты, владеющие современной методикой создания компьютерных средств обучения и управления ими в Интернете. К этому выводу мы пришли на основе анализа развития инфокоммуникационных технологий в период с 1995 года по настоящее время, с момента внедрения первых визуальных редакторов, позволяющих пользователю вести продуктивную деятельность без участия программиста и не общаясь с компьютером посредством длинного ряда команд на английском языке. Сейчас можно с уверенностью говорить, что дальнейшее взаимодействие пользователя с компьютерными и интернет-технологиями будет совершенствоваться по пути расширения возможностей визуальных редакторов.

Софтверные компании, профессионализирующиеся на производстве специализированных программных продуктов, освобождают пользователя, в том числе и преподавателя, от общения с программистом локального масштаба при непосредственном создании рабочего продукта. Образовалась новая диалектическая ось взаимодействия между профессионалом, например, педагогом, знающим, что он хочет получить от визуального редактора, и софтверной компанией, которая создает программное приложение, специально ориентированное на конкретный вид профессиональной деятельности (для экономистов — Excel, для инженеров — AutoCad, для бухгалтеров — 1С Бухгалтерия, для преподавателей языков — Hot Potatoes и т.д.). Российские софтверные компании год от года становятся более зрелыми в этом сегменте производства программных продуктов.

В информационно-образовательном проекте стержнем является его структурно-содержательная составляющая, которая меняется автором в соответствии с требованиями к учебному процессу, адекватному современным техническим и технологическим требованиям. Автор учебно-методического комплекса, самостоятельно использующий инструментарий информационных технологий, быстрее понимает педагогические возможности инфокоммуникационных средств при создании дидактических и методических инноваций, что непосредственно отражается на структурно-содержательной стороне учебного комплекса.

Важным является то, что использование инструментальных информационных средств дает педагогу такую степень свободы, при которой он может создавать электронный обучающий материал, включать его в уже функционирующую часть учебно-методического комплекса, оперативно редактировать, давать или ограничивать права доступа к материалу. Все это способствует ускорению трансформации растущих возможностей информационных технологий в новые педагогические технологии.

При существующей технологии создания электронных обучающих материалов мы не можем говорить о совершенствовании и об оперативном изменении ни содержательной, ни структурной сторон обучающего комплекса, так как педагог находится в тотальной зависимости от сторонних исполнителей, поэтому творческий коллектив нестабилен и зависим от многих обстоятельств. Для того

чтобы сложилось объективное мнение о дидактической значимости информационных технологий в современной методике преподавания языка, необходимо обладать устойчивыми навыками практической работы по созданию электронных образовательных ресурсов на основе метода визуального редактирования.

В современном мире информационных и образовательных технологий на первый план вышли такие качества, как динамичность развития инструментальных средств (визуальных редакторов) и оперативность управления электронными обучающими ресурсами педагогом. В дальнейшем значение этих качеств будет только возрастать.

Выводы

Современное состояние мирового сообщества определяется как «точка перелома», после которой человечество динамично переходит к веб-стилю [1. С. 81] жизни и соответствующим ему новым формам мышления.

В настоящее время экономически развитые и развивающиеся страны интенсивно осваивают новую виртуальную территорию — Интернет, в сфере которого концентрируются новые возможности для высокотехнологичной трудовой занятости населения. На этой территории профессионально подготовленная информация становится товаром. Одним из интересных и важных ресурсов в зоне Рунета могут стать лингвометодические ресурсы для обучения русскому языку как иностранному, поскольку интерес к русскому языку как к языку великой культуры и стране с растущей экономикой остается высоким и будет, без сомнения, только расти. При профессионально организованной работе по созданию компьютерных средств обучения и продуманной стратегии по продвижению ресурсов в мировой сети можно повысить интерес к изучению русского языка многократно.

Таким образом, успешная, планомерная и системная работа по созданию электронных обучающих ресурсов для преподавания русского языка как иностранного на основе метода визуального редактирования и массовой переподготовки преподавателей-практиков для работы в новых условиях позволит:

— многократно увеличить количество субъектов, профессионально создающих и управляющих электронными обучающими материалами в мировой сети Интернет;

— создать гибкие условия для обновления обучающего материала;

— расширить плюрализм реализаций обучающего материала по одним и тем же аспектам обучения;

— строить обучение РКИ с синхронным включением реалий сегодняшнего дня на основе интерактивности и мультимедийности повышенной функциональности;

— создавать отраслевые инновационные образовательные технологии на основе практической работы в инфокоммуникационном пространстве.

Все это, на наш взгляд, может послужить толчком для продвижения русскоязычных лингвометодических ресурсов во все уголки мирового виртуального пространства, что обеспечит доступность изучения русского языка гражданину каждого государства и расширение русскоязычной зоны глобальной мировой сети.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гейтс Б.* Бизнес со скоростью мысли / Как добиться успеха в информационную эру. — М.: Эксмо, 2002.
- [2] *Поспелов Д.А.* См. http://www.nglib.ru/book_view.jsp?idn=000751&page=219&format=free

**THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS
OF THE INFORMATIONAL SOCIETY**

A.D. Gartsov

Faculty of Improvement of Professional Skills
of Teachers of Russian as Foreign Language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The given article is devoted to the problem of the place of the Russian language in the modern conditions of Internet. Some methods of the promotion of Russian resources in Internet are represented in the article.

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО — УНИКАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В МИРЕ: К ТЕОРЕТИЧЕСКОМУ ОБОСНОВАНИЮ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМАГОЛОГИИ

С.К. Милославская

Отдел культуроведения в преподавании русского языка как иностранного
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В статье анализируются лингвокультурологические основания имагологического потенциала учебника РКИ.

Проблема «образ России в мире» имеет длительную, непрерывную и противоречивую историю. Эту проблему трудно четко очертить и описать: ей посвящено необозримое количество научной, публицистической и массовой литературы. Но еще труднее эту проблему именно в настоящее время игнорировать. Интерес к ней, как показывают наблюдения, и в мире, и в России особенно обостряется в исторически сложные, «переходные» (в другой терминологии — транзитивные) периоды в истории страны. Именно такой период переживает Россия сейчас, и именно сейчас в мире в очередной раз резко активизируются попытки «понять Россию». Очевидная важность этого процесса позволяет ставить и считать актуальным вопрос о том, какую роль играло, играет и может сыграть распространение, описание и преподавание русского языка как иностранного в становлении и функционировании образа России.

Рассмотрение проблемы «образ России в учебнике РКИ» требует: а) привлечения широкого историко-культурного контекста; б) выхода в сферу «внешней лингвистики» в сосюрловском толковании этого термина и, более того, выхода за пределы лингвистики, даже и «внешней», в относительно новую область гуманитарного знания — *имагологию*, или *образоведение*. Такой «выход» оправдан тем, что имагология как наука зародилась в середине XX в. в недрах филологии — в компаративном направлении литературоведения — и была связана с исследованием образов Других (в том числе и этнических Других) в разных национальных литературах. К настоящему времени в этой науке существует несколько направлений «образоведения», именуемых восходящими к латинскому слову *imago* терминами — *имагология*, *имагогика*, *имиджелогия*. Уместнее всего рассуждать об образе России как Другой страны именно в пределах имагологического направления. При этом, имея в виду относительную неустойчивость терминосистемы молодой науки, необходимо уточнить, что образ здесь и далее понимается как результат отражательной и познавательной деятельности сознания и психики индивида (группы, коллектива и т.д.). *Образ* конкретного реального или идеального объекта есть некоторая модель этого объекта, представляющая его в целостности, но не совпадающая с ним полностью [Ср.: 1].

Образ страны, в отличие от ее *облика*, воспроизводит в сознании не только реальные, но и идеальные черты объекта. В отличие от *представления* о стране, спо-

собного быть фрагментарным и одномерным, образ, даже будучи нечетким, целостен и системен. Являясь категорией сознания, образ объекта, в том числе и Другой страны, по определению не может быть полностью адекватен объекту, хотя к этому стремится. Будучи категорией психики, образ включает в себя *отношение* к содержательным аспектам отражаемого объекта, хотя, в отличие от *мнения*, и не сводится к этому отношению. Отношение чаще всего формируется под влиянием субъективно структурированных ассоциативно-культурных контекстов, способных исказить реальную ситуацию, но не изменять категориальную природу образа относительно отражаемого объекта. Спонтанность формирования, функционирования и интерпретации образа объекта может объективно или субъективно нарушаться, а образ — редуцироваться. Если редукция образа страны как Другого навязывается реципиентам их культурной традицией на этапе восприятия, возникает *коллективный культурный стереотип*. Если такая редукция — результат индивидуальной неспособности или неготовности реципиента к верификации образа, возникает *индивидуальный культурный стереотип* восприятия страны. Стереотипизация образа часто является результатом однообразия и повторяемости информации об объекте. Редукция образа объекта возможна и на этапе его формирования. Если такая редукция носит целенаправленный и умышленный характер и построена на прогнозе реакций реципиента и управлении этими реакциями, возникает *имидж* объекта.

В основе процессов и стереотипизации, и имиджирования лежит одна объективная закономерность: стремление индивида (группы и т.д.) к экономии когнитивных ресурсов. На восприятие России как Другого эта закономерность распространяется в полной мере с тем лишь уточнением, что Россия, как и любая другая страна, — сложный, многомерный, противоречивый объект, образ которого, в грубом приближении, можно представить как состоящий из: а) образа страны как земли и государства; б) образа ее народа и ее культуры в) образа ее языка. Последней составляющей в новейших отечественных имагологических исследованиях далеко не всегда уделяется должное внимание. Между тем, начиная с античности, актуальная и поныне оппозиция «Мы» ↔ «Они» покоится преимущественно, хотя и не исключительно, на факторе языка. Очевидно, описание и преподавание РКИ, нацеленное на редукцию этой оппозиции, объективно может способствовать положительной динамике образа России в мире. В свою очередь, усилия, направленные на коррекцию стереотипизированных и имиджированных образов России в мире, могут служить успешному маркетингу РКИ. Такие усилия, как показывают наблюдения, необходимы.

Сегодня, как и во все времена, и контактная, и бесконтактная (опосредованная) межкультурная коммуникация осложнена политическими, экономическими, конфессиональными факторами. Влияния этих факторов не избегает ни один из источников формирования образа России во внешнем мире. Среди таких источников — учебники по разным предметам в пределах зарубежных образовательных систем. За этими пределами — словари и справочники общего назначения, а также актуализированные тексты электронных и печатных СМИ и Интернета. Свою роль играют произведения русской и российской художественной культу-

ры, и в гастрольном, и во «внутреннем», т.е. интерпретированном родной культурой реципиента, виде. Но едва ли каждый из этих источников способен гарантировать формирование образа страны как целостной, системной, диалектической сущности. При краткосрочном межкультурном контакте — туристическом, деловом, гостевом — чаще формируются или подтверждаются предыдущие стереотипные или имиджевые модели России как «страны посещения», а не ее многомерный диалектический образ. В условиях долгосрочного межкультурного контакта эти модели обычно разрушаются, уступая место более или менее целостному и системному образу страны. Такая целостность и системность еще более четко оформляется, если изучается язык страны: учебник языка превращается в источник систематизированной и непосредственной информации о стране.

Современный учебник РКИ отличается от названных ранее источников формирования образа России как «другой» страны, во-первых, *рациональной и систематизированной подачей информации* о стране, народе и языке, представленной и в письменной, и в устной, т.е. звучащей, форме. Во-вторых, учебник РКИ отличает предполагаемая самим его жанром подконтрольность освоения и усвоения такой информации, т.е. включением параметра *знание* в процесс формирования образа объекта. В-третьих, этот процесс при пользовании учебником РКИ сопровождается неизбежной *диалогичностью* (ученик — учитель) *процесса овладения РКИ*, которая и предполагает, и стимулирует, и гарантирует рефлексивность. Последняя объективно распространяется не только на языковую, но и на внеязыковую информацию о стране. Наконец, в-четвертых, учебник отличает *специфическая, организационная, функция*, предполагающая создание специальных учебных условий для усвоения всей получаемой информации. Это неизбежно выводит процесс усвоения и языка, и экстралингвистической информации о стране за пределы обыденного сознания реципиента.

Но главное отличие учебника РКИ в анализируемом плане гарантируется самой природой предмета «иностранный язык». Если любое употребление языка обладает эффектом воздействия на личность и способствует коррекции модели мира адресата, то это в полной мере относится и к изучению иностранного языка. Ведь, обладая способностью «преобразовывать мир в идеи» (В. фон Гумбольдт), любой национальный язык одновременно и отражает некоторое представление о мире, и формирует его. Способностью языка не только обозначать, но и «видеть», т.е., именуя, интерпретировать мир и объясняется, вероятно, то обилие понятий и терминов, которые характеризуют сложнейшие отношения «язык — действительность» и «язык — сознание» в современной гуманитарной науке: «картина мира», «языковая картина мира», «реконструкция мира», «репрезентация мира» и т.д. Для уточнения исследовательской позиции согласимся, вслед за А.А. Леонтьевым, под «языковой картиной мира» понимать «мир в зеркале языка». Под «образом мира» будем понимать опосредованное языковыми значениями отражение мира в психике индивида [4. С. 18]. Если принять такое понимание, то следует, далее, допустить, что усвоение языковой картины мира должно предполагать доминирование *когнитивно-логического* начала в познании мира через язык.

Образ же мира как психически маркированная категория в процессе познания этого мира должен в немалой степени зависеть от начала *когнитивно-аксиологического*. В первом случае объекты и отношения реального мира членятся, обозначаются и иерархизируются преимущественно на *рациональной* основе. Во втором — во все эти процессы вовлекается оценивающая деятельность сознания с неизменным, если не доминирующим, *эмоциональным* компонентом. Сказанное позволяет предположить: поскольку овладение иностранным языком в общепринятых ситуациях неизбежно сопряжено с целенаправленной рефлексией над изучаемым языком, то зафиксированные в его единицах знания о мире, в частности, о стране изучаемого языка, острее и отчетливее осознаются и лучше запоминаются индивидом, чем в случае пользования родным языком [Ср.: 5].

Особую роль в овладении иностранным языком играют операции сопоставления и сравнения родного и изучаемого языка. Прямым свидетельством признания этой роли следует считать наблюдаемую «реабилитацию» учебного перевода в новейшей глоттодидактике. Между тем всякое сравнение само по себе предполагает прямое или косвенное, сознательно оформленное или бессознательно ощущаемое *отношение* к сравниваемым сущностям. В процессе сравнения языков вовлекается не только осознание специфики новой взаимосвязи звеньев в цепи знак ↔ объект (референт) с его свойствами, но и, осознанное или нет, отношение и к новому знаку, и к обозначаемому им объекту. Возможно, процесс изучения иностранного языка есть не столько постижение его «картины мира», сколько постижение явленного в этом языке «образа мира». Представляется, что признание ведущей роли категории «образ мира» в языке в процессе описания и изучения РКИ позволит полнее учитывать *когнитивно-аксиологические* и *эмоциональные* аспекты познавательной деятельности учащихся. Это позволит также признать не просто лингвострановедческую, но *имагологическую ценность всех и каждой из единиц изучаемого иностранного (русского) языка* и их роль в формировании образа страны изучаемого языка — России.

В самом деле, уже первое знакомство иностранного учащегося с русским алфавитом способно заставить его задуматься об особенностях страны и народа, избравшего такой, а не иной способ начертания букв своего языка. Немалое прямое и косвенное влияние на представление о народе-носителе, изучаемого иностранного языка может оказывать и звуковая сторона языка, а также навязываемые системой языка морфологические, словообразовательные, синтаксические категории. Тем самым воздействие изучения РКИ на личность учащегося и коррекция его модели мира («образа мира») распространяются и на сферу сознательного, и на сферу бессознательного. В этот процесс вовлекается не только способность индивида к языковой рефлексии, но и его *языковая память*. Языковая память, в соответствии с теорией языкового существования, развиваемой Б.М. Гаспаровым, за пределами слов и словоформ оперирует не только устойчивыми словосочетаниями и устоявшимися речевыми формулами, но и так называемыми *коммуникативными фрагментами* (КФ). Под ними понимаются «отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта... Вся наша языковая деятельность — и создаваемая,

и воспринимаемая нами речь — пронизана блоками-цитатами из предшествующего языкового опыта» [2. С. 118].

Из признания справедливости этого вывода следует не только реабилитация памяти как условия успешного овладения иностранным языком, но и то, что первичным источником «коммуникативных фрагментов» и самого конгломерата иноязыковой памяти служит именно учебник этого языка. Если, по Ю. Кристевой, всякий языковой текст представляет собой «цитатную мозаику», то воспринимаемый и создаваемый учащимся иноязычный текст на определенном этапе обречен быть «цитатной мозаикой», а источником «цитат» — учебник. Сказанное имеет прямое отношение к проблеме «образ страны» в учебнике иностранного языка: этот образ может фиксироваться и формироваться разноуровневыми единицами изучаемого языка, усложняться и, главное, лучше запоминаться за счет указанных закономерностей.

Итак, в силу своей природы учебник национального языка (в нашем случае русского) как иностранного способен становиться уникальным средством формирования образа страны и народа, говорящего на этом языке. В процесс такого формирования способны вовлекаться зрение, слух, интеллект, память, эмоции, а сам он — сопровождаться рефлексией в особых, выведенных за пределы обычного сознания субъектов педагогического процесса условиях.

Отмеченные особенности в соединении с неперенным сообучением культуре народа — носителя изучаемого языка — позволяют учебнику этого языка влиять не только на коммуникативную (*savoir-faire*), но и на экзистенциальную (*savoir-être*) компетенцию учащегося. Формирование первой оказывается в ведении методики преподавания РКИ, формирование второй — прерогатива лингвопедагогики. Именно в пределах лингвопедагогического подхода можно решать проблему формирования адекватного образа, а не стереотипа или имиджа страны изучаемого языка (в нашем случае — России). Сам процесс изучения РКИ, ориентированный на постижение образа русского мира в языке, как представляется, способен редуцировать проблему экзотичности русского языка и безэквивалентности его единиц. Забытые сегодня попытки сделать это относительно русского языка как иностранного предпринимались уже первыми авторами первых рукописных учебников РКИ. Среди них был такой мультилингвально и мультикультурно настроенный и подготовленный автор, как Ричард Джемс.

В своем русско-английском словаре-дневнике, созданном в 1618—1619 гг., он стремился не то чтобы уподобить Россию Британии или Европе в целом, но подчеркнуть сходство их миров, когда русские *olhadi* представлял через «бельгийские крейпелен», русский *kissele* через «шотландскую овсянку», *domra* оказывалась «родом русской лютни», а *gusli* — «родом русской арфы» [3]. Очевидно, языковым «картинам» мира русского и европейского миров эти определения не соответствовали, но «образы» миров оказывались близкими. Этим конкретным приемом описания языка решалась важнейшая задача: если не устранялось, то существенно ослаблялось противостояние «Мы» — «Они», «Свои» — «Чужие», чем и обеспечивалась позитивная динамика образа Руси/России уже в этом старинном учебнике, располагая потенциальных учащихся к изучению русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. — М., 1999.
- [2] *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. — М., 1996.
- [3] *Ларин Б.А.* Русско-английский словарь Ричарда Джемса (1618—1619 гг.). — Л., 1959.
- [4] *Леонтьев А.А.* Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. — М., 1993.
- [5] *Салмина Л.М.* Языковая модель действительности // Язык и этнос. — Казань, 2002.

THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS A UNIQUE MEANS OF RUSSIA'S INTERNATIONAL IMAGE CONSTRUCTING

S.K. Miloslavskaya

Department of Linguocultural Studies in the RFL Teaching
Pushkin State Institute of the Russian Language
Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The RFL text-book is, theoretically, regarded as a unique means of the Russia's international image constructing in the process of intercultural communication and RFL learning.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СЕТЬ БОЛГАРСКИХ БАЗОВЫХ ШКОЛ С ИЗУЧЕНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

С. Почеканска

Министерство образования и науки Республики Болгария
бул. им. Дондукова, 2А, София, Республика Болгария, 1000

Национальная сеть болгарских базовых школ с изучением русского языка создана в 2003 году с целью повышения качества обучения русскому языку как иностранному. Она состоит из сорока пяти образовательных заведений (39 средних и 6 высших школ/университетов), которые расположены на территории всех административных областей Болгарии и объединены в эффективно работающую систему. Базовые школы выполняют функции информационных и методических центров, поддерживающих обучение русскому языку на национальном уровне.

Болгарская национальная сеть создана в 2003 году с целью повышения качества обучения русскому языку как иностранному. Широкая международная инициатива по формированию национальных сетей базовых центров обучения русскому языку зародилась в ходе работы II-го Международного совещания директоров школ с изучением русского языка (Москва, март 2003 года). Полное развитие эта идея получила только в нашей стране. При участии Министерства образования и науки Болгарии, при поддержке Правительства Москвы и многих других болгарских и российских государственных и неправительственных организаций найдены пути создания единого образовательного пространства для школ, в которых изучается русский язык.

В настоящий момент в национальную сеть входят сорок пять образовательных заведений (39 средних и 6 высших школ/университетов). Эти учебные заведения расположены на территории всех административных областей Болгарии и объединены в эффективно работающую систему. Базовые школы выполняют функции информационных и методических центров, поддерживающих обучение русскому языку на национальном уровне.

Понятие «технология» очень многоплановое. Оно связано, как еще по-прежнему думают некоторые, не только с информатизацией и компьютеризацией обучения. При технологическом подходе главное — это четко поставленные цели и последовательные шаги, ведущие к их достижению. В этом смысле сеть базовых школ можно рассматривать как методическую макротехнологию, направленную на обеспечение оптимальных возможностей для обучения русскому языку на территории Болгарии, а также на его дальнейшее распространение в учебных заведениях страны с учетом требований европейских образовательных стандартов.

Такая технология может быть названа «сетевой макротехнологией». Она базируется на совокупности определенным образом отобранных технологий, методов и приемов обучения, поддержанных организационными решениями, что позволяет сделать учебный процесс в школах сети более мобильным и эффективным.

Сетевая макротехнология реализуется через последовательные шаги: 1) организацию самой сети — этот вопрос подробно освещен нами в публикациях [1; 2; 3]; 2) определение роли отдельных сегментов национальной образовательной системы в достижении глобальной цели сети — обеспечение оптимальных условий для изучения и распространения русского языка в Болгарии; 3) первоочередное обеспечение выделенных сегментов национальной образовательной системы учебными материалами, методическими технологиями и педагогическими кадрами, способными эффективно внедрить их в учебный процесс.

В рамках данной технологии национальная сеть базовых школ с изучением русского языка в данный момент обеспечивает поддержку, сохранение и улучшение позиций русского языка и культуры в нашей стране, прямые профессиональные контакты болгарских коллег, обмен идеями в связи с поиском методических подходов, отвечающих вызовам XXI века.

В последние годы русский язык как иностранный стал занимать достойное место в болгарской образовательной системе, где уже проходят заметные положительные перемены, связанные, в том числе, и с деятельностью сети.

Исходя из новых акцентов в современной болгарской образовательной системе, деятельность сети в первую очередь нацелена на совершенствование обучения русскому языку в средней школе.

В ходе многочисленных разнообразных по содержанию мероприятий сети, проведенных во всех регионах Болгарии, состоялся продуктивный обмен опытом научно-методической работы и практики применения современных методических технологий в области методики обучения иностранным языкам. Инновационный опыт специалистов разных стран, принявших участие в данных мероприятиях, показал целесообразность и выявил эффективные возможности более широкого подхода к целям школьного преподавания иностранных языков. Речь шла о трактовке таких целей не только с точки зрения обучения конкретным знаниям, умениям и навыкам и их применения для решения конкретных практических задач, но и с позиций формирования у молодежи современных представлений о картине мира, понимания сложных взаимосвязей между ее составляющими. Современная школа, наряду с подготовкой к получению молодежью дальнейшего профессионального образования, прежде всего должна формировать и ее гуманистические мировоззренческие позиции. С этих позиций в рамках учебных заведений сети успешно осуществляется лингводидактическое описание целей обучения русскому языку в средних школах Болгарии.

Иностранный язык в современном обществе востребован все более не только как средство коммуникации, но и как инструмент познавательной и профессиональной деятельности — и эта цель также находится в поле зрения сети.

В наше время стремительно развиваются международные контакты, информационные технологии, ставшие уже привычными, которые позволяют оперативно получать и обмениваться информацией, требуют подготовки специалистов, владеющих иностранным языком в профессиональной сфере общения. В современном подходе к изучению иностранного языка появилась установка на профессиональное общение, которая не только не ограничивает уровень владения иностран-

ным языком, требуя знания специальной терминологии, но и предполагает умение пользоваться им в социально-профессиональной среде, что, в свою очередь, невозможно без межкультурной коммуникации. Для успешных профессиональных контактов необходимы как хорошее знание языка, так и понимание экстралингвистической ситуации и культуры социально-экономических отношений.

Эти и многие другие вопросы были поставлены коллегами при проведении регулярных встреч сети в форме конференций, семинаров, симпозиумов, круглых столов и других форумов.

Хотелось бы обратить внимание и на факт, что за рубежами России русский язык изучается в школах и вузах в рамках разного количества учебного времени, разных программ и в очень разнообразных формах. Как-то до сих пор мы не обращали достаточного внимания на обучение русскому языку в детских садах. Маленькие дети с огромным интересом воспринимают мир, и можно привить им желание заниматься с самого раннего детства изучением языка и культуры не только их родной страны. В Болгарии проблема с отсутствием пособий и материалов, связанных с методикой обучения русскому языку детей раннего возраста, стоит достаточно остро. Следует подумать о включении этого раздела методики РКИ в сферу деятельности сети.

Ясно, что реальный успех в области обучения русскому языку зависит от высокого уровня профессионального мастерства учителей, их общей культуры и осведомленности о жизни и культуре современной России, их методической подготовки, не на последнем месте, — от их умения пользоваться современными техническими средствами и возможностями Интернета и информационных технологий. Системное повышение квалификации преподавателей требует много средств, времени и серьезной организации. В решении проблем нам помогают коллеги из России: выделяются финансовые средства, преподаватели российских учебных центров оказывают нам методическую поддержку, выражающуюся в проводимых на территории нашей страны семинарах, рабочих встречах, конференциях, организуются стажировки наших учителей в России, что является также одним из приоритетов сети.

Мы говорим сегодня о расширении понятия «технология», о его, если так можно выразиться, глобализации. Думаю, что это вполне оправдано. Опыт работы сети — тому подтверждение: «сетевая макротехнология» систематизирует и оптимизирует решение обычно находящихся в разных плоскостях организационных и методических вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Национальная сеть базовых школ Республики Болгария с обучением русскому языку. Сборник материалов о базовых школах и содержании их деятельности. — София, 2004.
- [2] Встречи на Дунае. Горизонты сотрудничества в мире русского языка. Сборник материалов традиционной весенней встречи болгарской национальной сети базовых школ с изучением русского языка, которая состоялась в рамках Международного Форума с 30 марта по 3 апреля 2008 г. в г. Видине, Республика Болгария. В 2-х томах. — София, 2008.

- [3] Современные технологии преподавания естественно-научных и гуманитарных дисциплин. Сборник материалов Международного круглого стола «Опыт современного преподавания естественно-научных и гуманитарных дисциплин», который прошел 22—23 мая 2008 года в гг. София и Благоевград в рамках Дней Москвы в Софии. — София, 2008.
- [4] *Капитанова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. — М., 2008.

NATIONAL SYSTEM OF BULGARIAN BASE SCHOOLS WITH RUSSIAN LANGUAGE STUDY AS PRESENT-DAY EDUCATIONAL TECHNOLOGY

S. Pochekanska

The Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria
bul. Dondukova, 2A, Sofia, Bulgaria, 1000

The Bulgarian National System was set up in 2003 with the purpose of raising quality of teaching Russian as foreign language. Presently the National system includes 45 educational institutions (39 secondary schools and 6 institutions of higher learning/universities). These institutions are located on the territory of all administrative districts of Bulgaria and are united into an effectively operating system. The base school are acting as information and methodological centers supporting Russian language study at national level.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

Т.Т. Черкашина

Кафедра культурологии и менеджмента в культуре
Государственный университет управления
Рязанский пр-т, 99, Москва, Россия, 109542

В статье обозначены научно-педагогические проблемы классификации и модернизации эвристических методов обучения. Обосновывается необходимость внедрения в педагогическую практику сократического исследовательского диалога.

На эмпирическом этапе развития дидактики в классической педагогике велись бурные дискуссии по проблемам описания и классификации методов обучения, обобщался передовой методический опыт, давались готовые образцы, которым предлагалось следовать для достижения образовательных целей. Дидактический принцип доступности «рецептурного» знания базировался на классических представлениях о чувственном опыте познания как единственно возможном, при этом аристотелевское отношение к сознанию ученика как к «чистой доске» легко коррелировалось с дидактическим принципом наглядности и приводило к формированию эмпирико-классификационного типа мышления и возведению транслируемого содержания в ранг эмпирических понятий.

Педагогике как практико-ориентированной науке имманентно свойственна установка на проектирование «должного». Перефразируя известный тезис К. Маркса, можно сказать: если раньше преподаватели только объясняли мир, то теперь перед ними иная задача — они должны его изменить. В связи с этим остро встает проблема поиска научных оснований выбора метода обучения и как следствие — проектирования педагогической технологии. Не отрицая классического положения психолого-педагогического постулата А.А. Леонтьева о том, что психологические «новообразования» формируются только в деятельности, будем помнить, что результаты образования зависят от той деятельности, в которую непосредственно включен обучающийся.

Предметом познания может быть лишь то, что уже освоено, а так как наиболее подвластна человеку «деятельность его собственной души», можно без труда обозначить основное противоречие современной дидактики — несоответствие классических принципов обучения личностно-ориентированной парадигме, провозглашающей субъектность обучения.

Деятельностные методы обучения, напротив, призваны нивелировать проблему отчуждения человека от образования. Мы разделяем также мнение о том, что противопоставление учебной деятельности развитию личности в качестве независимых, разновекторных дидактических направлений бесперспективно. Безусловно, особенности учебной дисциплины и даже тематическое наполнение конкретного материала предоставляют разные возможности в плане выбора методов обучения.

Гуманитарные по своей природе предметы «Русский язык и культура речи», «Риторика» выгодно обнаруживают скрытые методические приемы формирования эмпатии на основе эвристических методов обучения, таких, например, как: метод смыслового видения, или инсайт как внутренняя сущность объекта познания; метод символического видения, основанный на осознании семиотической природы текстов культуры (например, свет — символ добра, голубь — символ мира, спираль — символ бесконечности и т.п.); метод образной картины; метод придумывания (мозговой штурм); метод «Если бы...»; метод эвристического наблюдения; метод фактов; метод сравнения; метод исследования; метод конструирования понятий; метод конструирования правил; метод гипотез; метод прогнозирования; метод ошибок: метод конструирования теорий; метод рефлексии как осознание деятельности; методы контроля; методы самооценки. Практика убеждает: метод обучения не может не быть личностно ориентирован, поскольку детерминирован действиями учащегося, в отличие от содержания изучаемой дисциплины, которое может никак не соотноситься с реалиями жизни студента. Однако, несмотря на серьезную научную проработку методов обучения и попытку их классификации, и сегодня нет однозначного и точного видения эффективных методов обучения, не разработана методика внедрения их в практику преподавания.

Во многих исследованиях речь идет в основном о том, чему надо учить — многочисленные учебные программы, новые учебники, рекомендации к ним этому подтверждение. Но, к сожалению, до сих пор недостаточно исследованными и разработанными, а потому актуальными остаются методологические и дидактические основания для новых методов обучения, конструирование на их основе педагогических технологий, внедрение их в реальный учебный процесс.

Важным методологическим ориентиром исканий педагога является понимание того, что учитель — не «транслятор» информации. Преподаватель, осознающий себя организатором и координатором «непрямого» воздействия, режиссером субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного дискурса, способен, по мнению Т.М. Балыхиной, Н.В. Кухарева, В.С. Решетько, В.И. Журавлева, Л.К. Гребенкиной, постоянно реконструировать дидактические приемы и методы собственной профессиональной деятельности, «вести» ученика к рождению «нового» знания, формируя такое знание, которое прошло через душу воспитанника, стало для него «своим».

Понимание бесперспективности монологического догматизма в сфере образования привело к реанимации принципа диалогизма в обучении и воспитании. Неслучайно М.С. Каган определяет наше время как эпоху многомерного диалога, ибо в отличие от предыдущих эпох с присущей им диалогической доминантой, проявляющейся только в каком-то направлении развития культуры в целом и образования в частности, наше время призвано, по мнению ученого, «сделать диалог универсальным, всеохватывающим способом существования культуры и человека в культуре» [3. С. 533], поэтому передовые образовательные технологии не могут обойти вниманием риторику, тем более что косвенно риторика зародилась как дисциплина, предметом которой стали не столько закономерности и механизмы ведения диалога, сколько способы отстаивания своей точки зрения в процессе речевого взаимодействия. Знания в процессе такого диалога рождаются, а не пере-

даются; уважается и ценится мнение каждого участника эвристического диалога, ибо каждый человек уникален: «Мера существующего или несуществующего есть каждый из нас. И здесь-то тысячу раз отличается один от другого, потому что для одних существует и кажется одно, а для другого — другое... Ничье мнение не бывает ложным...» [4. Т. 2. С. 221—223]. Более того, Сократ был уверен, что иногда человек должен «забеременеть», т.е. приобрести способность рожать истину в спорах и рассуждениях на основе полученных ранее знаний, ибо не все люди имеют равные познавательные способности, но в каждом человеке «живут верные мнения о том, чего он не знает», надо только при помощи искусных вопросов заставить эти мнения «шевелиться», надо «часто и по-разному спрашивать» [4. Т. 1. С. 595].

Изложенные учеником Сократа Платоном античные диалоги дают возможность выделить основные дидактические элементы его метода, который сегодня называют модным словом «инновация». Первое место среди сократических методов занимает ирония, призванная «уличить» учителя и ученика в незнании. Так реализуется на практике принцип «знающего незнания», или недостаточного знания о предмете разговора, неважно, простое или сложное понятие он обозначает. Вспомним крылатую фразу Сократа: «Я знаю, что ничего не знаю». Вслед за словесной фиксацией объекта незнания моделируется дидактический процесс восхождения от незнания к знанию. Одним словом, применяется индуктивный метод, предполагающий путь от частного к общему. При этом освещаются традиционные взгляды на проблему, идет конструирование дефиниций от незначительных, легко определяемых понятий к более глубоким. Ученику, или собеседнику (ученик — это равноправный партнер в диалоге) предлагается не менее двух альтернативных вариантов решения обнаруженной проблемы, которые обсуждаются, причем неправильные рассуждения доводятся до абсурда.

Обязательным условием методики Сократа является привлечение собственного опыта с опорой на рефлексию происходящего обсуждения. Сократ, давая оценку своим педагогическим усилиям, не уставал повторять: «От меня они (ученики) ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет» [4. Т. 2. С. 202].

Можно сказать, что главное отличие традиционной знаниево-накопительной системы обучения и эвристического метода «знающего незнания» составляет изменение соотношения между знанием и незнанием. Для первой характерна установка на перевод незнания в знание, отсюда цели — «дать представления о...», «научить...», и как результат — дать знания, увеличив их объем. Учитывая диалоговость нашего сознания, вопросно-ответный метод Сократа, как никакой другой, согласуется с требованием усиления деятельностного обеспечения образования. Смена приоритетов внешнего воздействия преподавателя на внутренний мир учащегося, приобретение им собственного творческого опыта познания при условии постановки студентом вопроса на уровне внутреннего диалога позволяют признать значимость эвристического диалога в качестве инструмента инновационного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М., 1977.
- [2] *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001.
- [3] *Каган М.С.* Эстетика как философская наука. — СПб., 1997.
- [4] *Платон.* Собр. соч. в 4 тт. — М.: Мысль, 1990.
- [5] *Пряхин М.Н.* Риторика в системе тривиума (к проблеме определения понятия «риторика») // Риторика в системе коммуникативных дисциплин... — СПб., 2005. — Ч. 1.

EVRIKA-LIKE TEACHING TECHNIQUES AS A BASIS OF PEDAGOGICAL INNOVATION

T.T. Cherkashina

Department of Culturologists and Management in Culture
State University of Management
Ryazan pr., 99, Moscow, Russia, 109542

The article outlines the scientific and pedagogical problems of gradation and updating of Evrika-like teaching techniques in terms of priority national projects implementation as well as substantiates incorporation of Socrates-like dialogue research into the practice of teaching Russian and culture of speech.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Е.Ю. Шамсутдинова

Кафедра практики русского языка студентов филологического профиля
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Волгина, 6, Москва, Россия, 117485

В данной статье анализируется проблема определения содержания понятия «толерантный стиль коммуникации» и определяются возможные пути развития толерантного поля языковой личности в межкультурной коммуникации.

Несомненно, что разница в национальных традициях поведения, воспитания разных стран создает определенные трудности для преподавателей и студентов-иностранцев в ходе преподавания русского языка в иноязычной аудитории. Преподавателю РКИ важно иметь в виду, что культура общения между представителями различных наций требует сдержанности, такта, уважения к национальным чувствам и достоинству, учета особенностей национальной психологии, а также глубокой кросс-культурной грамотности. Взаимная или односторонняя интолерантность общающихся, проявляющаяся в открытом выражении неприятия, презрения, раздражения, нетерпения и нетерпимости, существенно затрудняет коммуникацию и делает невозможным паритетный диалог. Гармоничные отношения между преподавателем и студентами видятся современным теоретикам и практикам педагогики как отношения толерантные. Однако толерантность трактуется ими неоднозначно.

Часто толерантность понимается как недопустимость силового навязывания идей и способность личности признавать существование иной точки зрения. С этим трудно не согласиться, хотя, на наш взгляд, категория «толерантность» охватывает более широкий спектр значений. Толерантность рассматривается и как способность различать и признавать границы особого рода (нравственные, правовые, психологические), и как умение конструктивно действовать в «пограничных» ситуациях, разрешать противоречия, согласовывать позиции, сотрудничать [1. С. 173]. Если принять во внимание особенности деятельности преподавателя РКИ, то окажется, что он все время находится в такой «пограничной ситуации» и умение конструктивно в ней действовать — вопрос его профессиональной компетентности. Толерантность характеризуется и как мощное качество личности, которое наиболее эффективно в формировании взаимопонимания и взаимоуважения к другой нации, культуре [2. С. 12]. Формирование взаимопонимания и взаимоуважения, действительно, миссия педагогики толерантности. Вопрос же о средствах и способах такого формирования нельзя назвать решенным. Толерантность рассматривается как категория педагогической этики и определяется как уважительная снисходительность к обучаемому и педагогическая терпимость обуча-

ющего [4. С. 16]. Определение толерантных отношений «преподаватель — студент» как уважительной снисходительности представляется нам довольно парадоксальным. Уважение «приподнимает» студента до преподавателя (отношение как к равному), снисходительность «ставит на свое место», ведь последняя проявляется сильным по отношению к слабому, взрослым к ребенку и т.п. Кроме того, «снисходительный» — это еще и «не строгий, не взыскательный», а также «обидно высокомерный». В нашем понимании толерантный — это уважающий и требовательный.

Нами толерантность вслед за И.А. Стерниным рассматривается в качестве *коммуникативной категории*. Взаимодействие «преподаватель — студент» — это, прежде всего, взаимодействие речевое. Речь любого преподавателя является в определенном смысле эталоном для его студентов, особенно речь на чужом для учащегося языке. Набор общих требований к педагогической речи преподавателя может быть интерпретирован как перечень ее основных качеств: правильность и чистота, уместность, точность, коммуникативная целесообразность, тактичность, соблюдение требований речевой этики [3. С. 74]. В речи преподавателя РКИ не допускается грубость и бестактность, чрезмерно активное использование агрессивных речевых стратегий. Соблюдение правил речевой этики предполагает употребление вежливых обращений, слов приветствия и прощания, выражения извинения, благодарности, согласия, одобрения, похвалы.

Остановимся особо на проблемах, связанных с содержанием речи и стратегиями речевого воздействия. В проведенном нами анкетировании студенты в качестве положительной и желательной черты преподавателя отметили чувство юмора. Шутить в иностранной аудитории можно и нужно, однако важно учитывать как национальную специфику русского юмора, так и этнопсихологические характеристики студентов, ведь известно, что юмор с трудом пересекает национальные границы. Восприятие юмористических текстов представителем другой культуры может вызывать трудности. При отборе материала для работы в западной аудитории преподавателю нужно быть очень осторожным с этническими анекдотами и карикатурами, а также с юмористическими текстами, затрагивающими проблемы феминизма и отношения полов, так как они могут не вписываться в систему политкорректности, принятую на Западе. Преподаватель РКИ действует в традициях русской коммуникативной культуры, применяя определенные стратегии речевого воздействия. В качестве наиболее частотных лингвистических стратегий, используемых русскими коммуникантами в регистре общения с иностранцами, выделяют:

- опережающую интерпретацию;
- исправления и резюмирование сказанного собеседником;
- предпочтение констатирующе-вопросительных, вопросительных высказываний;
- использование различных видов повторов;
- использование лексически избыточных средств (перефразирование, заимствования, перевод и т.п.);
- повышение громкости при обращении к иностранцу [7. С. 152].

Такое речевое воздействие может быть воспринято иностранцем как агрессия или манипуляция. Поэтому большое значение имеет обучение динамическому диалоговому взаимодействию, возможно, с привлечением других носителей языка.

Обратимся теперь к тем формам и способам коммуникации, которые соответствуют толерантному стилю педагога. *Толерантный стиль коммуникации* предполагает учет национально-культурных особенностей речевого общения коммуниканта-иностранца и должен предусматривать тактичное отношение к ментальным стереотипам коммуникантов, исключаящее их резкую ломку, т.к. это может привести к ситуации коммуникативного шока. В ситуации прямого взаимодействия «преподаватель — студент-иностранец» преподавателю важно демонстрировать доброжелательность, позитивный настрой, интерес к студентам, выслушивать всех и, по возможности, исключить перебивание кем-либо кого-либо; шутки и юмор тщательно отбирать, помнить о свойственной многим лингвокультурам потребности «сохранить лицо». Преподавателю следует обращать внимание на настроенное и самочувствие студентов. Расположение, желание общаться, активно участвовать в уроке — необходимое условие эффективности учебного процесса. Важно помнить и о «принципе позитива»:

- не вспоминайте плохое. не упрекайте собеседника;
- меньше критикуйте, не делайте замечаний;
- не покушайтесь на ценности и стереотипы собеседника;
- не отзывайтесь плохо о его кумирах;
- критику, если без нее нельзя, представьте в форме непонимания;
- не давайте советов, если вас не просят;
- если надо вмешаться, облакайте это в форму заботы [6].

Применение знаний о некоторых особенностях организации учебного процесса в иностранной аудитории позволит преподавателю сделать общение максимально эффективным и будет способствовать формированию толерантного коммуникативного стиля. *Толерантный коммуникативный стиль* — это стиль общения, направленный на выражение 1) справедливой и объективной позиции по отношению к тем, чьи мнения, поступки, раса, религия и т.д. отличны от наших собственных; 2) справедливой и объективной позиции по отношению к мнениям и поступкам, отличным от наших собственных; 3) активного интереса к идеям, мнениям, поступкам, чуждым нашим собственным [5. С. 21]. Толерантный коммуникативный стиль педагога проявляется в умении отстаивать свою позицию, быть критичным, но не агрессивным, вести себя твердо, но корректно.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Братченко С.Л.* Образование: ненасилие, толерантность и гуманитарная экспертиза // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г.У. Солдатовой, Т.Ю. Прокофьевой, Т.А. Лютой / Сб. ст. — М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. — С. 172—173.
- [2] *Ильченко Л.П., Некрасова Е.А.* Учимся толерантности: Учеб. пособие. — Новочеркасск, 2003.

- [3] *Казарцева О.М.* Культура речевого общения. Теория и практика обучения: Учебное пособие. — М.: Флинта; Наука, 2003.
- [4] *Кукушкин Н.В.* Толерантность — основа педагогического процесса: Методическое пособие. — Борисоглебск: Изд-во Борисоглебского пед. института, 2004.
- [5] *Милославская С.К.* Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования // Мир русского слова. — 2001. — № 4. — С. 14—24.
- [6] *Стернин И.А.* Введение в речевое воздействие. — Воронеж, 2001.
- [7] *Федорова К.С.* Лингвистические стратегии в ситуации общения с иностранцем (на материале русского языка): Дисс. ... канд. филолог. наук. — СПб., 2002.

TOLERANCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E.Y. Shamsutdinova

Department of Practice of Students of Philological Structure
Pushkin State Institute of the Russian Language
Volgin str., 6, Moscow, Russia, 117485

The article is devoted to the problem of definition of the maintenance of the concept «tolerant style of the communication», and possible ways of development of a tolerant field of the language person to the intercultural communication are defined.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

ВИРТУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДИСТАНЦИОННО (ПО МАТЕРИАЛАМ СМИ)»: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА

А.Н. Богомолов

Кафедра русского языка Центра международного образования
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ул. Кржижановского, 24/35, корпус 1, Москва, Россия, 117259

В статье описывается структура и содержание виртуальной среды обучения русскому языку иностранных учащихся «Русский язык — дистанционно (по материалам СМИ)», разработанной на базе авторской сетевой программной оболочки «Dist-learn», позволяющей создавать и размещать в сети учебные материалы, оперативно вносить изменения в учебный контент, вести учет результатов обучения, организовывать дистанционное управление процессом обучения, организовывать учебную электронную коммуникацию в форме телеконференции.

Современные научные и прикладные исследования в области зарубежной и отечественной педагогики лежат в сфере освоения и внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в которых сегодня видят основу для реализации современной концепции образования, базирующейся на личностно-ориентированном проблемном обучении, а также инструментарий для разработки и внедрения адекватных ей новых педагогических технологий. Как представляется, в наибольшей степени ИКТ способны реализовать свой образовательный потенциал в дистанционных формах обучения, когда субъекты учебного процесса взаимодействуют между собой и со средствами обучения на расстоянии в специализированной образовательной информационно-коммуникационной среде.

В научно-методической литературе имеются многочисленные номинации сред по широкому спектру предметных областей, разработанных и разрабатываемых для различного контингента обучающихся (от школьного до вузовского обучения, для российских и иностранных учащихся) (1).

Такие среды мыслятся как симбиоз комплексов компьютерных обучающих программ и различных электронных образовательных, прикладных и инструментальных средств, в том числе коммуникационных, позволяющих организовать учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и во времени субъектов обучения.

Техническую и технологическую основу таких сред обучения составляет программное обеспечение или программные оболочки/платформы (LMS), широко представленные российскими и зарубежными компаниями на рынке образовательных услуг.

Однако проведенный нами анализ указывает на то, что далеко не все программные оболочки могут быть использованы при разработке виртуальных сред для полноценного дистанционного обучения иностранному языку. Это объясняется рядом причин. Во-первых, как показал наш многолетний опыт разработки виртуальной учебной языковой среды, не информационно-образовательная среда реализуется при помощи программных средств, а программное обеспечение вместе с педагогическими технологиями встраиваются в качестве подсистем в виртуальную обучающую среду. Авторы программных средств не всегда учитывают эту особенность, что приводит или к ограничению дидактических задач, которые перед собой ставят методисты-разработчики, или изменению контента виртуальной среды обучения. Во-вторых, практически все названные выше программные оболочки предназначены для сетевых курсов, что является недостаточным для разработки виртуальных учебных языковых сред (подобные программы-оболочки могут быть использованы, на наш взгляд, только в качестве составной части инструментальной среды). В-третьих, не все имеющиеся программные оболочки учитывают специфику предметной области «иностранные языки».

При создании структурированных виртуальных языковых обучающих сред важно учитывать практическую направленность и коммуникативно-деятельностную основу обучения, когда содержанием обучения является комплекс знаний, навыков, умений, необходимых для практического владения языком в различных сферах и ситуациях общения.

Для того чтобы учесть такое содержание обучения, необходимо разработать специальную среду обучения — *виртуальную языковую среду обучения иностранному языку* (ВЯСО), которая давала бы учащимся возможность максимально эффективно использовать различные информационно-образовательные и обучающие электронные ресурсы, а также интерактивные и поисковые услуги, предоставляемые интернет-технологиями для осуществления погружения в среду изучаемого языка и организации дистанционного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса.

Функционирование ВЯСО РКИ обеспечивается тремя взаимодействующими составляющими: содержательной, организационной и технологической. Каждая составляющая имеет свое функциональное предназначение и представляет собой структурированный информационно-образовательный контент, состоящий из информационных элементов, агрегированных в более сложные структурные образования — блоки.

1. В *содержательную составляющую* входит разработка методистами концепции специализированной языковой среды обучения, электронных и печатных учебно-методических и прикладных средств, а также выбор инструментария общего назначения с целью его использования в учебном процессе.

2. *Организационная составляющая* предусматривает планирование, организацию и проведение в рамках разработанной виртуальной среды учебного процесса

с использованием разнообразных методов и организационных форм (педагогических технологий) применительно к различным моделям ДО.

3. *Технологическая составляющая* базируется на специально разработанном программном обеспечении, состоящем из определенного набора компьютерных оболочек, обеспечивающих интеграцию и системное функционирование содержательной и организационной составляющих среды.

Определенный опыт создания виртуальной языковой среды обучения и организации дистанционного обучения с ее использованием аккумулирован в Центре международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, где была разработана и апробирована виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному на базе авторской программной оболочки «Dist-learn», удостоенная в 2003 году Золотой медали ВВЦ. Данная ВЯСО РКИ развернута на базе сетевого учебно-методического интерактивного комплекса для иностранных учащихся «Русский язык дистанционно (по материалам СМИ)», который поддерживает лингвокультурологический аспект обучения.

Для удобства осуществления дистанционного обучения учащихся русскому языку и культуре программная оболочка Dist-learn и все необходимые составляющие виртуальной языковой среды, созданной на ее основе, размещены на специально созданном веб-сайте «Русский язык — дистанционно (по материалам СМИ)» — www.dist-learn.ru.

Назовем базовые элементы, которые вошли в структуру составляющих действующей модели ВЯСО РКИ:

Содержательная составляющая включает элементы:

- набор вариативных учебных программ;
 - сетевой интерактивный учебно-методический комплекс «В эфире Россия»;
 - комплект учебных материалов «Новости из России»:
 - печатный учебник «Новости из России» (распространяется почтовой рассылкой);
 - обновляемое веб-приложение к учебнику «Новости из России»;
 - двуязычный электронный глоссарий языка СМИ к учебнику «Новости из России»;
 - textbook «News from Russia» (распространяется почтовой рассылкой);
 - обновляемый веб-сайт учебника «News from Russia»;
 - электронная хрестоматия, содержащая статьи из российских СМИ по основным темам учебника «В эфире Россия» и учебного комплекта «Новости из России»: «Политика», «Экономика», «Общество», «Культура»;
 - структурированная коллекция ссылок на русскоязычные электронные СМИ.
- В состав *организационной составляющей* входят следующие элементы:
- комплексная веб-страница учащегося;
 - веб-страница преподавателя;
 - дискуссионный форум;
 - электронный деканат;
 - электронная бухгалтерия.

Технологическая составляющая реализована при помощи авторской сетевой платформы «Dist-learn» (комплекс оболочек), предоставляющих широкие возмож-

ности по дистанционному управлению процессом обучения и самообучению, сохранению, учету и анализу его результатов, осуществлению учебной и реальной коммуникации в режиме телеконференций, по созданию и размещению в сети материалов различного назначения и оперативному внесению изменений в образовательный контент.

Виртуальная среда обучения, представленная в настоящей статье, благодаря своей структуре и программному обеспечению является универсальной и может быть применима к организации дистанционного обучения не только русского, но и других иностранных языков. При этом особую важность имеет то, что при организации учебного процесса на базе среды такого типа преподаватели получают возможность использовать наиболее современные педагогические технологии, отвечающие требованиям новой парадигмы образования (обучение в сотрудничестве, виртуальные дискуссии, метод проектов и др.).

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Перечень определений и типология информационных сред обучения приводится в исследовании Л.А. Дунаевой [3. С. 210].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Андреев А.А.* Дидактические основы дистанционного обучения: <http://www.iet.mesi.ru/br/lit-b.htm>
- [2] *Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика. — М.: Флинта, 2005.
- [3] *Дунаева Л.А.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. — М.: МАКС Пресс, 2006.
- [4] Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. — М.: Academia, 2004.
- [5] *Theory and Practice of Online Learning / Editors: Terry Anderson & Fathi Elloumi* Athabasca University, 2004.
- [6] *Huges B., Kort B., Walters J.* Virtual Space Learning MariMUSE: Connecting Learners from Kindergarten to 99 // SIGCUE Outlook. — 1994. — April. Vol. 22. — Iss. 2.

VIRTUAL LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT «E-LEARNING RUSSIAN THROUGH MASS MEDIA»: STRUCTURE AND CONTENT

A.N. Bogomolov

Moscow State University (MSU)
Krzhizhanovskogo str., 24/35, build. 1, Moscow, Russia, 117259

An article deals with description of the structure and the content of the Virtual Language Learning Environment «e-Learning Russian through mass Media» based on the authoring LMS «Dist-Learn», that allows to develop and place in programme various study material, upgrade the content, monitor results and organize the distance management of the learning process, including various types of e-learning communication.

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПРАГМАТИКА ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Н.Г. Валеева

Кафедра иностранных языков № 2
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

Рассматривается понятие «перевод», анализируются виды опосредованной лингвокультурной коммуникации, предлагается классификация видов перевода в сфере профессионального общения на основе коммуникативно-функционального критерия.

Понятие «перевод» многозначно. Во-первых, оно обозначает переводческую деятельность, которая представляет собой самостоятельный вид речевой деятельности в сфере коммуникативно-общественных отношений людей. Во-вторых, понятие «перевод» понимается как результат переводческой деятельности, ее продукт — текст перевода.

Переводческая деятельность, социально-коммуникативная по своей природе, обеспечивает общение людей. В процессе перевода на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде, текст, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемый различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями [3. С. 75].

Перевод представляет собой лишь один из видов опосредованной коммуникации. В процессе коммуникации на языке перевода можно представить реферат, аннотацию, резюме и т.д. Все эти виды передачи информации, так же, как и перевод, относятся к видам межъязыкового и межкультурного посредничества. Однако для них характерно не только транскодирование (перенос информации с одного языка на другой), но и ее преобразование (адаптация). В связи с этим такие виды посредничества именуют «адаптивным переносом», или «адаптивным транскодированием», и противопоставляют «собственно переводу».

Единой характеристикой для всех видов межъязыкового посредничества является их коммуникативная вторичность, то есть та или иная репрезентация оригинала на языке перевода, что и позволяет ряду исследователей относить адаптивное транскодирование к особым видам перевода.

Вариативность в выделении видов перевода и их классификации представляется целесообразным выводить в рамках коммуникативно-функционального подхода в соответствии с прагматикой сферы общения, опираясь на практику функционирования переводческой деятельности в каждой конкретной сфере. Практика переводческой деятельности свидетельствует, что «специалисты, работающие

в различных областях теории и практики, нередко предъявляют к переводам требования особого, нетрадиционного характера. Выполнение этих требований делает перевод неадекватным семантико-стилистической «фактуре» и основной коммуникативной функции оригинала, но вместе с тем адекватным информационному запросу определенного типа. В подобных случаях коммуникативные интенции, определяющие коммуникативные функции и тем самым структурно-смысловые и стилистические особенности текста перевода, исходят от получателя перевода и необязательно совпадают с коммуникативными интенциями отправителя оригинального сообщения». И если данные тексты «...правильно передают требуемый аспект информации, заключенный в иноязычном тексте, то есть реализуют коммуникативную установку, инициируемую получателем, их следует признать полноправными переводами...» [1. С. 37—38].

Коммуникативно-функциональная прагматика научной сферы общения обуславливает возможность следующей классификации видов перевода. В зависимости от целей перевода информация в тексте перевода может быть представлена как в полном объеме, так и в неполно. А это позволяет различать следующие виды перевода: полный (сплошной) перевод, направленный на полное транскодирование текста оригинала, и неполный перевод, не имеющий такой цели.

В рамках неполного перевода (термин достаточно условен) выделяют: фрагментарный перевод, сокращенный, адаптированный и резюмирующий перевод, предполагающие определенные преобразование информации текста. Такие виды перевода «представляют собой синтез собственно переводческого процесса с другими видами переработки текстов: реферированием, аннотированием, комментированием, поисковым чтением и т.д.» [1. С. 38].

Так, фрагментарный перевод представляет собой перевод не целого текста, а лишь отдельного отрывка или отрывков текста. Однако выделенный для перевода отрывок выполняется в технике полного перевода.

Сокращенный перевод — это перевод, для которого характерно опущение при переводе отдельных частей оригинала по моральным, политическим, идеологическим или иным соображением практического характера. При этом предполагается, что переводимые части оригинала передаются коммуникативно равноценными отрезками речи на языке перевода, хотя весь оригинал воспроизводится лишь частично.

Адаптированному переводу присуща частичная экспликация (упрощение и пояснение) структуры и содержания оригинала в процессе перевода с целью сделать текст перевода доступным для восприятия отдельным группам реципиентов, не обладающих достаточными познаниями, профессиональным или жизненным опытом, необходимыми для полноценного понимания оригинала. Наиболее часто в информативном переводе подобная адаптация связана с тем, что перевод сложного научного текста предназначается для широкого круга неспециалистов.

Резюмирующий перевод — это перевод, предполагающий определенные преобразования информации текста в соответствии с целью перевода, диктуемой

заказчиком. Данный вид перевода с наибольшим основанием может быть отнесен к адаптивному транскодированию и как таковой может быть не связан даже с частичным функциональным или структурным отождествлением исходного и конечного текстов. Он предназначен для более или менее полной передачи содержания иноязычного оригинала в такой форме, которая необходима для достижения цели коммуникации, которая, в свою очередь, задается определенным видом транскодирования в соответствии с социальным заказом. Понятно, что такой перевод может быть оценен скорее по критерию адекватности текста перевода коммуникативной ситуации, чем эквивалентности текста перевода исходному тексту. Резюмирующий перевод ориентирован на заданный объем и характер информации и осуществляется путем составления различных форм ее передачи, воплощаемых в типах текстов (аннотациях, рефератах, резюме, обзорах и т.д.), связанных с отбором и перегруппировкой информации и изложением ее на языке перевода. Для каждого из этих типов текстов задаются примерный объем и правила изложения материала, облегчающие восприятие переданной информации. Представление этих типов текстов на языке перевода позволяет (с известной долей условности) относить их к особым видам перевода, по крайней мере, в сфере информативного, в частности, научного перевода, где такие виды перевода стали признанной практикой, обусловленной прагматикой научного общения.

Техника резюмирующего перевода представляет собой передачу информации исходного текста на языке перевода путем функционального преобразования единиц оригинала. Функциональное преобразование может основываться на лексико-семантических, грамматических и стилистических трансформациях исходного текста, примененных в целях его общего сокращения и упрощения. В рамках резюмирующего перевода отметим следующие его виды:

— аннотационный перевод — перевод, в котором отражаются лишь главная тема, предмет и назначение переводимого текста;

— реферативный перевод — перевод, содержащий относительно полные сведения о реферируемом документе — его назначении, тематике, методах исследования, полученных результатах;

— аспектный перевод — перевод лишь части текста в соответствии с каким-либо заданным признаком отбора (аспектом);

— консультативный перевод — вид информативного перевода, выполняемый в присутствии заказчика, уточняющего по ходу перевода интересующие его аспекты содержания текста оригинала. Данный вид перевода осуществляется обычно в устной форме, включает элементы аннотирования, реферирования, выборочного перевода с листа.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Ванников Ю.В.* Проблемы адекватности перевода: Типы адекватности, виды перевода и переводческой деятельности // Текст и перевод. — М., 1988. — С. 34—37.
- [2] *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. — М.: ЭТС, 1999.
- [3] *Швейцер А.Д.* Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1988.

**COMMUNICATIVE-FUNCTIONAL PRAGMATICS
OF THE INTERPRETER'S ACTIVITIES IN THE SPHERE
OF PROFESSIONAL COMMUNICATION**

N.G. Valeeva

Department of Foreign Languages № 2
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

This article deals with the notion of «translation» and offers a sort of classification of various kinds of translation in the sphere of the professional communication based on communicative-functional criterion.

НОВЫЕ ФОРМЫ САМОКОНТРОЛЯ В СИСТЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

О.П. Игнатьева

Кафедра русского языка факультета иностранных учащихся
Тульский государственный университет
пр. Ленина, 92, Тула, Россия, 300600

В статье представлен обзор точек зрения ученых-методистов на истоки и пути становления самоконтроля. Особое внимание обращено на качественно новые формы самоконтроля, возникшие в связи с развитием как общеевропейской, так и российской системы тестирования.

Проблема самоконтроля актуальна в современной методике преподавания русского языка как иностранного. И это закономерно. Убыстренный ритм современной жизни, введение в практику тестового контроля заставили переосмыслить понятия, связанные с самооценкой знаний, навыков и умений отдельно взятой личности.

В педагогике самоконтроль является важнейшим средством и способом управления учебной деятельностью. Как считает Т.М. Балыхина, «этап целенаправленного формирования самоконтроля, этап регулирования собственной речевой деятельности важен при овладении языком и, конечно же, при демонстрации искомого уровня владения иноязычной речевой деятельностью» [1. С. 186].

Подробно развитие навыков самоконтроля рассмотрено И.А. Зимней, И.И. Китросской, К.А. Мичуриной в статье «Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровня его становления». В наличии факта исправления ошибки самим говорящим они выделяют три компонента: а) программу действия; б) реализацию действия; в) процесс сличения. Сличение может сопровождать процесс произнесения (текущее сличение) или проявляться после (отсроченное сличение). Время сличения, определяемое скоростью исправления ошибки, свидетельствует о достижении той или иной степени владения выполняемым действием.

Уровень самоконтроля можно определить в соответствии с характером исправления ошибок. Согласно выводам И.А. Зимней и ее соавторов, выделяются четыре уровня становления самоконтроля, которые характеризуются речевым поведением учащегося и реакцией на него со стороны преподавателя. Если на первом уровне формирования речевого навыка учащийся ошибку не слышит и самостоятельно не реагирует на нее, то на последнем он способен исправить ошибку в момент ее возникновения, порой даже не завершая текущее сличение, что говорит о достаточной сформированности механизмов самоконтроля.

Новые возможности для развития и совершенствования самомониторинга в настоящее время раскрывает «Европейский языковой портфель». Так называемый пилотный проект его российского варианта был подготовлен в соответствии с общеевропейскими стандартами в рамках программы «Интеграция» коллективом авторов: И.И. Халеевой, Н.Д. Гальсковой, К.М. Ирисхановой, Г.В. Стрелковой. Проект акцентирует внимание на самооценке коммуникативных умений учащихся в процессе изучения любого иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного.

Интересна форма «Языкового портфеля», которая позволяет определить его как новый тип рабочей тетради-папки, нацеленной на фиксацию самооценки речевых умений учащихся. Назначение «Языкового портфеля» изложено в простой и доступной форме с учетом адресата, в качестве которого могут быть ученики, родители, преподаватели из других учебных заведений.

Опыт функционирования «Европейского языкового портфеля» создает предпосылки для создания российской системы дескрипторов, составленной с учетом требований государственных стандартов по русскому языку как иностранному.

Необходимость разработки «Российского языкового портфеля» следует из преимущественного апеллирования государственных стандартов к профессиональной компетенции преподавателя, проводящего тестирование, что способствует упрочению педагогического контроля, тогда как самоконтроль остается невостребованным. Научообразность формулировок требований, распределяемых в соответствии с общепринятым делением на субтесты: лексика и грамматика, аудирование, говорение, чтение, письмо — делает невозможным ознакомление с ними тестирующихся или подразумевает систему дополнительных занятий, целью которых является определение фактического уровня владения иностранными учащимися русским языком и прогнозирование успеха/неуспеха в ходе тестирования.

Система дескрипторов «Российского языкового портфеля» позволит обучаемому произвести самоанализ фактического уровня владения изучаемым языком, поможет осознать вероятные области появления ошибок при тестировании, активизирует поиск путей и средств их преодоления.

В «Российский языковой портфель» в соответствии с госстандартами необходимо включить дескрипторы по лексике и грамматике, что внесет ряд существенных отличий в ее содержательную часть по сравнению с европейскими нормами. Так, дескрипторы самооценки субтеста «Лексика и грамматика» I сертификационного уровня могут выглядеть следующим образом [4. С. 144—145].

Таблица

Требования государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному	Дескрипторы
<p>Требования к лексике и грамматике. Первый сертификационный уровень:</p> <p>— умение различать значения лексических единиц и использовать их в заданном контексте;</p> <p>— умение правильно употреблять предложно-падежные формы имен в контексте высказывания;</p> <p>— умение правильно использовать глагольные формы с учетом контекста и ситуации, в том числе: инфинитивные конструкции, видовременные формы и глаголы движения, включающие бесприставочные и приставочные глаголы;</p> <p>— умение использовать структуру простого и сложного предложения в предложенных контекстах.</p>	<p>— я умею различать значения слов, в том числе однокоренных, и использовать их при составлении предложений и небольших текстов;</p> <p>— я умею ставить слово в нужном падеже в предложении и подбирать к нему нужный предлог;</p> <p>— я знаю значение основных глаголов и могу использовать их в нужной форме;</p> <p>— я знаю, когда надо употреблять те или иные глаголы движения;</p> <p>— я знаю структуру простого и сложного предложения, могу соединять их между собой при составлении текста, производить синтаксическую замену.</p>

Перспективность таблицы самооценки заключается в возможности интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному, производимому посредством включения механизмов самоконтроля, коррекции и самоанализа в индивидуальную речемыслительную деятельность обучающегося. Немаловажное значение приобретает введение в систему преподавания уровневых требований, что позволяет конкретизировать цели обучения, способствует осознанию роли учащегося как субъекта образовательного процесса и его равноправного партнерства в системе отношений обучающего и обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. Научное издание. — М.: Изд-во МГУП, 2000.
- [2] *Зимняя И.А., Китроская И.И., Мичурина К.А.* Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия.* — М.: Рус. яз., 1991. — С. 144—152.
- [3] *Гальскова Н.Д., Ирисханова К.М., Стрелкова Г.В.* Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: В трех частях. Часть вторая: Языковая биография. Часть третья: Досье. — М.: МГЛУ; СПб: Златоуст, 2001.
- [4] *Балыхина Т.М., Игнатьева О.П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2006.

NEW WAYS OF IN THE SYSTEM OF SELF-CONTROL OF DEFINING LEVEL OF YOUR RUSSIAN AS FOREIGN

O.P. Ignatieva

Department of Russian Language at Faculty of Foreign Students
Tula State University
Lenin pr., 92, Tula, Russia, 300600

This article touches upon points of view of scientists-methodologists on sources and ways of formation of self-control. The special attention devoted to qualitatively new forms of the self-control which has arisen in connection with development as all-European, so the Russian system of testing.

ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»: ОБУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ*

А.А. Денисова

Факультет повышения квалификации
преподавателей русского языка как иностранного
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются особенности межкультурной деловой коммуникации, обусловленные несовпадением преобладающих типов активности личности в разных культурах, стереотипными представлениями носителей одной национальной культуры о представителях другой, несовпадением языковых картин мира, специфическими для России традициями делового общения.

В рамках реализации Приоритетного национального проекта «Образование» на факультете повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов разработано учебно-методическое пособие «Общегуманитарные и этнокультурные проблемы профессионально-деловой коммуникации на русском языке: инновационный подход».

Сегодня в качестве приоритетов в международной деловой этике все более утверждается толерантное профессионально-деловое общение: выстраивание позитивных межличностных отношений в профессионально-деловой среде является важным условием достижения эффективности деятельности компании. Уже более 40% глобального валового продукта производится совместными предприятиями, процесс глобализации экономики продолжается. В 1994 г. в Швейцарии приняты «Международные принципы бизнеса». Их инициаторами стали руководители крупнейших национальных и транснациональных корпораций США, Западной Европы и Японии. Документ представляет собой попытку координации этических принципов, лежащих в основе ценностей разных культур в деловом общении.

* Данная статья написана в рамках реализации Инновационной образовательной программы в РУДН «Создание комплекса инновационных образовательных программ и формирование инновационной образовательной среды, позволяющих эффективно реализовывать государственные интересы РФ через систему экспорта образовательных услуг».

Межкультурная профессионально-деловая коммуникация реализуется как процесс непосредственного взаимодействия деловых культур. Но осуществляется этот процесс в рамках *несовпадающих* национальных стереотипов мышления и поведения, *различающихся* языковых картин мира, *особенных* этнопсихологических характеристик, с учетом *специфических* для страны традиций делового общения. Существуют также и специфические *корпоративные* традиции, а если учесть широкий (и снова несовпадающий в разных культурах) фон невербальной коммуникации — становится понятной необходимость учета (изучения, познания) всех этих компонентов для выстраивания эффективной профессионально-деловой коммуникации в поликультурной среде.

«Японские „противостоящие“ друг другу делегации часто предпочитают сидеть по одну сторону стола и созерцать нейтральное пятно стены напротив, спорадически вступая в разговор или, задумавшись, вместе хранить молчание. Время от времени они бросают взгляд искоса, чтобы удостовериться в согласии с выдвинутым положением. Затем вновь настает черед изучать стену» [1. С. 75].

Такая картина деловых переговоров не укладывается в стереотипные представления (и, соответственно, ожидания) представителей многих других деловых культур, в частности, русской.

Для межкультурного делового общения очень важен такой показатель, как тип активности, к которому принадлежит большинство носителей определенной культуры. Так, к явлениям восточной культуры относят деловое общение и арабов, и японцев (по типу активности они диаметрально противоположны), а общение «восточных» японцев имеет много общих черт с «западными» финнами — обладателями реактивного типа активности.

По типу активности, к которому тяготеет большинство их представителей, выделяют 3 типа культур.

Моноактивные — культуры, в которых принято планировать свою жизнь, составлять расписания, организовывать деятельность в определенной последовательности, заниматься только одним делом в определенный отрезок времени. К этой группе принадлежат большинство немцев, швейцарцев.

Полиактивные — подвижные, общительные этносы, привыкшие делать много дел сразу, планирующие очередность дел не по расписанию, а по другим критериям, например, значимости того или иного мероприятия в данный момент. К этому типу относят, в частности, большинство итальянцев, латиноамериканцев и арабов.

Реактивные — культуры, придающие большое значение вежливости и уважению; их представители в деловом общении молча и спокойно выслушивают собеседника, осторожно реагируя на предложения другой стороны. Представители этой категории — большинство китайцев, японцев, финнов и др.

Каждая из этих групп использует также особый *стиль сбора информации*, понимание этого также важно для выстраивания эффективной деловой коммуникации. Моноактивные культуры опираются прежде всего на формализованные информационные данные, полиактивные — на впечатления от личных встреч и данные, получаемые во время беседы. Реактивные культуры используют оба этих стиля.

Русские и японцы принадлежат к разным типам культур по типу активности: японцы — к реактивной культуре, русские и другие славяне по шкале активности «моноактивность-полиактивность» более тяготеют к полиактивности (13-я позиция из 18-ти), японцы по этой же шкале занимают 6-ю позицию — тяготеют к моноактивности.

Льюис Ричард, обращаясь к восприятию поведения носителя одной культуры представителями другой, отмечает: итальянцам *кажется*, что немцы живут по часам, немцам итальянцы кажутся беспорядочно жестикулирующими, японцы за ними наблюдают. А что думают по этому поводу русские? И насколько мы опираемся при этом на этнопсихологические знания (или на собственный опыт), а не на стереотипные массовые представления о том, каким *должен быть* представитель определенного этноса?

Исследователи особенностей делового общения в России [5; 7; 8; 9], в частности зарубежные, отмечают высокую значимость для эффективности этой деятельности хороших межличностных отношений между партнерами по коммуникации. Приведем несколько их рекомендаций относительно межличностного общения с русскими на переговорах.

Во время делового обсуждения русские выстраивают приоритеты в таком порядке: личные взаимоотношения, форма, внешние проявления, возможность для заработка.

Покажите себя с человеческой стороны — свои чувства, надежды, устремления и т.п. Русских намного больше интересуют ваши личные цели, чем коммерческие.

Личные отношения между сторонами нередко вершат чудеса в ситуациях, кажущихся безвыходными.

Русские больше ориентированы на людей, чем на дело. Постарайтесь им понравиться.

Не нужно слишком поддаваться воздействию их театральности и эмоциональности, однако вы должны показать свою симпатию к человеческим аспектам переговоров.

Русские любят поговорить. Не задумываясь, раскройте перед ними свою душу. Они, как и немцы, обожают поговорить по душам.

Подводя итог, авторы утверждают: их наблюдения наводят на мысль, что с русскими нелегко иметь дело. «Западные бизнесмены могут иметь «сильные карты» и диктовать свои условия какое-то время, но конечная цель — взаимовыгодные переговоры — будет достигнута лишь путем адаптации к современному русскому менталитету и изменения отношения русских к иностранцам» [1. С. 323].

Действительно, известно, например, что в совместной производственной деятельности россияне опираются на межличностные доверительные отношения как залог ее успешности. В связи с этим уместно привести мнение о том, что американское предприятие производит *прибыль*, японское — *продукцию*. Сказать, что российские предприятия производят *межличностные отношения* — конечно, преувеличение. Хотя, если вспомнить «товары народного потребления», которыми мы все относительно недавно пользовались... Интересно было бы понять,

какие особенности русского менталитета делают столь ценными именно межличностные отношения в деловом общении. Каковы базовые ценности, предпочтения, избегания, табу, актуальные для русского межличностного общения в целом?

Исследователи полагают [6], что один из базовых ориентиров русского коммуникативного поведения — народные представления о *нравственном законе*. Интересные данные предоставляет анализ афоризмов, которые содержат *оценки коммуникативного поведения*. Совокупность пословиц, создаваемая и отбирившаяся веками, выстраивается в русском коллективном сознании в комплекс назиданий, оценок, стереотипов, установок, который важен для понимания русского менталитета (1). В процессе межкультурной коммуникации они помогают носителю другой культуры войти в новый для него мир, выстроенный опытом, историей, культурой, средой обитания другого народа. Пословицы и крылатые выражения не только хранят информацию — они сами порождают ценностные ориентиры, в данном случае в общении.

Ведущей характеристикой современных россиян признается *преобладание морального сознания над политическими и правовыми представлениями* [5]. Концепт *совесть* — важнейшая из доминант русского межличностного общения, *правда* выступает в качестве нравственного идеала. Исследователи отмечают постоянство основополагающей характеристики российского менталитета — *вера*, со временем менялся лишь ее объект. Поэтому в успешной совместной профессиональной деятельности в России люди должны вступить в личные, *доверительные* отношения. Другие важные характеристики — *идеалы общинности, соборности, коллективизма, сочувственного взаимопонимания*. Хотя выявлено также *стремление к самостоятельности*, а также *смелость* [5].

Полагают, что эти особенности национального менталитета определяют самобытность русского межличностного дискурса, ориентированного на *эмоциональную открытость, истинность и содержательную значимость*.

Современными исследованиями [4] обнаруживаются психологические знания, отраженные в произведениях древнерусской письменности, которые мы сейчас отнесли бы к сфере делового общения. Анализируя памятник письменности, известный под названием «Послания Даниила Заточенаго к великому князю Ярославу Всеволодовичу» (начало XIII века), психологи приходят к выводу: оно содержит рекомендации, имеющие непосредственное отношение к организационной психологии, а также несет в себе черты современных документов, которые можно определить и как заявление о материальной помощи, и как акт организационного консультирования, и как рекомендации по управлению.

Авторы древнерусских письменных источников пользовались приемами, которые наши современники объяснили бы стремлением установить желаемые межличностные отношения, а в современных рекомендациях по толерантной деловой коммуникации называют «располагающими к дальнейшему общению». Эти приемы должны были способствовать установлению и поддержанию контакта с адресатом послания: так, автор называет читателя благоразумным, расположенным к людям («Послания Даниила...»), далее указывает на его главенствующую позицию. Аналогичные рекомендации, выдержанные в рамках современных представлений о психологическом воздействии на собеседника, приводят специалисты

по социальной психологии для первого этапа деловой беседы: «прежде всего, необходимо убедить партнера слушать вас, вызвать его заинтересованность».

Не только это, но и ряд других произведений древнерусской письменности описывают «квалификационные характеристики руководителя» («Слово о житии и преставлении великого князя Дмитрия Ивановича», датированное концом XIV — началом XV века).

Делается общий вывод, что психологическая мысль, в частности, по отношению к области государственного управления, была знакома нашим русским предкам. Для нас же важно в данном случае, что результатом этих исследований может стать и вывод о том, что то качество личности, которое мы сейчас определяем как *толерантность* (проявляемую в управленческой деятельности), осознавалось нашими предками как *ценностно высокое*. И сегодня базовыми этническими ценностями русских признаются: сострадание, сентиментальность, уважение к старикам, любовь к детям, самопожертвование, стоицизм в трудные времена, душевная дружба.

Неизменность этих базовых ценностей привела к формированию деловой культуры, по поводу которой сегодня зарубежные исследователи отмечают: «Российские ценности глубоко человечны, их герои универсально аутентичны, их внешние проявления и символы полны артистизма и эстетики. Для того чтобы преуспеть в отношениях с россиянами, нужно четко держать в своем сознании эти качества, вместо того чтобы уделять слишком много внимания *загадочным и парадоксальным* аспектам их поведения и их современным установкам» [4].

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) Менталитет (от греч. *mentatis* ум, разум, мышление, рассудок) — совокупность представлений, способов поведения, восприятия, реакций, склад ума и души народа, обусловленные психическими характеристиками нации и социально-историческими условиями ее существования.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. — М., 1997.
- [2] Лабунская В.А. Социально-психологические презентации толерантного — интолерантного межличностного общения. — Ростов-на-Дону, 2002.
- [3] Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации. — М.: КомКнига, 2007.
- [4] Климов Е.А. Психологическая мысль в народном сознании далекого прошлого (Для широкого круга читателей): Учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
- [5] Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Пер. с англ. 2-е изд. — М.: Дело, 2001.
- [6] Федотов Г.П. Стихи духовные. Русская народная вера по духовным стихам. — М., 1991.
- [7] Шихирев П.Н. Принципы ведения дел в России. — М.: Финансы и статистика, 1998.
- [8] Андерсон Р., Шихирев П.Н. «Акулы» и «дельфины»: Психология и этика российско-американского делового партнерства. — М.: Дело ЛТД, 1994.
- [9] Puchmond, Yale. From Niet to Da: Understanding the Russians, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1992.

**THE PRIORITY NATIONAL PROJECT «EDUCATION»:
TEACHING THE EFFECTIVE BUSINESS DIALOGUE
IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT**

A.A. Denisova

Faculty of Improvement of Professional Skills
of Teachers of Russian as Foreign Language
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The features of the intercultural business communications caused by discrepancy of prevailing types of activity of the person in different cultures, by stereotypic representations of people of one national culture about the representatives of another group, discrepancy of language pictures of the world, traditions of business dialogue specific to Russia are considered in the article.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ВКЛЮЧЕННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

И.Б. Игнатова

Кафедра русского языка и межкультурной коммуникации
Белгородский государственный университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматриваются сущность и структура межкультурной коммуникации как ведущей личностной и профессиональной характеристики современного специалиста-филолога; выделяются основные этапы формирования теоретической и практической готовности иностранных студентов к межкультурному речевому взаимодействию.

Радикальные перемены в жизни современного российского общества, степень его развития, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение сфер международного, межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей разных национально-культурных и религиозных сообществ, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре. В этих условиях образование иностранных студентов рассматривается в качестве средства безопасного и комфортного существования в новом социуме, а целью обучения становится формирование межкультурной коммуникации.

В связи с этим особую актуальность приобретают научные исследования, которые ориентированы а) на поиск путей повышения эффективности изучения мира и культуры народа, говорящего на том или ином языке; б) на преодоление культурного барьера, создаваемого национальными особенностями культур-коммуникантов; в) на обучение диалогу культур, т.е. на формирование межкультурной коммуникации как средства становления и развития языковой личности студента-иностранца при усвоении русского языка.

Особую значимость данная проблема приобретает при *включенной форме обучения* иностранных студентов-филологов: на данном этапе обучения русскому языку полученные ранее знания и умения интегрируются, обобщаются и получают свое дальнейшее развитие на межпредметном уровне в целях профессионально-ориентированной их переработки под контролем системно-интегрированных операций индивидуального осознания (В.В. Давыдов, О.К. Тихомиров и др.). Поэтому исследование процесса интеграции лингвистических знаний и практических умений, а также этапов их дальнейшего развития у иностранных студентов-филологов при обучении в условиях языковой среды представляет актуальную педагогическую проблему.

В структуре межкультурной коммуникации выделяют теоретическую и практическую готовность иностранных студентов как два органически связанных интегративных компонента (Е.И. Беспалько, И.Б. Игнатова, Л.Ф. Спиригин и др.).

Теоретическая готовность к межкультурной коммуникативной деятельности включает: а) *языковую (лингвистическую) компетенцию* как знание системы языка, как умение строить и анализировать формально правильные предложения, отвечающие нормам данного языка, как владение языковыми средствами, т.е. языковыми единицами и грамматическими правилами, как владение правилами речеобразования, владение лингвистической терминологией; б) *дискурсивную компетенцию* как способность строить связный текст диалогического или монологического характера культурологической направленности с использованием соответствующих средств языковой связи; в) *прагматическую компетенцию* как способность правильно оформлять речевые акты, отвечающие нормам современного русского языка, коммуникативным намерениям и ситуациям общения; г) *лингвокультурологическую компетенцию* как способность понимать иноязычную культуру и уметь «подключаться» через текст к иной языковой картине мира.

На основании вышесказанного *теоретическую готовность* к межкультурной коммуникации можно представить как не только умение пользоваться языком в процессе общения, но и умение распознавать изучаемые культурологические явления, анализировать их в соответствии с явлениями в изучаемом языке и культуре. Это может быть достигнуто на основе сознательного усвоения знаний о языке и культуре, выраженных в культурологических и страноведческих текстах.

Таким образом, *теоретическая готовность к межкультурной коммуникации* — это способность понимать и продуцировать большое количество правильных в языковом и культурологическом отношении монологических и диалогических высказываний с помощью сознательно усвоенных языковых знаков, правил их соединения с культурно-речевыми и этническими особенностями страны изучаемого языка.

Теоретическая готовность неоднородна. В ней можно выделить несколько уровней:

— *первый уровень* заключается в том, что деятельность иностранного студента направлена на запоминание отдельных объектов языка и культуры; это уровень неотчетливо осознаваемых теоретических обобщений, характеризующих практическое владение языком без изучения теории;

— *второй уровень* — обобщение лингвокультурологических явлений по внешним признакам. Формирование в сознании обучаемых основ лингвокультурологического фонда русского языка на основе использования системы учебных текстов культурологического и страноведческого характера, отражающих национально-культурную специфику речевого поведения носителей языка;

— *третий уровень* — теоретические обобщения — на этом уровне формируется межкультурная языковая личность, поскольку происходит усвоение лингвокультурологических понятий, проявляющихся в межкультурной коммуникативной деятельности иностранного студента.

На каждом этапе формирования межкультурной коммуникации личность иностранного студента проходит все названные уровни теоретической готовности.

Для того чтобы введение теоретического материала оптимально отвечало требованиям теоретической готовности иностранных студентов, необходимо соблюдение определенных условий, а именно: 1) полнота описания изучаемого языкового явления; 2) релевантность, когда существенным становится выделение характерных черт рассматриваемого языкового явления с учетом его функции в речи; 3) минимальное количество позиций для запоминания и максимальное число позиций, направленных на активную речемыслительную деятельность; 4) степень доступности обучающимся самого описательного аппарата на определенном этапе формирования коммуникативной компетентности, его соотносимости с уровнем теоретико-лингвистической эрудиции обучаемых с учетом типа и этапа обучения; 5) степень соотнесенности описания языковой системы изучаемого языка с языковой системой, которую создают сами студенты в процессе овладения иностранным языком.

Следующим важным компонентом межкультурной коммуникации является *практическая готовность*, включающая:

1) *межкультурную коммуникативную направленность* как потребность личности иностранного студента в коммуникативной деятельности с окружающими, устойчивость интереса и стремление к нему. Коммуникативная направленность а) определяет отношение личности иностранного студента к коммуникативной деятельности и б) накладывает своеобразный отпечаток на все виды деятельности студента, его коммуникативное поведение;

2) *межкультурную коммуникативную компетенцию* как обеспечение результативности и эффективности межкультурной коммуникации личности иностранного студента-филолога.

Под *межкультурной коммуникативной направленностью* подразумевается: а) иерархия потребностей и интересов (С.Л. Рубинштейн); б) система доминирующих мотивов поведения (Л.И. Божович); в) преобладающая тенденция поведения, определяющая отношение человека к окружающим, к себе, к будущему (П.М. Якобсон); г) система ценностных ориентаций личности (Г.Е. Залесский).

С нашей точки зрения, *межкультурная коммуникативная направленность представляет собой систему мотивов, убеждений, основу ценностной ориентации личности иностранного студента в иносоциокультурном коммуникативном поведении.*

При этом межкультурная коммуникативная направленность, на наш взгляд, включает: а) мотивацию необходимости обучения межкультурной коммуникации с целью познания культурно-речевой специфики носителей языка и культуры; б) стратегическую способность как способность эффективно участвовать в коммуникативной деятельности, выбирать правильную стратегию коммуникативного толерантного поведения с представителями иноязычной культуры; в) экспрессивную способность как способность к самовыражению личности иностранного студента в процессе межкультурной коммуникативной деятельности; г) интеракционную способность как способность адекватно влиять на партнера в процессе межкультурного общения.

Следующим компонентом практической готовности является *межкультурная компетенция иностранных студентов-филологов*, под которой мы понимаем *совокупность знаний, навыков поведения, умственных, личностных качеств, приобретенных в процессе освоения системы культурных ценностей, связанных с языковой, прагматической и культурологической компетенцией и регулирующих процесс коммуникации*.

Таким образом, *практическая готовность к межкультурной коммуникации* понимается нами как *межкультурная коммуникативная направленность и межкультурная компетенция личности иностранного студента, обеспечивающие результативность и эффективность коммуникативной деятельности студентов-филологов включенной формы обучения в ином лингвокультурном обществе*.

Поскольку теоретическая и практическая готовность проявляется в процессе речевой деятельности, можно следующим образом конкретизировать определение межкультурной коммуникации языковой личности студента-иностранца: *межкультурная коммуникация — это интегральное качество языковой личности, включающее структуры теоретической и практической готовности, определяющие лингвистическую, дискурсивную, иллокутивную, коммуникативную позицию языковой личности иностранного студента для эффективного решения коммуникативных задач в иносоциокультурном пространстве*.

Усвоение системы теоретических знаний в соединении с овладением практическими навыками и умениями является основным содержанием и важнейшей задачей формирования межкультурной коммуникации. При этом выделяется *пять уровней усвоенности*: 1) *познавательный уровень*, когда иностранный студент может узнавать, опознавать, различать те или иные изучаемые явления в ряду с другими. Этому уровню соответствует уровень запоминания отдельных объектов (слова, предложения); 2) *уровень репродукции*, когда иностранный студент воспроизводит информацию «на уровне памяти и понимания»; 3) *ориентировочно-речевой уровень*, когда иностранный студент овладевает умениями применять усвоенную информацию в процессе коммуникации; 4) *трансформационный уровень*, когда иностранный студент достигает совершенства в овладении информацией, что выражается в умении трансформировать знания; 5) *вариативно-творческий уровень*, когда иностранный студент самостоятельно способен варьировать усвоенные модели в различных речевых ситуациях.

Таким образом, постигая национально-культурную специфику речевого общения носителей языка, иностранные студенты-филологи включенной формы обучения переходят на новый, более высокий уровень межкультурной коммуникации, где взаимодействуют язык, культура и социальный аспект речевого поведения в иносоциокультурной среде.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Гудков Д.Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы обучения: Лекцион. курс для студентов РКИ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
- [2] *Леонтьев А.А.* Мир человека и мир языка. — М.: Дет. лит., 1984.

- [3] *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. — М.: Слово, 2000.
- [4] *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. — М., 1995.

**FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS
AT FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS
AT A STAGE OF THE INCLUDED MODE OF STUDY**

I.B. Ignatova

Department of Russian Language and International Communication
Belgorod State University
Pobedy str., 85, Belgorod, Russia, 308015

In article the essence and structure of intercultural communications as leading personal and professional characteristic of the modern philologist are considered; the basic stages of formation of theoretical and practical readiness of foreign students to intercultural speech interaction are defined.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: К ВОПРОСУ О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ ДИСЦИПЛИН

И.П. Лысакова

Кафедра межкультурной коммуникации
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Набережная реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия, 191186

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация за десять лет, прошедшие после их выделения из лингвострановедения, стали двумя самостоятельными дисциплинами с собственным понятийным аппаратом.

На рубеже XX и XXI веков лингвистика обогатилась новыми направлениями, которые возникли на междисциплинарной основе: лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Эти направления развились из лингвострановедения (см. работы В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина о новых путях развития лингвострановедения) в конце XX века, и их выделение было связано с острыми дискуссиями (см. материалы IX и X конгрессов МАПРЯЛ).

Сейчас уже общепризнано, что лингвокультурология — самостоятельная научная область. Ее основной предмет: роль и место культуры и языка в становлении и функционировании личности. В лингвокультурологии, по мнению А.А. Леонтьева, культура рассматривается как лингводидактический феномен и включает информацию о социальной среде, о культурном стереотипе общества, о принятой системе ценностей и практическую семиотику (знаковая среда и правила поведения). Та или иная национальная культура — не только культурная традиция в искусстве, литературе, фольклоре.

«Культура не есть музей истории культуры, — писал А.А. Леонтьев в одной из последних своих статей „Предмет лингводидактики глазами филолога и методиста“. — Это система опорных точек для нормального участия представителя иной культуры в социальной деятельности данного этноса. Культура опосредует процесс социализации».

Лингвокультурология изучает этнопсихологическую характеристику и духовную культуру народа, парамеологию, прецедентные тексты и социокультурные коннотации. Ключевыми понятиями лингвокультурологии являются картина мира, концепт, логэпистема (логос — слово, эпистема — знание), фразеологизмы, крылатые слова, афоризмы, поговорки, пословицы, цитаты, штампы.

Терминологическое сочетание «межкультурная коммуникация» стало активно употребляться в отечественной лингводидактике на рубеже веков после вышедших в 2000 году учебных пособий Д.Б. Гудкова и С.Г. Тер-Минасовой.

Известно, что родиной учебной дисциплины, в центре которой находятся пути обучения «адекватному взаимопониманию участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам», являются Соединен-

ные Штаты Америки, эта исторически сложившаяся страна эмигрантов, в «плавильном котле» которой соприкасались, сталкиваясь или сливаясь, привычки, обычаи и традиции людей разных культур и стран. В американских университетах дисциплина Intercultural Communication является очень распространенной. В США создана научная организация — SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research), объединяющая многих энтузиастов (не только университетских преподавателей, но и школьных учителей, работников социальных служб и психологов), которая организует конференции и семинары по проблемам, актуальным в мультикультурном обществе: язык и культура, коммуникативные стратегии и стили общения, взаимодействие культур при обучении второму языку, организация эффективного сотрудничества внутри мультикультурного коллектива учащихся, межкультурное приспособление в разноязычных семьях и др.

Основное понятие в этой дисциплине на заокеанской территории — diversity (различия). Исследователи (Milton J. Bennet, Larry A. Samovar, Richard E. Porter, R. Michael Paige, Rosita Albert, Barbara Kappler) в своих работах изучают такие явления, как конфликт, этноцентризм, адаптация, взаимодействие (интеракция), идентичность, ценности, плавильный котел, переходный шок, мультикультурное образование, политкорректность, культурная мозаика, стиль общения, культурный стиль, речевая коммуникация и др. Содержание учебных занятий состоит в изучении опыта общения в разных странах (активно используются личные впечатления участников курсов) и в обсуждении прочитанной научной (художественной) литературы или просмотренных фильмов.

Российские пособия по межкультурной коммуникации в основном оперируют понятиями, известными из отечественного лингвострановедения: язык и культура, картина мира, социокультурные стереотипы, социальный символизм, культурные лакуны, культурный шок и др. Однако, в последние годы понятийный аппарат межкультурной коммуникации пополнился новыми концептуальными терминами: речеповеденческие тактики (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров) и коммуникативное поведение (И.А. Стернин) которые, на наш взгляд, имеют в своей основе такие известные в методике РКИ и в прагматике единицы, как речевое действие — минимальная единица речевого общения, совмещающее интенцию и содержание, речевой акт (Дж. Остин) и речевое общение (Н.И. Формановская). В дисциплине «Межкультурная коммуникация» рассматривается классификация речевых актов: сообщение, побуждение, вопросы, объявление, выражение эмоции, речевой этикет.

В методической литературе четко различаются понятия «речевое действие» и «речеповеденческая тактика». Речеповеденческая тактика — это однородная по интенции и реализации установка, программирующая вербальное поведение, речевые действия (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров). Речеповеденческие тактики имеют национально-культурные особенности. Поэтому для достижения взаимопонимания и толерантной коммуникации на иностранном языке необходимо уже на начальном уровне обучать таким речеповеденческим тактикам и речевым действиям, как предложение совместного действия; согласие с предложением, просьбой; совет, поощрение к началу действия; выяснение и уточнение информации; ответ на благодарность, на поздравление.

Большое место в дисциплине «Межкультурная коммуникация» занимает раздел «Коммуникативное поведение», которое понимается как «совокупность норм и традиций общения определенной группы людей» (И.А. Стернин) и может быть описано через такие ключевые понятия, как национальное коммуникативное поведение, коммуникативная культура, коммуникативные нормы, коммуникативные традиции, коммуникативный шок, коммуникативные табу и др.

Таким образом, мы видим, что лингвокультурология и межкультурная коммуникация за десять лет, прошедшие после их выделения из лингвострановедения, стали двумя самостоятельными дисциплинами с собственным понятийным аппаратом. Каждая из них имеет в своем понятийном аппарате соприкосновение с разными общественными науками: социологией, психологией, культурологией, социолингвистикой, психолингвистикой, этнолингвистикой, когнитивной лингвистикой и др. И это закономерно, ведь дальнейшая оптимизация процесса преподавания любого неродного языка невозможна без обращения к данным различных наук: не только лингвистики и методики, но и психологии, психолингвистики, социолингвистики, общей педагогики, философии. И не только обращения, но и синтеза.

LINGUACULTURE AND INTERCULTURAL COMMUNICATIONS: TO A QUESTION ON THE CONCEPTUAL DEVICE OF DISCIPLINES

I.P. Lysakova

Department of Intercultural Communications
The Herzen State Pedagogical University of Russia
B. of river Moika, 48, St.-Petersburg, Russia, 191186

Linguaculture and intercultural communications after their allocation from linguaregion have two independent discipline systems with own conceptual device.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

И.А. Пугачев, Л.П. Яркина

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

Статья посвящена одной из важнейших задач обучения русскому языку как иностранному на современном этапе — формированию социокультурной составляющей коммуникативной компетенции учащихся. Рассматриваются вопросы стратегии социализации студентов в иноязычной среде и пути повышения уровня их знаний социокультурного контекста.

Известно, что важнейшей целью обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку является выработка у них речевых навыков и умений, необходимых для общения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной сферах деятельности. Неслучайно поэтому основная часть учебного времени посвящена изучению особенностей русской научной речи. Вместе с тем успехи в овладении специальностью в значительной мере зависят от степени адаптации личности к новой среде обитания. Положительные эмоции, которые человек испытывает при общении с окружающими, понимание логики их слов и поступков, налаженный быт, удовлетворительное физическое состояние и душевный комфорт являются неперенными условиями успешной учебы. Все это невозможно без наличия у иностранного студента межкультурной коммуникативной компетенции, под которой, согласно О.Р. Бондаренко, понимается «успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [1].

Без знания социокультурного фона вряд ли студент сможет осуществлять адекватную коммуникацию даже при высоком уровне владения языковыми единицами. Поэтому неотъемлемой составляющей процесса обучения русскому языку иностранных студентов становится обеспечение их социализации, которая «основывается на внутренних механизмах самоидентификации обучаемых в соприкосновении с определенными инокультурными социальными категориями, установками, ценностями, стереотипами, образом мышления и поведения» [3]. Столь серьезную задачу преподавателям-русистам приходится решать в условиях резкого снижения интереса к занятиям русским языком со стороны студентов, перегруженных изучением специальных предметов и имеющих чаще всего ошибочное представление о том, что достигнутый на подготовительном факультете уровень владения языком способен полностью обеспечить их потребности в коммуникации в условиях иноязычной языковой среды. Преподаватели должны приложить

немало профессиональных усилий, артистизма, эрудиции, чтобы сделать свои занятия привлекательными для учащихся. Наряду с созданием благоприятной эмоциональной атмосферы, способствующей включению резервных возможностей психики учащихся и проявлению их положительных личностных качеств, необходимо самым ответственным образом подойти к отбору учебных материалов и их методической обработке.

Исследователи [2; 4; 6] рассматривают в качестве социокультурной составляющей обучения иностранному языку средства социокоммуникации, специфические черты национальной ментальности и национальное достояние. Первый компонент включает совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры с учетом специфических различий между существующими языковыми вариантами. Говоря о ментальности как способе мышления представителей определенной культуры, предлагается принимать во внимание и факт культурного самоопределения, наличие специфических взглядов на мир у лиц, объединенных по интересам, профессии, политическим пристрастиям. Под частью национального достояния, которая входит в социокультурный компонент, подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки и исторические заповедники, все то, что знает и чем гордится каждый носитель языка [2].

В соответствии с современной практикой преподавания цели обучения реализуются в учебном речевом общении, в ходе которого осуществляется знакомство учащихся с концептуальной системой, картиной мировидения носителей языка и культуры. Основной ячейкой культуры в ментальном мире человека, по определению Ю.С. Степанова, служит концепт. Ученый полагает, что по своей внутренней форме концепт совпадает с понятием, но, в отличие от последнего, он не только мыслится, но переживается, являясь пучком представлений, знаний, ассоциаций, предметом эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений [5]. Поскольку носителем культуры является человек, с ним соотносятся, через него определяются любые реалии материального или нематериального мира, что и позволяет нам выделить темы, предлагаемые для обсуждения и изучения на уроке с учетом реальных условий обучения: человек и внешний мир (жилище, семья, работа, отдых, взаимоотношения с другими людьми); человек и его внутренний мир (характер, чувства, переживания). Данные темы очень объемны с точки зрения возможности их развития и легко подразделяются на подтемы, которые могут затрагивать самые разные стороны жизни и интересы учащихся.

Наименования тем, как правило, не эксплицируются. В целях стимуляции мыслительной активности студентам рекомендуется самостоятельно определить их, анализируя специально подобранные преподавателем афоризмы, пословицы, цитаты, которые предваряют чтение базового текста, либо опираясь на заголовок (а иногда и на содержание) последнего. С исчезновением идеологических запретов и ограничений у преподавателей появилась возможность взамен политизированных и безликих текстовых конструкторов выбирать и использовать в учебной

практике тексты, исходя из собственных представлений об их информативной и дидактической ценности. Критерии отбора могут быть самыми разными. Нам представляется, что для социализации студентов посредством обучения языку используемые на уроке тексты должны удовлетворять следующим требованиям:

— быть интересными и познавательными с точки зрения социокультурного наполнения;

— соответствовать выбранной тематике и обеспечивать создание проблемной ситуации;

— демонстрировать текстообразующие потенции составляющих их формально-языковых единиц и давать возможность выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения комплекса проблем межкультурного взаимодействия, включая нормы, правила, уровни общения соответствующего социума [3].

Комментируя вышесказанное, необходимо, во-первых, заметить, что в результате анализа информации форумов и чатов создается впечатление, что на пике интереса у современной молодежи находятся отраженные в литературе и кино такие факты и явления, как «легкая нажива, обломы, фантастика, клубы и сексуальные отношения». Видимо, преподавателю, осуществляющему отбор текстов, целесообразнее полагаться на собственную интуицию при определении «интересно-неинтересно»; в конечном счете эмоциональное воздействие текста можно усилить за счет умелой методической обработки. Во-вторых, нельзя не согласиться с Е.И. Пассовым, утверждающим, что «проблемы отражают все сферы жизни человека, все области его деятельности и поэтому значимы для человека и соотносены с его внутренним миром... Их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников обсуждения, обеспечивая естественную мотивированность общения» [4]. За каждой представленной в тексте историей должна стоять проблема, иначе нечего будет обсуждать. Даже типичные тексты-рекомендации («Как одеваться, чтобы быть красивым», «Как правильно питаться, чтобы быть здоровым») и подобные должны выступать не только в качестве руководства к действию, но и давать пищу для размышлений вслух. Например, в тексте, посвященном проблеме выбора подарков, в качестве недопустимых наряду с прочими указываются поношенная одежда и канцелярские товары (в виде исключения называется малахитовый чернильный прибор). Среди вопросов к тексту есть и такие.

1. Друг подарил вам на день рождения свою кожаную куртку, которую вы часто брали у него, чтобы пойти на свидание. Ваша реакция?

2. Какой подарок вы предпочтете: набор фломастеров и шариковых ручек или малахитовый чернильный прибор?

Подобные вопросы, наверняка, могут вызвать оживленную дискуссию. (Для чего студенту малахитовый чернильный прибор в общежитии? Чтобы продать его и купить на вырученные деньги много-много шариковых ручек... Только кому продать?! и т.д.) Студентам необходимо внушить мысль о том, что «значение чтения не следует ограничивать одним пониманием читаемого... Нужно научиться не только видеть, что есть в книге, но еще и брать из нее то, что нам нужно и по-

лезно, передавать это другим, чтобы подвергнуть многосторонней оценке и проверке, своей и чужой» [7]. Представленная в тексте информация осмысливается, перерабатывается (интерпретируется), оценивается, находит свое практическое применение. Лишь пройдя такой путь, добытые посредством чтения факты инокультуры способны повысить межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бондаренко О.П.* Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // *Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе.* — М., 1991.
- [2] *Голованова Н.Ю.* Социокультурная компетенция как инструмент воспитания молодежи. — Самарская академия культуры и искусств, 1999.
- [3] *Мазунова Л.К.* Текст как культурно-языковое пространство и единица обучения иностранному языку и культуре. — Интернет-публикация.
- [4] *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — Липецк, 1998.
- [5] *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. — М.: Академический проект, 2004.
- [6] *Сысоев П.В.* Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // *Иностр. язык в школе.* — 2001. — № 4.
- [7] *Чернышев В.И.* Сокровища родного языка // *Избр. труды: В 2-х т.* — М., 1970. — Т. 2.

ON THE WAYS OF DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE WHILE TEACHING FOREIGN STUDENTS AT THE MAIN STAGE OF STUDIES

I.A. Pugachev, L.P. Yarkina

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

The article is devoted to one of the most significant tasks of teaching Russian as a foreign language — the issue of developing the sociocultural competence. The problem of cultural and mental adaptation of foreign students is considered.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И КУЛЬТУРА РЕЧИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Т.В. Самосенкова

Кафедра русского языка и методики преподавания
Белгородский государственный университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматривается подход к обучению культуре речи через формирование инокультурной языковой личности, поскольку перед методикой преподавания русского языка как иностранного стоит задача научить «носителя образа мира одной социокультурной общности понимать носителя иного языкового образа мира» (1).

На современном этапе развития общества резко возрастает культуuroобразующая функция образования, которое из способа просвещения превращается в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. Многоязычие является неотъемлемой частью настоящего и будущего, и владение иностранными языками обусловлено в настоящее время не только экономическими, но в большей степени общеобразовательными моментами, такими, как фактор общего политического и культурного развития личности.

Культура речи — сравнительно новая дисциплина в области обучения русскому языку не только российских, но и иностранных студентов. Основная задача образования состоит в формировании и развитии личности иностранного студента, когда огромное значение приобретает знание основных законов русского литературного языка, обеспечивающих ясную, доходчивую передачу мысли и чувства в процессе общения людей друг с другом, особенно в аспекте межкультурной коммуникации.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих иностранных специалистов на сегодняшний день является актуальной (А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, Е.С. Бутакова, Ю.А. Бельчиков, Б.М. Есаджанян, Т.Ю. Елисеева, О.Д. Митрофанова, В.В. Молчановский, Р.С. Немова, Н.И. Формановская, С.Ф. Шатилов и др.), т.к. в условиях замены техногенной цивилизации гуманистической общество особенно нуждается в специальных идеях новой образовательной парадигмы в реальном естественном взаимодействии с иностранными студентами, обеспечивающейся адекватной системой межкультурной коммуникации. Ведь язык, как точно заметил А.А. Леонтьев, есть «орудие диалога человека с миром и в то же время человека с человеком» [3. С. 69].

В связи с этим подход к обучению иностранных студентов-филологов через формирование инокультурной языковой личности приобретает статус объективной необходимости, поскольку перед методикой преподавания русского языка как иностранного стоит задача научить «носителя образа мира одной социокультурной общности понимать носителя иного языкового образа мира» [1. С. 216] и обучить его методике передачи этих знаний иностранным учащимся на хорошем русском

языке. Поэтому система обучения культуре профессионального речевого общения на иностранном языке может быть функционально эффективна только при включении в объект исследования языковой личности, «вторжения» в ее структуру, иначе она «останется» чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку..., и должна иметь опору в закономерностях оперирования интеллектом, системой знаний о языке» [1. С. 41].

В современной лингвометодике «язык рассматривается... как путь, по которому мы проникаем не только в современную ментальность нации, но и в воззрения древних людей на мир, общество и самих себя» [4. С. 3]. Все это имеет принципиальное значение для организации процесса обучения, т.к. иностранные студенты постоянно находятся в двух различных социокультурных общностях. Усвоение иностранного языка (русского) — это обретение средства социальной коммуникации через усвоение инокультурной картины мира, это обретение средств межкультурной коммуникации.

Каждый конкретный язык включает в себе национальную самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка и формирует их картину мира. Усвоение нового языка есть переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями другого языка и другой культуры (русской). Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или похожее понимание реальности. Процесс обучения строится как процесс инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной профессиональной деятельности человека в нем. Знания иностранных студентов о русскоязычном мире неразрывно связаны с их будущей профессиональной деятельностью, их диалогом с миром. Становление учителя-русиста — это приобретение студентами профессиональных знаний и умений, это обретение системного поэтапного формирования иноязычной языковой личности через освоение картины мира, приобретение культуры педагогической коммуникации. Особенно важен предмет «Культура речи» в практике обучения будущих учителей-русистов, т.к. только точная, чистая, правильная, выразительная, нормативная речь является показателем хорошей профессиональной подготовки любого специалиста. Владение иностранными студентами 1) коммуникативными качествами речи (Б.Н. Головин); 2) культурой мышления (П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); 3) культурой речевого поведения в рамках социальной коммуникации на русском языке (А.А. Акишина, Н.И. Формановская); 4) культурой профессионального общения в ситуациях организации коммуникативно-познавательной деятельности (Т.А. Ладьженская В.В. Молчановский, Р.С. Немова, С.Ф. Шатилов) необходимо при изучении русского языка, т.к. коммуникативный принцип преподавания русского языка как иностранного предполагает не только обучение разным видам речевой деятельности, активной речи на русском языке при знании законов построения и употребления коммуникативных единиц при умении продуцировать свободные высказывания и репродуцировать устойчивые формулы, но и понимание законов общения на языке.

Термин «культура речи» в отношении владения языком иностранных студентов до настоящего времени не получил однозначного определения как в нашей, так и в зарубежной лингвистической и методической литературе, хотя интуитивно он правильно применялся в практической работе, направленной на развитие у иностранных учащихся чувства языка. При этом подчеркивалось, что культура речи складывается из двух определяющих ее компонентов.

Первым из них является правильность. «Правильность как необходимое и первое условие культуры речи, — пишет Костомаров, — следует... понимать как строгое и точное соответствие принятым в данное время нормам литературного языка, свободное и умелое владение его произносительными, орфографическими, словарными и грамматическими нормами» [2. С. 24]. В качестве второго необходимого компонента, составляющего понятие культуры речи, можно выдвинуть понятие хорошей речи (или чувства стиля). Хорошая речь — это речь, удачно использующая целесообразные для данной ситуации средства языка, она требует выбора оптимального варианта из возможно правильных. К этим двум условиям культуры речи необходимо добавить еще третье — устранение засоренности языка элементами периферийных сфер системы общенародного языка, как-то: жаргонизмами, диалектизмами, просторечными новообразованиями и т.п. Однако это к обучению иностранных студентов имеет лишь косвенное отношение, так как целью речевого общения является адекватное понимание друг друга представителями разных социокультур.

Все три условия формируют **чувство языка**, т.е. привитое языковым воспитанием осознание валентности, значимости отдельных языковых единиц при осуществлении информации в разных ситуативных контекстах.

Преподавание русского языка как иностранного предполагает привитие навыков культуры речи с первых же этапов обучения иностранных студентов, постепенное движение от искусственной речи к естественной, от формально-правильной к культурной, причем в разных видах речевой деятельности на всех этапах непрерывного обучения. В данном случае важно, что высказывание/текст произносится не просто правильно, а ситуативно правильно, т.е. соответствует месту, времени, социально-ролевому положению говорящего/слушающего.

Правильность и точность, логичность и действенность, выразительность и чистота, выявляемые на основе отношения речи к неречевым структурам, объединяемые понятием «коммуникативные качества речи», позволяют говорить о **коммуникативном идеале речевой культуры и путях совершенствования** межкультурной коммуникации. Культура речи предусматривает и владение всеми функциональными стилями, и умение их использовать в иноязычной речи.

Будущий иностранный учитель-русист должен ясно осознавать, что его профессиональная деятельность станет успешной только в том случае, если он будет способен самостоятельно не просто (лингвистически) декодировать иноязычную речь/текст, но оперативно подключать знания и представления о мире иной речевой общности, поскольку всякий акт речевой деятельности требует обращения к знаниям о мире. Это положение чрезвычайно важно для изучающего иностранный язык, который в процессе обучения овладевает определенной суммой знаний

о картине мира другой языковой общности, т.е. выходит на когнитивный (тезаурусный) уровень развития языковой личности.

Иностранный (русский) язык — это самый прочный мост в культуру другого народа. Овладевая новым средством иноязычной коммуникации, обучаемые получают доступ к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка, ее истории, географии, общественной жизни, литературе, искусству.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
- [2] *Костомаров В.Г.* Культура речи и стиль. — Изд. ВПШ, 1960.
- [3] *Леонтьев А.А.* Психология общения. — М., 1997.
- [4] *Стернин И.И.* Национальное коммуникативное сознание как предмет исследования. — СПб., 2003.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND CULTURE OF SPEECH IN TEACHING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

T.V. Samosenkova

Department of Russian Language and Teaching Methodology
Belgorod State University
Pobedy str., 85, Belgorod, Russia, 308015

The article examines the approach to teaching foreign students-philologists the culture of speech through the forming of the multicultural language personality.

КРОССКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АУТОКОММУНИКАЦИИ

В.К. Харченко

Кафедра русского языка и методики преподавания
Белгородский государственный университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В аспекте аутовоздействия рассматривается необходимость иноязычной инкрустации внутренней речи человека цитатами, афоризмами, пословицами, фразеологизмами, представленными на языке оригинала или в буквальном переводе. При подключении кросскультурной компоненты язык аутокоммуникации становится более действенным.

Под аутокоммуникацией будем понимать речь, адресатом которой является сам говорящий, адресант, автор высказывания. То, что человек едва ли не постоянно говорит сам с собой «изнутри» (внешне это не всегда выражено), известно из глубокой древности. Назовем ли мы предмет исследования аутокоммуникацией или сохраним традиционное название «внутренняя речь» — это непринципиально. Принципиальнее вопрос: язык это или речь? Вырабатываем ли мы по мере взросления из миллиардов минидialogов с самим собой свой язык, и соответствует ли этот язык изменяющимся ситуациям в обществе, и достойно ли, достаточно ли он нас (меня!) обслуживает, и какие функции выполняет, и на каких принципах строится и должен строиться, и нужно ли его корректировать, пополняя свежим материалом, и можно ли им управлять? Проще всего, пожалуй, ответить на вопрос о функциях. Выделим три функции: защитную (разрядка, релаксация, снятие стресса, приспособление к постоянно меняющимся ситуациям жизни), аутосуггестивную функцию (поощряющую, побудительную, стимулирующую, вдохновляющую) и третью функцию — креативную, творческую, поскольку любое творчество — это творчество изнутри. Обратимся к вопросу: внутреннее наше говорение — язык это или речь? Суть проблемы заключается в том, что все готовое, все трафареты речи в том виде, в каком их используют другие, или как они представлены, например, в СМИ, изнутри, нами же репродуцируемые, на нас подчас плохо работают. Мы вынуждены отбирать для себя собственный глоссарий. Поиск, отбор, запоминание лучшего — приметы уже не речевого, а языкового уровня переработки внутренних впечатлений.

На каких принципах создается этот язык? Мы выделили следующие семь принципов: формульность, метафоричность, драматизм, злободневность, потаенность, насыщенность, ретроспективность [8]. Однако дальнейшее исследование показало, что языку аутокоммуникации недостает еще одного вида экспрессии, той самой, которая может быть порождена за счет кросскультурной компоненты, а именно инкрустации, включения экспрессивных блоков из других языков.

Сложилась парадоксальная ситуация: общество становится открытым, сеть международных контактов расширяется, молодые россияне хотя бы один ино-

странный язык учат не за страх, а за совесть, а в совокупном речевом потоке доля иноязычных вкраплений близка к нулю. Памятно время, когда в речи интеллигентного человека проскальзывали латинизмы, крылатые слова из латинского языка. В настоящее время логично ожидать парада цитат из английского языка, но этого не происходит. Важно подчеркнуть, что «экзотическое цитирование» может дать аутосуггестивный эффект, если использовать и пропагандировать некоторые готовые блоки заимствованной информации. Целесообразно выделить пять типов подобных блоков: цитаты, крылатые слова, афоризмы, паремии и фразеологизмы.

She was only an optician's daughter, but she really made a spectacle of herself. Она была только дочерью глазного врача, но она действительно сделала из себя зрелище [5]; *spectacle*— очки, *spectacle* — спектакль. Большой аутосуггестивный эффект в процедуре аутокоммуникации может дать существенное расширение используемого во внутренней речи говорящим корпуса крылатых слов из других языков и культур. *Наряд меняет нрав мой; Над шрамом шутит тот, кто не был ранен.* Шекспировская интонация легко узнаваема. Интересно, что по числу извлечений и их частотности в речи шекспировские тексты превосходят Библию (1960 цитат против 1591) [7]. Инокультурные афоризмы представляют особый интерес в плане аутокоммуникации тогда, когда обнажают лауну в соответствующем пространстве родного языка. В. Шефнер рассказывает, как в детстве спросил маму, почему они не уезжают. «Этот разговор она закончила двустушием на французском языке, которое тут же перевела приблизительно так: кто во время бури перепрыгивает из своей лодки в чужую, не должен ожидать почета ни здесь, ни там» («Имя для птицы, или Чаепитие на желтой веранде. Летопись впечатлений»). Все то, что не функционально, становится этически и эстетически нагруженным, но по тому же принципу инкрустации раритетами, редкостями, экзотизмами может расцветаться самая обычная, повседневная, внутрисемейная речь.

В теоретическом ключе пословицы стали системно исследовать при выявлении национального компонента репрезентации того или иного концепта — концепта «дом», например, в русском и английском языках [2. С. 20—21]. Появляются сборники «параллельных паремий»: 242 кубанские пословицы с переводом на русский и английский языки, пояснениями и эквивалентами [1]. Материала «в науке» очень много, а инкрустируют свою речь «импортной» пословицей говорящие сравнительно редко, хотя заимствованная — хотя бы на время, одноментно! — инокультурная пословица может стать освежающим кладезем экспрессии национальной речи. В отношении инокультурных паремий возникает проблема целесообразности их русификации. Основываясь на идее, что испанские пословицы «в подавляющем большинстве случаев хорошо организованы метрически, почти всегда оперены рифмами, чаще всего ассонансными», Павел Грушко предлагает следующим образом переводить испанские пословицы: *Все земли хороши, ты их знай паши. Над бровью мушка — вот и не старушка. Секрет друга храни, а ему свой — ни-ни! Сила прет — закон мрет. Шелково одеянье, а рыло обезьянье. Широкая душа — в кармане ни гроша. Кто любит спех — позади всех. Есть враги — спать не моги* [4. С. 183—192]. Целесообразнее и естественнее смотрелся бы буквальный перевод. Такие эквиваленты, как «рыло», «прет», «ни

гроша» разбивают хрусталь уважения, с которым мы относимся к иным культурам. Голод по идеалу заставляет особенно внимательно присматриваться к иноязычному аналогу, компенсировать то, что в русском языке или утрачено, не выражено, или выражено, но слабо, недостаточно. *Arbitit macht das Leben süß*. Работа делает жизнь сладкой — немецкая пословица. *Ehrlich lästet am längsten*. Честный живет дольше всех. *Fine feathers make fine birds*. Красивые перья делают красивыми птиц. *The older the goose the harder to pluck*. Чем старше гусь, тем труднее его ощипать. *It is a good horse that never stumbles and a good wife that never grumbles*. Хороший конь никогда не спотыкается, а хорошая жена никогда не ворчит (английские пословицы). *На вершину поднимаются самые неторопливые альпинисты* — приводит французскую пословицу Е.Е. Бровкина [3. С. 19].

Фразеологизмы из других языков тоже могут давать аутосуггестивный эффект, когда их буквальный (не аналоговый!) перевод рождает необходимые дополнительные смыслы в решении повседневных, то есть злободневных для говорящего проблем. Из французского: *стучаться в плохую дверь* (ошибаться в человеке), *иметь хорошо меблированную голову* (иметь большие познания), *иметь сердце на устах* (говорить искренне, откровенно). Из испанского: *быть под веслами* (потерять самостоятельность), *иметь много ступней* (быть легким на ногу). Из английского: *иметь внутренности* (быть твердым, решительным). Разумеется, одна и та же идиома в разных языках иногда имеет различную коннотацию. Например: *быть одновременно и в подвале и на чердаке* — в испанском: быть расторопным, все успевать; во французском — нельзя делать несколько дел одновременно. Примеры фразеологизмов взяты нами из диссертации Н.В. Друзиной [6].

Чем сложнее жизнь, тем большего словаря она требует, и межкультурная коммуникация, в частности привлечение иноязычных оборотов речи, может дать щедрый материал в том числе и для процедуры рефлексии, будь то суггестия или релаксация. Зачем нужна внутренняя риторика? «Сейчас часто говорят, что чем сложнее система, тем она устойчивее. Но почему-то не проецируют это положение на человека. А ведь у сложно устроенных людей существует многоуровневая психологическая защита. <...> люди заземленные, с животными интересами погибали в лагере быстрее, чем, казалось бы, хуже приспособленные к жизни альтруисты, мечтатели и священники. Так что просвещенная душа в наше трудное время не только рудимент, но — залог выживания» (Книжное обозрение. — 2000. — 12 июня). Гарольд Блум писал о сильных поэтах, которые отличаются тем, что создают свой словарь, тогда как другие поэты этот словарь осваивают, работая в его стандартах. Сильная личность, а точнее человек, нацеленный на решение сверхтрудных задач, тоже должен подготовиться к решению еще и тем, что создать богатый и уникальный словарь аутокоммуникации, обязательно включающий и кросскультурную компоненту.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Алмазов Ю., Пукши В. Рушничок на кілочку. Кубанські народні прислів'я. Рушничок на кольшыке. Кубанские народные пословицы. А Rushnyk hung on peg. — Ростов-на-Дону, 2004.

- [2] *Бойченко Н.В.* Отношение к дому как культурный концепт // *Языковая личность: проблемы обозначения и понимания: Тез. докл. научн. конф. (5—7 февраля 1997 г.)*. — Волгоград, 1997. — С. 20—21.
- [3] *Бровкина Е.Е.* Пословицы как продуктивные единицы языка и фольклора (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Курск, 2006.
- [4] *Грушко П.* Испанские пословицы и поговорки // *Иностранная литература*. — 2006. — № 10.
- [5] *Де Болт А.А.* Теоретические и практические аспекты коммуникации (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук. — Орел, 1998.
- [6] *Друзина Н.В.* Фундаментальные глаголы бытия и обладания. Функциональный и коммуникативный аспекты: Дисс. ... д-ра филол. наук. — Саратов, 2005.
- [7] *Лысикова Ю.А.* Лексикографирование цитат: Дисс. ... канд. филол. наук. — Орел, 2005.
- [8] *Харченко В.К.* Риторика внутри нас (Проблемы аутокоммуникации) // *Русский язык в школе*. — 2001. — № 2.

CROSS-CULTURAL MULTIPLIER OF AUTOCOMMUNICATION

V.K. Kharchenko

Department of Russian Language and Teaching Methodology
Belgorod State University
Pobedy str., 85, Belgorod, Russia, 308015

In the aspect of autoimpact this article considers the necessity of foreign lingual incrustation of a person's inner speech with quotations, aphorisms, proverbs, phraseological expressions, presented in the original language or in metaphrases. Connected to cross-cultural multiplier the language of autocommunication grows more effective.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ БЕЗ ГРАНИЦ

М.Г. Балыхин

Институт мировой экономики и бизнеса
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Макля, 6, Москва, Россия, 117198

В статье исследуются перспективные направления и проблемы развития электронного обучения, а также его роль в расширении международного рынка образовательных услуг. Одна из целей статьи — проанализировать, каким образом должна меняться система образования, в частности России и стран Евросоюза, чтобы каждый человек мог стать самостоятельным менеджером своего обучения и профессиональной деятельности.

В ряду факторов, определяющих развитие системы высшего образования в мире и приоритеты международного рынка образовательных услуг, ключевое место занимают процессы глобализации, либерализации, интернационализации.

Транснациональное высшее образование и его роль в управлении процессами глобализации. Транснациональное образование пересекает границы национальных образовательных систем, функционирует параллельно системе высшего образования другой страны, активно применяя в этих целях достижения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Г. Драйден и Дж. Вос (2. С. 19) считают, что мы являемся свидетелями и участниками новейшей в истории революции, суть которой заключается в рождении всемирной сети обучения. Революция в обучении связана с рядом противоречий. С одной стороны, революция средств коммуникации меняет образ жизни, мышления, общения, методы достижения благосостояния людей; с другой, как известно, не более одного человека из пяти, даже в развитых странах, знают, как воспользоваться лавинообразным потоком информации. С одной стороны, более 533 млн человек пользуются сейчас мгновенным доступом в Internet и, по прогнозам, к 2010 году число пользователей Internet увеличится до 2 млрд (www.Etforecasts.com, 2007); при этом передовая поисковая система Google способна просмотреть за полсекунды 3 млрд веб-страниц в поисках информации, дающей ответ на конкретные вопросы учащихся, т.е. отвечает ежесекундно на 1800 запросов, ежедневно — на 150 млн, ежегодно — на 64 млрд на 72 языках; с другой стороны, 3 млрд людей никогда не зво-

нили по телефону. С одной стороны, в мире каждый год тратится в среднем 781 млрд долл. на оборону, с другой — только 80 млрд долл. идут на нужды бесплатного образования, а 59 млн учителей ежедневно работают лишь с несколькими десятками обучающихся, не реализуя в нужной мере свой педагогический потенциал. Низкая эффективность обучения проявляется в том, что, несмотря на заявленный личностно-ориентированный, индивидуальный подход к обучению, система образования не может все еще эффективно распознать стили обучения, чтобы обратиться непосредственно к каждому учащемуся, не способна преодолеть межкультурные и межэтнические барьеры, отказаться от лекционной системы, перейти к интерактивным методам обучения, учитывая нужды и перспективы будущей практической деятельности обучающихся. Парадоксальность современной ситуации в образовании заключается также в том, что впервые за всю историю человечества учащиеся знают о новейших технологиях больше, чем основная масса взрослых, педагогов, и умеют применять эти знания в учебных целях. Сегодня требуется обеспечить такую систему образования, в которой каждый желающий сможет стать самостоятельным менеджером своего будущего. Однако образование до сих пор напоминает устаревшие промышленные методы производства: стандартная конвейерная программа обучения, разделенная по предметам, передаваемая блоками, разбитая на классы, этапы, уровни и контролируемая с помощью стандартизированных тестов. Традиционная система образования трудно справляется с новыми реалиями. Рынок же международных образовательных услуг, безусловно, предъявляет ей новые требования. Эти требования связаны прежде всего с отказом от поточной системы, где все идет в ногу; с развитием самонаправляемого обучения, основанного а) на современных принципах когнитивной науки и б) на естественном стремлении к обучению.

Изменения в обучении в международном масштабе зависят от изменяющегося характера профессиональной деятельности человека. Интересны данные, которые приводятся в книге «Эпоха абсурда» ее автором, британским педагогом, журналистом, бизнес-консультантом Чарльзом Хенди (1989), Ч. Хенди отмечает, что человек работает в среднем чуть больше 100 000 часов за жизнь, т.е. 47 часов в неделю, начиная свою трудовую деятельность в 18 лет (если считать, что средняя продолжительность жизни составляет не менее 70 лет, т.е. 600 000 часов, при этом на сон тратится около 200 000 часов). По его прогнозам, в скором будущем — благодаря информационно-коммуникационным технологиям — работа за деньги будет отнимать 50 000 часов. Таким образом, более 350 000 часов человек сможет посвятить удобным и необходимым для него занятиям, потратив их на образование, отдых, путешествия, хобби и т.д. На постоянной работе в течение полного рабочего дня в компаниях привычного для нас стиля будет задействовано меньшинство работоспособного населения: это будут высококвалифицированные люди, начинающие свою карьеру не раньше 25-летнего возраста — после получения высшего образования и окончания аспирантуры; они возьмут на себя важнейшую управленческую часть работы. Остальные распределятся по трем различным категориям.

Первая категория будет включать в себя проектные группы: людей, объединяющихся для работы над отдельными проектами, часто на непродолжительное время.

Во второй категории будут частично занятые или сезонные работники: те, кто работают два-три дня в неделю в супермаркетах, или в выходные дни, или летом, например, в туристическом бизнесе. Это будет один из вариантов работы для неквалифицированных или малоквалифицированных работников. Тех, кто занимают эти рабочие места, уже сейчас относят к «новым беднякам»: низкооплачиваемые кассиры, работники, занятые часть рабочего дня в сфере быстрого питания в «часы пик», и другие.

В третью категорию войдут те, кто работает индивидуально или занят в семейном бизнесе, часто просто делая то, что нравится. Новая всемирная информационная сеть, по сути, позволит опытным людям, в какой бы стране они ни жили, продавать выпускаемую ими продукцию или услуги кому угодно, а также использовать базы данных при поиске клиентов или услуг. Семьи смогут использовать такие возможности, чтобы обмениваться чем угодно: от домов на время отпуска до идей. *Появится возможность выбирать квалифицированных преподавателей, не выходя из дома.*

Качественное практико-ориентированное образование становится ключевой проблемой, важной для формирования альтернативного будущего. Уже сейчас две трети новых рабочих мест в США относятся к высокопрофессиональным областям и управленческой сфере. В Германии к 2010 г. только 10% рабочих мест будут доступны для неквалифицированных рабочих — по сравнению с 35% в 1976 г.

Приведенные данные находят подтверждение в известной книге Дж. Рифкин «Конец работы»: «Наступил век информации <...>, где почти не будет работы в привычном понимании этого слова. В сельском хозяйстве, производстве и сфере услуг машины быстро замещают человеческий труд и обещают нам экономику почти исключительно автоматического производства уже в середине XXI в. Повсеместная замена рабочих машинами заставит человечество переосмыслить роль людей в общественных процессах».

Дон Тэпскотт в исследовании «Blutprint to the Digital Economy» (1998) отмечает, что ИКТ, положившие начало новой цифровой экономике, могут создать двухъярусное общество, различия в котором будут существовать между теми, кто владеет информацией, и теми, кто ею не владеет: иными словами, между теми, кто может общаться с миром, и теми, кто не может. Д. Тэпскотт предостерегает от «информационного апартеида», при котором люди, не владеющие информацией, лишаются знаний и благополучного будущего.

Содержательно-функциональная характеристика электронного обучения. Внедрение электронного обучения требует не только интеграции педагогических или технологических подходов в стратегию вузов, но и предоставления услуг, способствующих этой интеграции. В европейских университетах формируется **концепция коллектива**, где знания, вклад и успехи одного становятся доступными для всех. Если подобная концепция материализуется, можно представить себе оживленную сеть университетов по всей Европе, которая постоянно будет

пополняться новостями о том, где можно получить профессиональную помощь. В этой связи необходимым представляется рассмотрение типов, видов электронного обучения.

Термин **электронное обучение** нами понимается двояко: а) как обучение при помощи информационно-телекоммуникационных технологий; б) как использование новых мультимедийных технологий и Интернета для улучшения качества обучения путем обеспечения доступа к ресурсам и услугам, к удаленному обмену данными и сотрудничеству. В зависимости от цели, мотива, условий электронное обучение базируется на различных инструментах и технологиях и может использоваться как:

- самообучение;
- управляемое обучение;
- обучение, направляемое инструктором;
- встроенное обучение;
- теленаставничество и дистанционная подготовка.

Цель **электронного самообучения, управляемого учащимся**, заключается в передаче высокоэффективных знаний независимым учащимся (тем, кто желает получить образование на своих собственных условиях). Такой вид иногда называется автономным или самоуправляемым обучением. Содержание курса может включать мультимедийные презентации, web-страницы, другую интерактивную обучающую информацию. При этом все инструкции по самообучению даются в материалах курса, так как самообучающийся лишен возможности прояснить сложные моменты у инструктора, попросить о «помощи». Вместе с тем самообучение ограничивает возможности взаимодействия, обмена идеями и т.д.

Управляемые курсы электронного обучения, так же как и курсы самообучения, основываются на web-содержимом, используются средства совместной работы, присущие курсам, поддерживаемым инструктором. Они ориентированы на учащихся, которые имеют возможность соблюдать строгое расписание занятий, желают обучаться, взаимодействуя, дискутируя с другими учащимися, общаться с ведущим (facilitator). Задания при таком типе электронного обучения «вывешиваются» в дискуссионном форуме, где обучающийся может разместить и выполненную домашнюю работу. В этой системе ведущий, в отличие от инструктора, не руководит образовательными событиями напрямую и не пытается управлять учащимися. Вместе с тем он «всегда под рукой»: отвечает на вопросы учащихся, помогает решать проблемы, может оценивать выполненное задание.

Еще одним типом электронных курсов является **электронное обучение, управляемое инструктором**. В этом случае активно используются web-технологии для управления традиционными занятиями — но для удаленных учащихся, разнообразные технологии работы в режиме реального времени, такие как проведение видео- и аудиоконференций, чаты, опросы, белые доски. Инструктор обычно демонстрирует слайды и руководит показом дополнительного материала (эти презентации пересылаются с помощью поточного медиа, сопровождаются голосом инструктора, возможно, и его видеоизображением). Учащиеся могут использовать видеоплеер для просмотра презентации, задавать вопросы, печатая их в окне чата или посылая по электронной почте.

Встроенные (внедренные) курсы — еще один тип электронного обучения, предоставляющий подготовку по требованию: они обычно внедряются в компьютерные программы, файлы справочной системы, web-страницы или сетевые приложения. Вложенные программы электронного обучения могут располагаться в web-е либо на компьютере учащегося. Обучение по курсу пользователь начинает, как правило, с общей проблемы, затем методично перемещается к определенному «симптому». После подтверждения того, что выбранный «симптом» на самом деле указывает на источник проблемы, пользователь решает: перейти ли сразу к распознаванию проблемы или обратиться сначала к учебному пособию, объясняющему ее суть.

Теленаставничество и дистанционная подготовка как тип электронного обучения используют видеоконференции, мгновенный обмен сообщениями, интернет-телефон и другие инструменты совместной работы, помогающие *менторам* руководить обучением своих «подопечных». Отношения **наставничества** имеют тенденцию быть долговременными и фокусироваться на карьерном развитии. **Дистанционная подготовка** имеет более кратковременные, определяемые проектом цели, вместе с тем контакт между обучающимся и дающим советы обычно ограничен определенной темой, решением конкретной проблемы, выполнением конкретного проекта.

Средства, инструменты электронного обучения — в зависимости от характера организации диалога между участниками учебного процесса — могут быть **синхронными** и **асинхронными**. Синхронные взаимодействия осуществляются в режиме реального времени, т.е. все участники процесса находятся в сети в одно и то же время. Медиакомпоненты синхронного взаимодействия включают совместное использование чатов, приложений, белых досок, аудио- и видеоконференций. Асинхронные взаимодействия не требуют одновременного присутствия участников обучения в сети. Асинхронные медиакомпоненты включают электронную почту и онлайн-овые дискуссионные форумы. Инструменты совместной работы, такие как *онлайн-овый дискуссионный форум* — своеобразная доска объявлений, новостей, способ обмена идеями; *белая доска* — средство, позволяющее обмениваться графическими образами, инструмент совместной работы, имитирующий деятельность инструктора, когда он рисует учебную информацию на доске, привлекая к этому процессу учащихся; *чаты* — средство, дающее возможность мгновенного обмена сообщениями, *web-туры и путешествия* — средство и способ учебного «путешествия» вслед за ведущим по Интернету; *односторонние* (обучающий показывает слайды, которые воспринимаются в сопровождении поясняющей информации учащимися) и *двусторонние презентации* (последние позволяют учащимся задавать вопросы по ходу презентации, делать комментарии, иным образом участвовать в происходящем и т.д.) делают возможным свободное взаимодействие удаленных учащихся для решения общих учебных задач.

Тенденции в формировании субъектных отношений в электронном образовании. «Вещественная цивилизация» уходит в прошлое, свободное информационное пространство сокрушает структуры, базирующиеся на закрытой информации, знания становятся общедоступными. Как следствие, очевидны следующие

тенденции: актуализируются 1) самообразование как умение отбирать, сортировать, использовать нужную информацию; 2) развитие творческого потенциала общества как путь и способ использования этой информации. Прочитав в этой связи рассуждения российского академика А.И. Субетто, который экономически осмысливает позиции образования в современном мире [3. С. 14]. Он обосновывает сосуществование двух классов мировых экономик: «горячих» — интеллектоемких, наукоемких и «холодных» — с традиционными технологиями и низкоквалифицированными кадрами. В первых основной функцией управления становится творчество. Это немаловажно для успешного развития электронного образования.

В электронном обучении требуется учесть, что взрослые учатся не так, как дети: их профессиональная жизнь насыщена событиями, обширна сфера социального взаимодействия; они уже многое знают, стремление же к большему познанию проявляется в интересе к непрерывному образованию с использованием ИКТ. Будущих учащихся, использующих возможности электронного образования, уже сейчас можно разделить на несколько групп: удаленные, мобильные, независимые учащиеся. Для **удаленных** пользователей требуется проектировать специальные курсы, работающие с учащимися всех возрастов — не только с двадцатилетними студентами университетов. Эти курсы должны работать и для тех, у кого недостаточно хорошее зрение, слух, нарушено управление моторикой.

Глобализация образования ставит на повестку дня проблему не просто создания предназначенных для удаленных пользователей учебных материалов, но и их **локализацию**: к примеру, необходимо будет создавать **образовательные события**, которые работают в 24 часовых зонах и понятны представителям разных культур. Мобильные каналы, сети и средства хранения повышенной плотности сделают реальным обучение везде: в кабинете, поездке, во время занятий спортом, в ходе выполнения домашних дел и т.д. Нельзя не заметить, что **мобильное обучение** будет предъявлять свои требования к авторам-разработчикам электронного образовательного содержания. Такому виду обучения придется, возможно, конкурировать с другими привлекательными для учащихся способами времяпрепровождения, он должен быть эффективен во всякой отвлекающей обстановке. Модули обучения, проектируемые для **мобильных учащихся**, должны быть короткими, концентрированными, привлекательными, в оптимально быстром режиме излагать основные положения и также быстро закрывать дискуссии: **прерываемость** — один из новых критериев электронного педагогического проектирования.

Еще одно из преимуществ электронного образования заключается в его **независимости**, появлении **независимых учащихся**, т.е. тех, кто желает получать образование, но на своих собственных условиях. Требования независимого обучения имеют отличия от традиций «серийного» образования: электронное образование должно научить пользователей тому, чего они хотят, и тем способом, который им нравится. Безусловно, в таком случае возникнут проблемы разработки надежных учебных материалов в виде **образовательных событий**, в которых смогут принять участие независимые учащиеся; актуализируются проблемы **независимого сертифицирования** материалов независимого обучения. Электронное

обучение будет все более применяться в сферах, которые традиционно «сопротивлялись» использованию ИКТ: домашние, досуговые занятия и т.д. Со временем аудиторное обучение может стать привилегией, а сетевое — базой, основой.

Разработчики новой философии — философии электронного образования и его перспектив, статуса, в том числе экономических преимуществ, полагают, что человечество движется к **экономике объектного обучения**, в рамках которой люди проектируют, разрабатывают, объединяют, используют содержимое электронного обучения. Объектная экономика сможет определить новые профессии на рынке образовательных услуг: к примеру, **объектного архитектора**, в задачу которого будет входить проектирование образовательных компонентов, **строителя объектов**, который будет работать с мультимедийными средствами для создания объектов обучения, соответствующих стандартам; **сборщика объектов**, собирающего вместе «родственные» объекты для формирования полноценного учебного курса; **предметного эксперта**; **имитатора**, который окружает обучающегося визуальными объектами, звуками и ощущениями реальной среды. Достижения в области виртуальной реальности могут иметь широкое применение в различных практико-ориентированных областях, например при обучении действиям в чрезвычайных ситуациях медиков — хирургов, медсестер и др., пилотов, милицейских служащих и т.д. Имитации также ценны при обучении общению, управлению, другим межличностным навыкам.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бернус А. Контуры педагогического образования для XXI в. / Мир образования — образование в мире. Научно-методический журнал. — 2008. — № 2(30). — С. 281—301.
- [2] Драйден Г., Вос Д. Революция в обучении / Пер. с англ. — М., 2003.
- [3] Субетто А.И. Социогенетика: новая парадигма общественного развития // Современная высшая школа. — 1991. — № 2. — С. 11—16.
- [4] Хортон У., Хортон К. Электронное обучение: инструменты и технологии. — М., 2005.

ELECTRONIC TEACHING AND ITS ROLE IN EDUCATION WITHOUT BORDERS

M.G. Balykhin

Institute of World Economy and Business
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to the perspective directions and problems of development of electronic training, and also to its role in the expansion of the international market of educational services.

One of the purposes of the article is to analyse, how the education system of, in particular Russia and the countries of the European Union must change so that each person could become the independent manager of the training and professional work.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБЪЕКТНЫХ И ВОЗВРАТНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ В БРАЗИЛЬСКОМ ВАРИАНТЕ ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Д.Л. Гуревич

Кафедра иберо-романского языкознания
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, ГСП-2, Москва, Россия, 119992

Статья посвящена вариативному, с точки зрения нормативной грамматики, употреблению местоимений в бразильском варианте португальского языка на материале письменных и устных текстов; прослеживаются характерные для бразильского варианта тенденции, касающиеся как морфологии, так и синтаксиса местоимений.

Бразильский и пиренейский варианты португальского языка, опирающиеся на единую языковую систему, реализуют ее по-разному. Так, например, бразильский вариант очень широко использует герундий, тогда как пиренейский вариант предпочитает конструкцию *a + infinitivo*; в Бразилии практически отсутствует местоимение второго лица единственного числа *tu*; разговорная речь предпочитает форму личного инфинитива с предлогом, а не конъюнктивную форму в ряде придаточных цели и времени (*Digo para ele saber*; *Ficamos aqui até ele chegar*), а также в придаточных дополнительных и подлежащих (*Peça para ele vir*).

Все это необходимо принимать во внимание при решении задач по практическому обучению языку, тем более что в отечественной португалистике преподавание ориентировано почти исключительно на пиренейскую норму и не учитывает ярких языковых особенностей (причем не только фонетических или лексических), характерных для почти 200 миллионов носителей португальского языка Бразилии. Учитывая, что в последнее время расширяются и укрепляются экономические и культурные связи между Россией и Бразилией, подготовка специалистов в области португальского языка не может игнорировать бразильские языковые особенности как в силу практических причин, так и в силу отечественной филологической традиции, подразумевающей дифференциацию и четкое структурирование национальных языковых вариантов, традиции, заложенной еще В.Ф. Шишмаревым и Г.В. Степановым.

Пиренейский и бразильский варианты португальского языка противопоставлены по многим точкам языковой системы, однако различия лежат, главным образом, в сфере узуса, так что можно говорить не столько о системном противопоставлении грамматических средств, сколько о тенденциях в их использовании. Эти тенденции находятся в прямой зависимости от функционального стиля. «Бразильские» черты в избытке встречаются в разговорном стиле речи независимо от уровня образования говорящего и почти полностью отсутствуют в официальном.

Одной из наиболее характерных особенностей бразильского варианта является употребление местоимений. Суть проблемы сводится к двум пунктам: позиция

объектного местоимения по отношению к управляющему глаголу и грамматическая форма самого местоимения. Таким образом, в сферу нашего внимания попадают такие типично бразильские контексты, как *Te ligo amanhã*; *A gente se vê todo dia*; *Nunca vi ela*, etc.

Перейдем к рассмотрению этих особенностей и, прежде всего, обратимся к правилам синтаксической дистрибуции объектных местоимений, зафиксированных в бразильских грамматиках.

Наиболее авторитетные бразильские грамматики [1; 2; 3; 4; 9], с незначительными расхождениями между собой, рекомендуют следующее.

1. Объектное и возвратное местоимение стоит в постпозиции к глаголу (энклиза): 1) в начале независимого предложения: *Segurou-me pelo braço*; 2) при однородных глаголах-сказуемых: *Enlaçava-lhe a cintura enfim, puxou-a*; 3) в предложении с сочинительной связью без придаточных: *Subiu para o quarto e fechou-se*; 4) если подлежащее является существительным (при отсутствии фактора проклитизы): *O capitão voltou-se para ele*; 5) в утвердительной форме императива: *Deixe-me ficar sozinha!* 6) при синтаксически независимом употреблении герундия: *Não nos movemos, as mãos é que se estenderam pouco a pouco, todas quatro, pegando-se, apertando-se, fundindo-se.* 7) при синтаксически независимом употреблении инфинитива: *O jeito dele era sentar-se à mesa com os adultos.*

2. Объектное и возвратное местоимение стоит в препозиции к глаголу (проклитиза): 1) при наличии отрицания во фразе (в том числе и в отрицательных формах императива): *Não se preocupe, tudo está muito bem*; 2) после ряда модальных наречий (*sempre*; *só*; *já*; *talvez*, etc): *Já me arrependi de ter comprado o carro*; 3) при неопределенном местоимении в позиции подлежащего: *Todos se dirigiram rapidamente para o enterro do Cardoso*; 4) после собирательных числительных в позиции подлежащего (*ambos/ambas*; *os dois/as duas*, etc): *As duas me olhavam*; 5) в вопросительном предложении, содержащем вопросительное слово: *Onde é que a gente se encontra?* 6) в восклицательном предложении: *Como se parece com o pai!* 7) в оптативных предложениях: *Deus me livre!*; 8) в придаточном предложении: *Só existia calça Lee, que se trazia de contrabando da Argentina*; 9) в однородных придаточных после сочинительного союза: *E agora que [ela] se veste e se pinta, a gente pode olhar com mais franqueza isso*; 10) при эмфазе дополнения или именной части составного сказуемого: *Muito trabalho me deu você.*

3. В ряде случаев нормативные грамматики допускают как препозицию, так и постпозицию местоимения. В частности: 1) в сочетаниях «предлог с инфинитивом»: *Vim para pedir-lhe dinheiro*; *Era um livro para se ficar vivendo com ele*; 2) в инфинитивных глагольных конструкциях с предлогом: *Voltei a estender-lhe as mãos*; *Tratei de me adaptar o mais depressa possível.*

Однако, в целом, бразильский узус отражает картину, не вполне совпадающую с вышеприведенными правилами. Препозиция местоимения встречается статистически намного чаще, чем постпозиция. В принципе, можно сказать, что в бразильском варианте португальского языка нет запретов на употребление объ-

ектных и возвратных местоимений в препозиции. Приведем некоторые наиболее характерные случаи проклизы местоимения:

- в начале независимого предложения: *Se metia em brigas*;
- в утвердительном императиве: *Me desculpe. Me diga uma coisa*;
- при подлежащем-существительном: *A porta se abriu e ela apareceu*;
- при подлежащем-местоимении: *Ele se encostou na parede*;
- при независимом употреблении инфинитива и герундия: *Senti meu corpo se transformar num iceberg*.

В предложении с сочинительной связью: *Ele falou isso e alguma coisa se quebrou dentro de mim*.

Все эти морфосинтаксические особенности необходимо учитывать в преподавательской практике. Причем следует обращать внимание студентов не только на препозицию местоимений, что в ряде случаев однозначно свидетельствует о том, что текст создан на бразильском варианте португальского языка, но и на связанные с этим феноменом стилистические особенности. Так, в частности, фраза *Me diga uma coisa* носителем бразильского варианта португальского языка будет воспринята как стилистически нейтральная и характерная для обиходно-разговорного стиля речи; тогда как «нормативная», с точки зрения грамматики, фраза *Diga-me uma coisa* бразильцем будет воспринята как чересчур официальная и неадекватная стилистике коммуникативного контекста, подразумевающая либо незнание собеседником бразильского речевого узуса, либо намеренный отход от него в силу субъективных причин. В то же время препозиция местоимения при императиве в таком, например, жанре, как деловая переписка, также недопустима, поскольку это свидетельствует, с точки зрения бразильца, о недостаточном владении письменной нормой, что в условиях относительно невысокого уровня образования среди основной массы населения Бразилии [8. Р. 152] может указывать на низкий социальный статус говорящего (или пишущего). Знание студентами подобной функциональной дистрибуции существенно приблизит их к владению необходимыми стандартами узуса.

Таким образом, функционирование объектных местоимений резко противопоставлено в пиренейском и бразильском вариантах португальского языка как морфологически, так и синтаксически. Если в Португалии нормативное использование местоимений охватывает все социальные слои и стили речи, то в Бразилии их использование зависит от уровня образования говорящего и от стиля. Подобное расхождение свидетельствует о складывании своеобразной диглоссии в сознании говорящих, в принципе, владеющих нормой [5. Р. 127; 6. Р. 34; 9. Р. 221—222]. Для письменных и официальных форм речи выбирается нормативный вариант употребления местоимений, для спонтанно-разговорного стиля — переосмысленный языковой системой, типично бразильский вариант.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Bechara Evanildo*. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. — Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

- [2] *Cuesta Pilar Vázquez, Luz Maria Mendes da.* Gramática da lingua portuguesa. — Lisboa, Edições, 1983.
- [3] *Cunha, Celso, Cintra, Lindley.* Nova gramática do português contemporâneo. 2 ed. — Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- [4] *Luft Celso P.* Moderna gramática brasileira. — São Paulo: Editora Globo, 2006.
- [5] *Mattos e Silva R. V.* Uma sócio-história do português brasileiro. — São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- [6] *Mattoso Câmara.* Dispersos. — Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- [7] *Pagotto, Emilio.* A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico. — Campinas, Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1992.
- [8] *Rocha Lima, Carlos H. de.* Gramática normativa da língua portuguesa. 21 ed. — Rio de Janeiro, José Olempio, 1980.
- [9] *Said Ali, Manuel.* Gramática secundária da língua portuguesa. — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.

SOME FEATURES OF FUNCTIONING OBJECTIVE AND REFLEXIVE PRONOUNS IN THE BRAZILIAN VARIANT OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

D.L. Gurevich

Department of Iberian-Roman Linguistics
Moscow State University
Leninsky Gory, GSP-2, Moscow, Russia, 119992

The article is devoted to the alternative (compared to standard grammar) usage of pronouns in Brazilian Portuguese. The study based on written and spoken texts reveals the tendencies typical for morphology and syntax of pronouns in Brazilian Portuguese.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

Р.И. Елагина

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

Россия — многонациональная страна, в ней совместно проживают и получают образование люди самых разных национальностей. Душа каждого народа отражается прежде всего в его культуре, традициях, обычаях, национальных праздниках. О том, как грамотно и в наиболее доступной форме показать иностранным учащимся особенности русской культуры и языка, учитывая при этом специфику их национального сознания, методисты задумываются в наши дни все больше.

Язык есть важнейшее средство человеческого общения. Он является неотъемлемой частью мышления, понимания человеком действительности и себя в ней.

Долгое время ученые пытались доказать, что язык, как животные и растения, развивается по законам природы в любом месте и в любое время.

Однако такое понимание языка не приводит к правильному объяснению явлений действительности. Существование и развитие языка не подчинено законам природы, он не передается по наследственности. В то же время лингвисты, психологи и социологи пришли к выводу о том, что способности к приобретению знаний, умений и навыков по языку во многом зависят не только от физических возможностей человека, но и от его менталитета, традиций воспитания и образования в родной стране.

На рубеже XX—XXI вв. межэтнические отношения становятся все более важной частью социальной реальности. В процессе социализации происходит формирование личности, адекватно отражающей социальную ситуацию в обществе, стране, семье и в едином цивилизационном пространстве.

Люди из других стран, с которыми мы встречаемся, живут в соответствии со своей системой ценностей и выражают свои мысли на языках, являющихся носителями других культур, нюансы которых нам порой непонятны. Наше общение с этими людьми обычно остается поверхностным, мы судим о них на основании собственных культурных стереотипов и подчас плохо понимаем особенности их социальной, экономической и политической жизни. Любые этнокультурные проблемы связаны с вхождением человека в культуру какого-либо народа — инкультурацией. В своей работе «Человек и его работа. Наука культурной антропологии» (1948) М. Херскович приходит к выводу, что в процессе социализации происходит интеграция индивида в человеческое общество. Индивид осваивает присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и от-

личие от членов других культур. Таким образом, *этнические особенности проявляются на уровне обыденного сознания, которое, на наш взгляд, отражает бытовую этнокультуру.*

Российское образование известно во всем мире как наиболее фундаментальное и всеобъемлющее. Количество иностранцев, желающих получить образование в нашей стране, неуклонно растет. По данным главы арабской диаспоры в Москве Юсефа Абу Бакира, ее численность достигла уже 15 тысяч человек и продолжает увеличиваться (данные от 18.03.2008). Интерес арабской нации к русскому языку возрастает с каждым годом. Лишь за последние 5 лет число арабов, изучающих русский язык, выросло в среднем в 2 раза. Проблема целесообразной организации обучения, включающей и его контролирующие функции, требует учета этнокультурной специфики учащихся в обучении русскому языку как иностранному (в дальнейшем — РКИ), изучения этнического коллектива, его учебно-познавательной деятельности и способов ее (деятельности) оптимизации и корректирования.

В работах по методике преподавания русского языка как иностранного большее внимание уделяется лексическим единицам, которые обладают достаточной воспроизводимостью, устойчивостью компонентного и грамматического состава, знакомы широкому кругу носителей русского языка и отражают культурную, историко-литературную память национально-лингвального сообщества. Разработка этноориентированной модели обучения РКИ с учетом этнокультурной и языковой специфики иностранных (арабских) учащихся позволит структурировать учебный процесс таким образом, чтобы максимально его облегчить и в то же время повысить качество обучения в условиях российского образовательного пространства.

Семитские языки резко отличаются от индоевропейских (письмо-вязь, особенности грамматики и национальной лексики), в связи с чем особенно актуально обращение к этнолингвистике в широком смысле, которая является моделирующей системой языка и определяет собой мышление народа, говорящего на этом языке. Как высказал подобные идеи немецкий ученый Гумбольдт, «дух народа выражается в языке».

При обучении иностранному языку следует, очевидно, исходить из задачи формирования системы ассоциаций, языкового мышления, которые позволяли бы изучающему иностранный язык улавливать системные отношения между, казалось бы, разрозненными языковыми явлениями. Иными словами, обучение неродному языку должно строиться так, чтобы у учащегося вырабатывалась способность к «саморегуляции», то есть к категоризации, систематизации языковых явлений на основе правильно и в нужное время указанных ориентиров. В этом отношении лексика является одним из самых сложных аспектов теории и практики обучения иностранному языку [8].

Сегодня подход к обучению иностранному языку (РКИ) необходимо выводить на новый уровень. Улучшить скорость и качество усвоения можно, например, благодаря позитивной установке к стране изучаемого языка, которая начинается

с изучения речевой этики. Специфика речевого этикета производна от духовной атмосферы страны, от мироощущения народа, а это мироощущение всегда привязано к месту и времени, и поэтому попытка семантизации разговорно-речевых выражений приближает нас к такому трудноуловимому феномену, как менталитет народа. К примеру, основную часть населения крупных арабских стран в настоящее время составляют оседлые земледельцы, но в основу жизни арабского общества легла бедуинская этика с ее моральными ценностями и лексикой. Так, в отличие от русских, арабы — люди экспансивные и горячие. В процессе ссоры арабы могут осыпать друг друга самыми страшными угрозами, хотя между собой спорящие практически никогда не дерутся. В обыденной жизни речь араба отличается особенной вежливостью, уважением к собеседнику, которые поначалу могут показаться европейцу даже излишне наигранными. И даже сегодня в условиях динамичной жизни беседы у арабов чаще всего начинаются с обмена любезностями.

Обращение в русском речевом этикете, как и у арабских народов, занимает центральную позицию и составляет наиболее многочисленное, складывающееся из ряда тематических групп, функционально-семантическое объединение единиц. Изменения в обществе, которые необходимо учитывать при составлении программ по обучению РКИ, быстрее всего проявляются именно в сфере обращений. В то же время, в отличие от арабского речевого этикета, русский не требует приветствия от незнакомых людей в ряде ситуаций, а именно — при отсутствии дальнейшей коммуникации, при краткой стандартной коммуникации типа «лицо, выполняющее служебные обязанности — клиент» [1].

Целью обучения иностранным языкам в настоящее время становится формирование таких качеств языковой личности, которые могут обеспечить эффективное общение на изучаемом языке. Такая постановка вопроса фокусирует внимание не столько на формальных (правильном построении речи с точки зрения лексических и грамматических норм), сколько на содержательных аспектах речепорождения и речевосприятия. В работу необходимо включать национально-культурный пласт русской лексики с естественным, коммуникативно ценным языковым компонентом, что будет подчеркивать красоту, изящество и, в то же время, экономичность, четкость изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бальхина Т.М.* Системность лексики и система обучения лексике / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя РКИ. — М.: Российский университет дружбы народов, 2002. — С. 150—162.
- [2] *Вагнер В.Н.* Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Российский университет дружбы народов, 2002. — С. 60—74.
- [4] *Васильев А.С.* Этикет на востоке // Путешественник. — 1997. — № 2. — С. 32—35.
- [5] *Вежбицкая А.* Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. — М.: Языки русской культуры, 2001.
- [7] *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985.
- [8] *Слесарева И.П.* Проблемы описания и преподавания русской лексики. — М., 1990.
- [11] *Херскович М.* Человек и его работа. Наука культурной антропологии. — М., 1948.

**LINGUISTIC AND DIDACTIC BASES
OF ETHNIC-RELATED TRAINING FOR ARABIAN STUDENTS
IN THE RUSSIAN LANGUAGE**

R.I. Elagina

Department of Russian Language and Teaching Methodology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Russia is a multinational country, where live and study together people from different countries and places. Mind of every nation is reflected in their culture, traditions and national holidays. These days more and more scientifics and linguists are seeking methods to present non-russian students by the easiest way especial characters of Russian culture and language, taking into account specificity of their own national mind.

СМЫСЛ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПОНИМАНИЯ

Е.Р. Корниенко

Кафедра иностранных языков

Институт языкознания РАН

Б. Кисловский пер., 1/12, Москва, Россия, 125009

В статье рассматриваются различные подходы к исследованию текста в отечественной научной традиции, анализируются механизмы его восприятия на примере русского фольклора, в котором, как в зеркале, отражается национальная культура России. Автор затрагивает и прикладные задачи, связанные с обучением пониманию такого рода текстов в процессе преподавания РКИ.

В отечественной науке в разработке исследования понимания смысла текста традиционно достаточно четко выделяется основной подход, отражающийся в гуманистических идеях В. Гумбольдта, а также харьковской педагогической школы (а именно А.А. Потебни, Д.Н. Овсянникова-Куликовского и др.), выделявших прежде всего роль личности как уникальной целостной системы, которая отражается на понимании текста в целом. Данные взгляды разделялись и Н.А. Рубакиным [3], создавшим теорию библиопсихологии, которая опирается на научно-психологический аспект понимания текстов художественной литературы. Главный акцент указанной теории делается на «примате читателя, а примат вещи должен уступить место примату той психики, которую так или иначе возбуждают письмена...» [3. С. 11].

Следует подчеркнуть особую заслугу во всестороннем развитии теории понимания текста, которая по праву принадлежит М.М. Бахтину, рассмотревшему текст (письменный и устный) как кругами расходящийся во всеобщность диалог между культурами, веками и народами по тому или иному «последнему вопросу бытия» [1. С. 24]. Иными словами, в системе отношений «Я — Ты» предполагается взаимопонимание онтологически различных личностей, обладающих — актуально или потенциально — различными культурами, логиками мышления, мнениями и представлениями. И при их коммуникации требуются огромные усилия, чтобы понять и принять позицию Другого.

В 80-е годы прошлого века большой вклад в развитие теории понимания текста был внесен Т.М. Дридзе [2], разработавшей теорию «текстовой деятельности», составляющую функциональную основу коммуникативной системы «текст — интерпретатор». Данный подход исследует содержательные механизмы общения, а также то, как смысловая информация внедряется в общественную практику, культуру, сознание посредством многообразной текстовой интерпретации [3. С. 7].

Современные теории смыслового понимания текста затрагивают и прикладные задачи преподавания иностранных языков. В этой связи необходимо отметить, что понимание иностранных текстов есть способ межкультурного общения

(непосредственный и опосредованный). Поэтому важно обучать восприятию образов иностранной культуры в любой знаковой форме ее существования. В процессе такого обучения, а также через активное взаимодействие учащихся с реальной действительностью у них появляются взгляды и представления о культуре народа, говорящего на изучаемом языке. Это ведет к обогащению собственного опыта обучаемого.

Однако проблема состоит в том, что при изучении иностранного языка учащийся встречается с текстами, в которых отражаются определенные концепты чужой культуры. В ходе их осмысления иностранный реципиент не просто перерабатывает информацию на неродном языке, а декодирует смысл культурных схем, присущих родному языку и родной культуре читателя, а правила иного языка, реализуемые в данном тексте, опознаются как непонятные или ошибочные, что накладывает ограничения на восприятие текста иностранцами. Лишь только при условии того, что контексты автора и читателя совпадают, смысловое понимание текста осуществляется естественно, без особого напряжения. Но они могут и не совпадать. Это объясняется тем, что семантические факты любого языка отражаются в наивной картине мира, и рассмотрение их через призму своей родной культуры накладывает отпечаток на индивидуальные особенности восприятия смысла. Важно, чтобы в процессе преподавания иностранного языка (и в частности, РКИ) учебные тексты представляли собой особую функциональную систему, в рамках которой усваивался бы некий социальный и культурный опыт представителей других национальностей. Возможно и контрастивное сопоставление образов родной и изучаемой культур; установление типов фоновых расхождений, сознательное, а также глубокое и всестороннее исследование смысла позиции автора, выявление сущности его творческого замысла. Необходимо учитывать тот факт, что каждый иноязычный текст является не только объектом коммуникативно-познавательной деятельности, но и результатом коллективного сознания инофонного сообщества. Следует анализировать с учащимися особенности проблематики текста, его структуру, что способствует развитию фоновых знаний о другом (иноязычном) лингвосоциуме, о присущих ему национальных традициях, о вербальном и невербальном поведении другого народа. В конечном счете результатом процесса обучения РКИ является понимание содержательного уровня текста на базе овладения «кодом» носителя данного языка, т.е. когда в коммуникативной системе «человек 1 — человек 2» отправитель (человек 1) и получатель информации (человек 2) используют один и тот же эталон — текст, а из сообщения извлекается именно та информация, которая изначально подразумевалась автором.

В этой связи следует отметить, что понимание русского художественного произведения представляется особо важным. В частности, особую трудность у учащихся вызывают встречающиеся в таких текстах русские мифологические образы, не имеющие эквивалентов в их родных языках. В качестве примера можно привести образ сказочного героя *Морозко* или образ *морского царя*, столь типичные для фольклорного жанра, или же такие уникальные символы народной культуры, как *береза белая*, олицетворяющая русскую природу, а также *свежий ветер*, *дорога*, представляющие собой символы простора. В качестве другого примера рас-

смотрим понятие *русской бани* как определенного культурного концепта. Достаточно вспомнить, что издавна на Руси она считалась народным универсальным лекарством от всех болезней. Об этом свидетельствует и русская поговорка: «Баня — мать наша, кости распаришь, все тело поправишь». И такая традиция до сих пор не забыта в России. Сюда же можно отнести и интересные русские народные традиции, связанные с укладом и бытом деревни. Так, русская свадьба, которая описывается в народной сказке «Вещий сон» следующим образом: «Свадьба была веселая, три дня народ без просыпу пьянствовал, три дня кабаки и харчевни стояли отворены — кто хошь приходи, пей и ешь на казенный счет», что отражает отношение русских крестьян к этому событию как «к пиру на весь мир».

Именно в художественных текстах, например, в русских фольклорных произведениях, пословицах, поговорках отражается творческое начало и общественный опыт народа. К сожалению, именно в них зафиксировано наибольшее количество лакун, возникающих в силу неспособности иностранца осознать определенные понятия чужой культуры. Следует особо отметить пласт русских пословиц аномальной структуры, представляющих огромную трудность для понимания иностранцами. (Ср., например: «*Посмотри, сказал слепой, как будет плясать хромой*», «*Ныне люди таковы: унеси что с чужого двора, вором назовут*», «*Умный был бы человек, кабы не дурак*»). Вместе с тем овладение смыслом пословиц весьма важно, т.к. способствует ориентации на толерантное отношение к тому, что не является понятным в чужой культуре, что, в свою очередь, ведет к «снятию» негативных реакций на те или иные события реальной жизни.

Сегодня в контексте построения «гуманитарных межкультурных мостов» между представителями различных лингвосообществ особенно активизировался процесс поиска новых направлений культурного и духовного развития личности, изучающей иностранный язык. На наш взгляд, именно через рецепцию текстовой деятельности иностранца можно реконструировать образ языковой личности учащегося. Поэтому прикладная лингвистика должна ставить конкретные задачи, связанные с поиском путей познания инофонной лингвосоциокультурной общности. Необходимо выработать эффективные приемы обучения пониманию национально-культурной специфики иноязычных текстов. Это, в конечном счете, способствует выработке у учащихся релевантных черт инофонной языковой личности. Данный принцип в системе преподавания иностранных языков в России представляет особый интерес, поскольку предлагает уникальный опыт системного творческого научения, создает реальные условия для появления новой модели работы над смыслом иноязычного текста с учетом восприятия субъективной точки зрения Другого, что дает возможность не только более глубоко усвоить знания, но и сравнивать, оценивать явления окружающей действительности.

Таким образом, понимание текста тесно связано с тремя аспектами: этносом, языком и культурой, а также с ролью языковой личности. Иностранный текст (и в частности, художественное произведение) является своего рода каналом передачи культурных знаний, а его содержание находится в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя, который, присваивая культурные знания,

внедряет их в собственное сознание. Тем самым через текст и его понимание осуществляется трансляция опыта людей, их межкультурный диалог, направленный как на сближение, так и на их взаимное обогащение, на преодоление этноконфессиональных барьеров, что безусловно формирует новое гуманитарное мышление учащихся, основанное на преодолении замкнутости своей национальной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. — М.: Худ. литература, 1975.
- [2] *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Наука, 1984.
- [3] *Рубакин Н.А.* Что такое библиологическая психология. — Л., 1924.

THE MEANING OF A TEXT RELATED TO A FOREIGN CULTURE AND SOME PECULIARITIES OF ITS COMPREHENSION

E.R. Kornienko

Department of Foreign Languages
Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences
Bolshoy Kislovskii per., building 1/12, Moscow, Russia, 125009

The paper examines various approaches to the problem of text analysis in Russian linguistic tradition, paying special attention to the mechanisms of text perception. The author focuses on Russian folklore, which as a mirror reflects national culture and discusses practical tasks of teaching its comprehension in the process of learning Russian as a foreign language.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОТВЛЕЧЕННЫХ ИМЕН В ВЫСКАЗЫВАНИИ И В ТЕКСТЕ

Л.В. Красильникова

Кафедра русского языка для иностранных учащихся
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Ленинские горы, ГСП-1, 1, стр. 51, Москва, Россия, 119991

В статье обосновывается выделение двух аспектов функционально-коммуникативного подхода к описанию русского языка как иностранного. Рассматривается, как проявляется производность существительных со значениями действия, процесса, состояния и качества при их функционировании в высказывании и в тексте.

В аспекте РКИ можно условно выделить два подхода к функционально-коммуникативному представлению единиц русского словообразования. Первый заключается в описании функционирования словообразовательного аффикса в производном слове для решения коммуникативных задач общения и опирается на семный анализ компонентов значения производящей базы и словообразовательного форманта. Второй подход предусматривает изучение роли производных слов в формировании высказывания и — шире — текста. Некоторые исследователи считают роль производных в обеспечении процессов текстообразования основной: «Варьирование в типе осуществления единой деривационной функции словообразовательных средств обуславливается своеобразием «заявки», идущей от лексикона, которая задается потребностями синтаксического уровня языковой системы. (...) Высказывания (предложения) также имеют различную формально-семантическую структуру в зависимости от их функций при построении текста. Тип текста определяется, в свою очередь, вариантом реализуемой коммуникативной функции» [3. С. 4].

Категория отвлеченности охватывает самый «широкий круг понятий (действие, процесс, состояние, качество) и представлена именами практически во всех сферах современного языка» [2. С. 104—105], поскольку одной из особенностей мышления является как раз способность к отвлечению от конкретного и случайного. Основная часть отвлеченных имен относится к синтаксическим дериватам и наиболее ярко реализуют их синтаксические и текстовые функции. Важнейшей специфической чертой синтаксических дериватов является их тесная связь с грамматикой языка.

Как отмечают исследователи, «логико-коммуникативная направленность использования механизма синтаксической деривации при формировании формально-смысловой структуры высказывания может быть сведена к трем типам. Они различаются характером смысловой направленности включения СД (синтаксический дериват — Л.К.) в процесс порождения высказывания: смысл одной предикации в составе высказывания, смысл полипредикативного высказывания, смысл

текста» [3. С. 74]. При выражении смысла одной предикации синтаксические дериваты участвуют в качестве именного компонента в составе описательных предикатов. Набор десемантизированных глаголов, выступающих в составе описательных дериватов, помогает дифференцировать дериваты со значениями действия (процесса), состояния и качества. Так, для отглагольных существительных со значением действия и процесса в качестве дополнения типичным является сочетание с глаголами *производить (осмотр)*, *оказывать (влияние)*, *проводить (анализ)*, *заниматься (исследованием)*, *давать (объяснение)*, а в качестве подлежащего — с глаголами *происходить (оглушение)* или *идет (собрание)* и т.д. Отглагольные (и отадъективные) существительные со значением состояния в составе описательных предикатов сочетаются в позиции дополнения с глаголом *испытывать (радость)*, а в позиции подлежащего — с глаголами *охватить, овладеть, одолеть, выразить (охватила радость)* или с глаголами *стоять, наступить, воцариться (молчание)*. Отадъективные прилагательные со значением качества, свойства, признака употребляются в предложениях, содержащих глаголы *отличать(ся), обладать, характеризовать(ся), любить, ценить, удивить* и т.д. или прилагательные в краткой форме (*присущ*). Синтаксические дериваты, обозначая событие, выступают средством обобщения, категоризации действительности, одновременно помогающим понизить коммуникативный ранг субъекта действия (*помощь + (субъект) друга*) или совсем исключить его из высказывания (*озеленение + (объект) города*). Для имен состояния и свойства более характерны структуры, называющие субъект и указывающие на наличие у него определенного состояния или свойства: *Он был нелеп и в своей доброте, и в своей злобе.*

Управление отглагольных имен со значением действия во многом определяется моделью управления мотивирующего глагола. Подавляющее число случаев подчиняется правилу: отглагольные существительные со значением действия «наследуют» управление непереходных глаголов: *стрелять во что/по чему чем — стрельба во что/по чему чем*. Существительные, образованные от переходных глаголов, обычно требуют после себя существительного со значением объекта в родительном падеже: *читать что — чтение чего (чтение лекции)*. Кроме того, родительный падеж может иметь значение субъекта действия, в котором он значительно уступает по частотности родительному падежу объекта. Творительный падеж с субъектным значением обычно используется при наличии в предложении существительного в родительном падеже со значением объекта действия, ср.: *Интересно было послушать и чтение стихов самим поэтом*. В ряде случаев отглагольные существительные обладают по сравнению с глаголом дополнительным вариантом управления (*просить кого — просьба к кому*).

При отвлеченных существительных со значениями состояния, чувства и качества, свойства их субъект-носитель занимает либо позицию распространителя в родительном падеже, либо выражен личным местоимением или местоимением *свой*: *доброта матери, ее грусть, по своей доброте*. Имена состояния и качества могут иметь согласованные определения: *бесконечная доброта, ангельская доброта*, однако список таких прилагательных довольно ограничен. При выражении

неопределенности восприятия состояния, чувства или (реже) качества, свойства могут использоваться местоимения: *какая-то/некоторая грусть, какая-то/нибудь новизна*. Вместе с тем такие производные могут сами выступать в качестве несогласованных определений при словах-классификаторах: *чувство невесомости*.

То или иное внутреннее состояние человека часто возникает в связи с каким-либо событием, ситуацией. Поэтому для дериватов состояния, так же как для глаголов и прилагательных с соответствующим значением, характерны причинно-следственные отношения, которые выражаются распространителями в родительном падеже или причинными предложно-падежными конструкциями: *грусть расставания, беспокойство по поводу дочери*. Качества и свойства являются существенными и постоянными характеристиками объекта, поэтому должны каким-либо образом проявляться. Поэтому типичными контекстами для имен качества и свойства являются модели: *что состоит/заключается в чем, что проявляется/определяется/устанавливается чем* и т.п. (*новизна исследования состоит в...*). Имена состояния и качества могут использоваться с глаголами речи, психофизических, ментальных действий и некоторых других. Существительные со значением состояния указывают на то, каким чувством окрашена речь или что выражает тот или иной психологический процесс: *с грустью сказал, посмотрел*. Что же касается существительных со значением качества, то они обычно выступают как абстрактные имена, которые выражают сложные нравственно-этические понятия и идеи: *вели разговоры о доброте, справедливости и человечности*. Свойство, черту характера можно знать, а состояние — только понимать: *Ведь вы знаете его доброту; Я понимаю вашу радость*.

В результате процесса номинализации именные конструкции становятся одним из специфических средств выражения универсальных смыслов и могут обозначать причину, время, цель, условие, уступку, образ действия и факт. В рамках полипропозитивной структуры высказывания синтаксические дериваты входят в состав предложно-падежных конструкций, синонимичных придаточной части сложноподчиненных предложений: *Зайду после приезда* (= *после того как приеду*); *Помню об ее отъезде* (= *что она должна уехать*); *Помню его отъезд* (= *как он уезжал*). обстоятельственные смыслы передают также и существительные с предлогами, не имеющие реально развернутых синонимов (*от доброты*). Отвлеченные имена могут формировать определенные типы предложений и конструкции, в которых на первый план выходит обобщающий характер семантики производных: номинативные предложения (*Знакомство*), бытийные предложения (*У меня были смутные воспоминания*), конструкции *что — это что* разной семантической природы (*Засуха — это настоящее стихийное бедствие*), а также синтаксические фразеологизмы типа: *Работа есть работа*. Синтаксические дериваты могут выступать как средство тема-рематического развертывания текста.

Представление словообразовательного материала на занятиях по РКИ в функционально-коммуникативном аспекте реализует цель обучения иностранных учащихся: «формирование навыков восприятия и продуцирования русской речи на уровне текста» [1. С. 215].

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П.* Функционально-коммуникативная модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9. «Филология». — 2001. — № 6. — С. 215—233.
- [2] *Голанова Е.И.* Словообразовательные средства, выражающие категорию отвлеченности в разных типах речи // Грамматические исследования: Функционально-стилистический аспект. Морфология. Словообразование. Синтаксис. — М.: Наука, 1991. — С. 102—132.
- [3] *Резанова З.И.* Функциональный аспект словообразования: Русское производное имя. — Томск: Изд-во Томского университета, 1996.

FUNCTIONAL PECULIARITIES OF ABSTRACT NOUNS IN UTTERANCE AND TEXT

L.V. Krasilnikova

Department of Russian for foreign students

Moscow State University

Leninskie gory, GSP-2, 1/51, Moscow, Russia, 119899

The author makes the distinction between two aspects of the functional-communicative approach to second-language description of Russian language and proves its importance. The article deals with a problem on the manifestation of derivation of nouns with different meanings (action, process, state and quality) as they function in an utterance and text.

ОБ УЧЕБНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ «ДОКУМЕНТНОЙ ЛИНГВИСТИКИ»

С.П. Кушнерук

Кафедра документной лингвистики и документоведения
Волгоградский государственный университет
Университетский пр., 100, Волгоград, Россия, 400002

Статья посвящена состоянию и развитию «Документной лингвистики» — актуальному разделу языкознания, развивающемуся как учебно-исследовательское направление. Рассмотрены наиболее перспективные аспекты раздела в их связи с прагматикой коммуникативных процессов и оценками уровня современных лингвистических компетенций.

Один из показателей изменения национальной коммуникативной обстановки — освоение принципов и техники документной коммуникации. Специалист любого профиля правилами развития общества перемещен в систему документных отношений. На эти изменения откликнулись образовательные институты, введя в учебные планы новые дисциплины. Одна из самых востребованных — документная лингвистика — включена в учебные планы юристов, экономистов, управленцев, лингвистов.

Развитие документной лингвистики, вначале как учебной дисциплины, а затем как исследовательского направления, включающего теоретические и прикладные составляющие, — лингвистическое отражение изменения значимости и содержания коммуникативной компоненты общества в условиях социально-экономических и правовых преобразований. Документная компетентность все более значима, независимо от специальности. Отметим несколько аспектов ситуации: а) увеличивается круг обстоятельств, требующих документирования; б) возрос физический объем документов и их видовое разнообразие; в) документирование превратилось в инновационное направление, объединяющее лингвистику с IT-технологиями, документным менеджментом. Развитие направления повлекло за собой развитие специальности «Документоведение и ДОУ» (количество вузов, открывших специальность, в 1996 г. — 9, в 2007 г. — 150), породило необходимость пересмотра содержания учебно-исследовательской деятельности.

Разработка теории современного документного текста (ДТ) высветила актуальную проблему документной лингвистики и других направлений, изучающих речевую деятельность в условиях одновременного воздействия языковых и внеязыковых факторов, регулирование знакового состава ДТ стандартами, выбор единиц, использование которых возможно при документировании. Заметим необходимость различения базовых понятий — *документ* и *документный текст* [1; 2].

Создание ДТ предполагает учет взаимосвязи двух одновременно действующих систем правил: собственно лингвистических и унифицирующих. Лингвистические правила часто оказываются «ведомыми», их реализация ограничена экстралингвистикой. Это означает, что для документной лингвистики актуальна

разработка лингвистических стандартизирующих и унифицирующих инструментов, реализуемых на всех этапах создания ДТ. Рациональность коммуникативных оснований, изменение медийных условий расширяют сферы, в которых формализация документных средств становится необходимостью. Разработка унифицирующих средств формирует самостоятельный раздел документной науки, содержательно смыкающийся с документалистикой, с лингвистическим обеспечением информационной деятельности [3].

Наиболее жесткий уровень регулирования [4; 5] — **стандартизация**: разработаны стандарты, регулирующие отдельные стороны документной деятельности и знаковый состав ДТ. Второй уровень регулирования — **унификация** — реализуется текстовыми образцами, инструкциями, словарями. Стандартизация и унификация различаются степенью внутренней определенности, жесткостью регламентирования, способом оформления требований, сутью правовых последствий их реализации.

В этом контексте один из главных вопросов документной лингвистики заключается в том, чтобы установить, **какие документные параметры регулируются правилами**, какие языковые уровни, единицы или отношения представлены либо как безальтернативные документные решения, либо как парадигмы. Рассмотрим стандарты, действующие в области документного регулирования.

Стандартизация документного носителя и общей формы документа. Действие стандарта ГОСТ Р 6.30-2003 [5] ориентировано на внеязыковые характеристики документа. Наличие единственного стандарта приводит к тому, что его положения в практической деятельности распространяют на документы нерелевантных функциональных классов.

Стандартизация документных процессов и документных функций. Создание ДТ — комплексный процесс, нуждающийся в контроле всех его этапов. Стандарт является своеобразной описательно-инструктивной моделью документирования, однако заметно отсутствие стандартизирующих инструментов, в которых были бы представлены группы документной лексики, документные клише и формулы. Эта средства обладают классифицирующим потенциалом, составляют классы единиц, определяющих функции и содержание микротекстов ДТ.

Стандартизация метаязыка. Стандартизация понятийно-лингвистического аппарата документных единиц реализована в форме стандарта ГОСТ Р 51141-98 [4]. Но содержание стандарта устарело, терминология не соответствует аксиоматической базе, современному тезаурусу области. Стандарт отражает метаязык, но не языковые единицы реальных ДТ.

Стандартизация (унификация) документного именованя и реквизитных позиций. Типологическое развитие ДТ происходит быстрыми темпами. Наряду с развитием исторически сформировавшегося множества ДТ появляются новые коммуникативные формы. Пример — записка, средство с широкими функциями. Национальная система документных именованя согласуется с международной, однако историзм документных объектов часто проявляется и здесь.

Унификация (стандартизация) вербальных и невербальных текстовых единиц документа. Среди большой группы актуальных задач выделим следующие.

Какие единицы ДТ подлежат нормативному регулированию? Чаще объект нормирования — лексико-фразеологические единицы. Являясь основными конструктивно-смысловыми элементами ДТ, они определяют его общие параметры. Необходимость выбора релевантных единиц в условиях синонимии, стилистической неоднородности, языковой вариантности обуславливает проведение нормирующих действий. При этом возникают проблемы второго плана: нормировать весь состав лексико-фразеологических единиц ДТ или его часть? Какой класс единиц должен стандартизироваться или унифицироваться в первую очередь?

Стандартизация или унификация? Вопрос связан с предыдущим. Исходя из доминанты понятия *унификация* полагаем, что ее лексикографические формы для ДТ обеспечивают универсальные результаты.

Каковы формы нормирования и представления упорядоченных данных? Возможны варианты, зависящие либо от ситуативных обстоятельств, либо от уровня жесткости унифицирующих процедур.

Вариант первый — создание системы примерных текстов. Вариантность знакового состава предполагает вариантность примерных ДТ: чем шире спектр текстовых единиц, тем больше примерных текстов должно быть представлено.

Вариант второй — построение словарей (системы словарей). Эта форма унификации включает систему лингвистических действий, имеющих свои критические составляющие [1. С. 169—173].

Вариант третий — создание тезауруса лексико-фразеологических документальных средств. Эта унификатор упорядочивает лексико-фразеологический состав и логико-смысловые связи между текстовыми единицами [1].

Стандартизация и унификация документальных средств в различных формах полностью соответствует основным путям развития документной лингвистики, а также принципам информационного менеджмента [6].

Наметились направления, развитие которых имеет инновационное содержание.

1. Построение собственно лингвистической классификации ДТ, основанной на лингвистических признаках.

2. Формирование языковых унифицирующих инструментов и стандартов документальных средств, пример — работа по созданию лексико-фразеологических документальных стандартов.

3. Разработка лексикографических и моделирующих средств документной коммуникации. Их создание позволит решать такие классы практических задач, как формирование тезаурусов документальных средств.

4. Исследование языковых особенностей, обусловленных автоматизацией в управлении документацией.

5. Информационный менеджмент, рассматривающий информацию как интеллектуальный ресурс.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Кушнерук С.П. Современный документный текст. — Волгоград, 2005.

[2] Кушнерук С.П. Документная лингвистика. — Волгоград, 2007.

- [3] *Гиляревский Р.С.* Техническая коммуникация и документация как информационная профессия // МФИ. — 2003. — Т. 28. — № 3. — С. 3—8.
- [4] ГОСТ Р 51141 Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения. — М., 1998.
- [5] ГОСТ Р 6.30—2003.УСД Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов. — М., 2003.
- [6] *Ларин М.В.* Управление документацией в организациях. — М., 2002.

ON EDUCATIONAL AND RESEARCH PROBLEMS OF «DOCUMENTAL LINGUISTICS»

S.P. Kushneruk

Department of Documentation Science and Business Communication
Volgograd State University
Universitetsky Prosp., 100, Volgograd, Russia, 400062

Profit by the documental culture and communicative technologies create a new type of personality, it's necessary to bear these circumstances in mind in academic training. Development and content of «Documental linguistics» as a research-and-academic subject offered inside universities' programs are presented in this article.

ЭТИКЕТНАЯ РАМКА РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ТОК-ШОУ

С.А. Рисинзон

Кафедра культурологии
Саратовский государственный технический университет
ул. Политехническая, 77, Саратов, Россия, 410054

Выбор этикетных тактик, используемых ведущими в этикетной рамке русских и английских ток-шоу, обусловлен характером коммуникативной ситуации и типом речи. Для обозначения ситуации общения и ролевых отношений с адресатами, проявления к ним внимания ведущий употребляет специализированные, ритуализованные средства. Для убеждения более характерны неспециализированные риторические этикетные тактики.

В связи с динамичным развитием телевидения, появлением новых телевизионных каналов часто телевизионную речь по длительности воспринимают не меньше, чем семейную и профессиональную. Эффект общения, направленности телевизионной речи на зрителей во многом создается средствами речевого этикета (РЭ). Если обобщить многочисленные функции речевого этикета, то его основным назначением можно считать установление, регулирование ролевых и межличностных отношений коммуникантов, а также поддержание позитивной тональности общения и соответствие конвенциональным нормам речевого поведения. Поток этикетной информации в речи практически непрерывен, поэтому понимание речевого этикета не должно, с нашей точки зрения, ограничиваться *специализированными* этикетными единицами [1. С. 81], для которых этикетная роль основная, они используются в стереотипных коммуникативных ситуациях, многие из них фразеологизированы и ритуализованы. Но регулирующая функция РЭ выполняется и *неспециализированными* этикетными тактиками — речевыми средствами, имеющими вторичные этикетные функции.

В данной статье рассматривается функционирование в этикетной рамке [5. С. 417] русских и английских телевизионных ток-шоу специализированных и неспециализированных этикетных средств. Мы исходим из широкого значения *ток-шоу*, обозначающего «любую «разговорную» передачу, например беседу за круглым столом или даже простое интервью в студии, если его берет достаточно популярный, свободно ведущий себя журналист — «звезда» экрана или радиоэфира» [3. С. 199]. Наш материал исследования составляют вышедшие в эфир в 2007 году программы «Времена», «Малахов+» (Первый канал), «Воскресный вечер» (НТВ), «Что делать?», (Культура), «Белым по черному» (Россия), записанные автором, «The Doha Debates», «The Politics Show», «Andrew Marr Show», «BBC Breakfast with Frost», «Panorama» (BBC One), представленные на сайте канала.

Использование этикетных единиц определяется параметрами коммуникативной ситуации. В ток-шоу сочетается официальное (обстановка — телестудия, партнеры коммуникации — малознакомые люди, адресующие свою речь и незнакомым людям) с публицистическим (цель общения — воздействие посредством обсуждения), а также с публичным (аудитория в студии) и массовым (телезрители).

Этикетная рамка большинства ток-шоу имеет шаблонную модель начала и окончания передачи. Этикетные тактики, применяемые ведущим, имеют разную

степень конвенциональности, стереотипности и ритуализации. Ритуализованность специализированных единиц РЭ, воспроизводимых коммуникантами в определенных ситуациях общения в разных сферах речи, условно назовем универсальной. Если *ритуал* считать установленным порядком действий [4], то по отношению к этикетным тактикам он выражается в том числе в обмене ими. Универсальная ритуализованность этикетных средств со стороны зрителей и часто экспертов в ток-шоу нарушена — нет речевой реакции адресата. Речь, предназначенная ведущим только для телезрителей, внешне может быть диалогизована, а по сути она имеет монологический характер. Такую ритуализацию речевых действий можно назвать ситуативной. Кроме специализированных единиц РЭ с высокой степенью конвенциональности в этикетной рамке телевизионной беседы используются речевые средства, имеющие вторичные этикетные функции и ограниченные в своем употреблении.

Приветствия используются во всех сферах общения, различаясь по форме. В ток-шоу каждый ведущий реализует свое представление о коммуникативной ситуации. Несмотря на стандартизованность этикетной рамки, как показывает анализ, она значительно отличается в разных программах и у разных ведущих. У мэтра российской тележурналистики В. Познера начало общения в программе «Времена» наиболее насыщено этикетными знаками. В соответствии с коммуникативной ситуацией разговора малознакомых людей в телестудии он употребляет нейтральный вариант приветствия: *Добрый вечер*// («Времена»). Обычно этикетная формула приветствия специализирована для функционирования в одноименной ситуации общения, имеет высокую степень конвенциональности, она ритуализована. В программах «Времена» и «Воскресный вечер» инициальное приветствие предназначено, видимо, для телезрителей, поскольку эксперты ведущие приветствуют позже. Некоторые программы начинаются без приветствия (например «Малахов+»). Является ли это нарушением нормы? Существует ли конвенция телевизионного приветствия? Хотя речь ведущего предназначается незнакомым для него людям, но с этой речью он «приходит» к ним в дом, где приветствие телеведущего — ожидаемое речевое действие, выражающее уважение, доброжелательное отношение к адресату, стремление к взаимодействию с ним. Наблюдения за этикетной рамкой некоторых других программ, в том числе информационных, показало, что большинство ведущих использует приветствия («Время», «Вести», «24», «Вечер с Тиграном Кеосаяном» и др.). Следовательно, мы можем говорить о том, что приветствие зрителей — это конвенционально закреплённый специализированный компонент этикетной рамки телепрограммы, реализующий коммуникативные категории вежливости и официальности. Оно ситуативно ритуализовано. Но реализуется приветствие по-разному (*Здравствуйте*//; *Доброе утро*//; *Я приветствую всех, кто в эту минуту смотрит телеканал RTVi и слушает «Эхо Москвы»*//).

В этикетной рамке английской программы «Doha Debates» Т. Себастьян часто употребляет неформальное, теплое приветствие: *<...> a very good evening to you*//, но в других передачах встречается и нейтрально-официальный вариант: *Hello*//. В первом приветствии, на наш взгляд, больше воздействия, оно нестандартно,

эмоционально, привлекает внимание, второе — более стереотипное. Т. Себастьян часто сочетает приветствие с приветствием-приглашением, подчеркивая внимание, симпатию к адресатам, положительную тональность разговора. Учитывая неформальный вариант приветствия, такое сочетание усиливает эмоциональность речи. В других английских ток-шоу приветствие-приглашение иногда заменяет обычное приветствие: *Welcome to the Politics Show*. В связи с этим национальная специфичность английского приветствия в ток-шоу заключается в том, что эту функцию выполняет как высококонвенциональное средство, так и ситуативно ограниченная этикетная тактика. Сопоставительное изучение русских и английских этикетных рамок ток-шоу показывает различие степени конвенциональности этих этикетных средств.

Кроме приветствий во всех сферах речи используются представления. В формуле приветствия преобладает прагматическое значение, так как указанная конструкция является маркером обобщенной коммуникативной ситуации и заданной официальной тональности общения. Представление, наряду с прагматическим (указание на официальные отношения), сохраняет номинативное значение (номинации программы, ведущего, экспертов).

В русских ток-шоу ведущий обычно представляет программу в начале, использует ее номинацию в конце, а иногда и после перерыва на рекламу (*Это передача «Что делать?»/ Я ее ведущий Виталий Третьяков//*). Формы таких конструкций могут варьироваться, например, В. Познер, подводя итоги в конце передачи, использует слово, составляющее название программы (*Вот такие Времена//*). Из-за частого употребления в эфире номинации программ стали телевизионными шаблонами, частью сложившегося ритуала с высокой степенью закреплённости. Представление программы не только ориентирует зрителей в телевизионном пространстве, но и способствует узнаваемости, известности программы. Повторение представления в конце передачи позволяет эллиптизировать высказывание, опускать его тематическую часть, при этом опора на ситуацию и клишированность делают его понимание однозначным.

От представления ведущего значительно отличается представление приглашенных участников программы. Это могут быть прямые номинации социального статуса экспертов и их имени: <...> *директор Института мировой экономики и международных отношений академик Российской академии наук Александр Александрович Дынкин*/<...> («Времена»). Но чаще представление гостей передачи как бы «растворяется» в другой пропозиции: *Я приглашаю в студию доктора юридических наук известного адвоката Павла Астахова//* («Воскресный вечер»). В представлении участников имя может находиться в постпозиции или препозиции по отношению к социальному статусу и другим характеристикам гостя. Как показывает анализ материала, порядок слов имеет этикетные функции. В подавляющем большинстве представлений в русских ток-шоу социальный статус предшествует имени. Предпочтение такой формы представления опытными ведущими, как нам кажется, соответствует конвенциям русского дискурса в СМИ, поскольку коммуникативные ожидания зрителей зависят от социального статуса участников телевизионного диалога: речь политика, экономиста, журналиста и т.п. будет раз-

личной по содержанию и своему значению для телезрителей и иметь разную ценность для них.

Этикетные рамки английских программ нашего материала не содержат представлений программы и самопредставлений ведущих. Обращает на себя внимание характер представления экспертов. Во многих английских ток-шоу нашего материала, как и в русских, указывается социальный статус приглашенных: *And I'm joined now from Belfast by the Sinn Fein president Gerry Adams* («BBC Breakfast with Frost»). Но часто приводятся и другие социальные характеристики: общественные заслуги, разные формы общественного признания, социально значимая деятельность. Основное отличие русских ток-шоу от английских, на наш взгляд, состоит в том, что в английском представлении имя всегда предшествует социальной роли гостя, исключения составляют титулы, звания и высшие государственные должности (*Lord Carlile; Sir Menzies Campbell, Shaykh Hamza Yusuf* и др.). Английские ведущие подчеркивают значение не столько социальной функции, сколько личности с определенным социальным статусом.

Таким образом, при всех различиях русских и английских ток-шоу, для представления экспертов в них чаще всего используются номинации имени и социально значимых функций, связанных с темой передачи. Можно утверждать, что такие конструкции стали клише телевизионной речи, они функционируют как специализированные нефразеологизированные этикетные средства, закрепленные за стереотипной ситуацией общения. Они имеют постоянное синтагматическое окружение, то есть они ситуативно ритуализованы.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гольдин В.Е. Обращение: теоретические проблемы. — Саратов: Изд-во СГУ, 1987.
- [2] Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. — М.: Просвещение, 1996.
- [3] Телевизионная журналистика. — М., 2002.
- [4] Толковый словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 2007.
- [5] *Формановская Н.И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. — М.: Икар, 2007.

THE ETIQUETTE FRAME OF RUSSIAN AND ENGLISH TALK SHOWS

S.A. Risinzon

Department of Culture Studies
Saratov State Technical University
Polytechnicheskaya str., 77, Saratov, Russia, 410054

At the beginning of speech Russian and English analytical talk show hosts use the specialized politeness means, that regulate the interaction, and nonspecialized rhetoric strategies, that are required for introducing the topic, preparing the discussion.

ВОПРОСЫ СЕМАНТИЗАЦИИ РУССКИХ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Цзан Вэньцян

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

Статья посвящена проблемам семантизации русских соматических фразеологизмов с лингвострановедческим компонентом.

Комментарий фразеологических единиц, пословиц, поговорок представляет для китайских учащихся (как и для любых иностранцев, изучающих РКИ) большой лингвострановедческий интерес, формирует их фоновые знания и вторичную языковую картину мира.

Фразеологизмы содержат разнообразную лингвострановедческую информацию, так как они принадлежат к числу так называемых строевых единиц языка, которые прямо и непосредственно отражают внеязыковое содержание.

Наиболее важными направлениями в работе над соматическими фразеологизмами с лингвострановедческим компонентом нам представляются:

1) изучение культурного компонента русских соматических фразеологизмов, их связь с историей и культурой народа, отражение ими круга культурного опыта носителя языка;

2) семантизация соматических фразеологических единиц (СФЕ) — толкование иносказания, его ситуативной характеристики, а также их лингвострановедческое комментирование;

3) работа над СФЕ, пословицами, поговорками, крылатыми словами должна вестись с учетом специфики их кумулятивной функции. Необходимо отметить, что любой фразеологизм, афоризм, пословица, поговорка прежде всего фиксирует опрделенный коллективный опыт людей, т.е. они кумулятивны.

Назначение пословиц — выражать суждения и заключения по самым разнообразным жизненным явлениям. Это — устная энциклопедия народной жизни.

Назначение поговорок — украшать речь, делать ее образной. «Поговорка не ягодка, а цветочек». Примерами пословиц и поговорок, отражающих народную оценку жизни, могут быть следующие: *до мозга костей; под пьяную руку; проглотить язык; семи пядей во лбу* и т.д.

Афоризмы также отражают условия жизни народа, его историю, культуру, географию страны: *Москва слезам не верит*.

Следует отметить еще одну сторону пословиц, поговорок, афоризмов — эстетическую. Среди крылатых выражений много стихов, в пословицах регулярно встречается ритмическая речь.

Мы рассмотрим те соматические фразеологизмы, в которых особенно просматривается лингвострановедческое содержание.

С кумулятивной функцией пословиц, поговорок, афоризмов связана вторая — непосредственно управляющая, направляющая, воздействующая и часто воспитывающая функция — директивная [1. С. 96].

Среди соматических фразеологизмов имеется ряд пословиц и крылатых выражений, у которых директивная функция выступает на первый план. Например: «Глаголом жги сердца людей!» «Намотай себе на ус!» «На чужой каравай рот не разевай, а пораньше вставай, да свой затевай!» и многие другие.

Кумулятивная функция, которой обладают фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова, делает их изоморфными; главным следует считать выяснение лингвострановедческой сущности фразеологизмов. Для этого проанализируем ряд фразеологизмов с лингвострановедческим компонентом.

Бить челом — кланяться, просить; просьба с низким до земли поклоном. По обычаю бояр при подаче просьбы царю кланялись до полу и били об него лбом.

— Бьют челом тебе, великому царю. (Данилевский, «Вечер в тереме») [2. С. 60].

В предложении является сказуемым, выраженным глаголом в наст. и прош. времени, преимущественно — в ед. числе. Этот фразеологизм имеет четыре значения:

1) почтительно кланяться, приветствуя кого-либо;

Синоним: бить поклоны;

2) выражать чувство глубокого уважения, почтения, благодарности за что-либо;

— Дорогой Александр Валентинович, бью челом Вам за Ваше милое письмо и за обе рецензии. (Чехов. «Письмо Амфитеатрову А.В.»);

3) Почтительно просить о чем-либо;

— Бью тебе челом, князь Юрий!... Молви за меня государю слово! (А. Чапыгин, «Разин Степан»);

4) Жаловаться на кого-либо.

Хлестаков: Чего тебе нужно?

Слесарша: Милости прошу, на городничего челом бью. (Гоголь, «Ревизор») [4. С. 37].

Слово «чело» по-древнерусски значит «лоб». Неудивительно, что «бить челом» вскоре стало означать «обращаться к властям с просьбой, ходатайствовать». В письменных просьбах — «челобитных» — так и писали: «А на сем тебе твой холопишко Ивашко челом бьет...» Еще позднее слова «бьют челом» стали просто значить «приветствуют».

Сложа руки (*разг.*) — Ничего не делая, бездельничая (сидеть).

«— Удивительный, я вам скажу, народ! — ворчит Левинский, со злобой глядя на обывателя. — Вот сядет на лавочку, так и будет, проклятый, сидеть сложа руки до самого вечера.» (Чехов, «Обыватели»);

«Никто не сидел сложа руки, гребли, кто лопатой, кто доской, кто сломанным веслом и всем, что попало в руки» (Арсеньев.); «И прораб Лютов не такой человек, чтобы позволить кому-то сидеть сложа руки. Он всегда найдет людям работу.» (А. Ремчук, «Молодо-зелено»)

В предложении ФЕ является обстоятельством образа действия, стоит всегда при глаголе «сидеть».

Антонимы — (*работать*) *засучив рукава, не покладая рук*.

В китайском языке отсутствует фразеологизм «*сложь руки*». Фразеологизм «*сидеть без дела*» означает тождественное значение.

Типун тебе на язык — недоброе пожелание тому, кто говорит не то, что следует. От названия болезни гортани, полости носа и языка у птиц [З. С. 371].

«— Типун вам на язык, — сказала вдруг княгиня Мягкая, услышав эти слова.» (Л. Толстой, «Анна Каренина»)

Ясно, что это — пожелание, и притом не слишком дружественное. Но каково его значение?

Когда у вас дома будут готовить на обед курицу, осмотрите ее язык. На самом кончике вы увидите роговой бугорок, помогающий птице клевать. Это «типун».

Бывают болезненные твердые прыщики на языке человека; кое-где их тоже называли «типунами» и считали признаком лживости. Соврал что-нибудь — и готово: сидит «типун». Из этих наблюдений и суеверий родилась и заклинательная формула: «Типун тебе на язык!» Ее основное значение было: «Ты лжец: пусть у тебя появится типун на языке!»

Теперь значение этого заклинания несколько изменилось. «Типун тебе на язык!» — ироническое пожелание тому, кто высказал недобрую мысль, предсказал неприятное.

В китайском языке отсутствует «*Типун тебе на язык*». Существует выражение «*Пусть у тебя язык опухнет*».

Приведенные выше русские соматические фразеологизмы содержат ярко выраженный лингвострановедческий компонент. Таких соматических ФЕ в русском языке много, они обладают частотностью употребления, особенно в разговорной речи, в произведениях художественной литературы и в отдельных жанрах газетно-публицистического языка. Думается, комментарий совершенно необходим для студентов-филологов, как иностранцев, так и носителей языка, ибо не каждый носитель русского языка может знать историю происхождения какого-нибудь отдельного фразеологического выражения и владеть его употреблением. Необходимо также отметить, что вышеприведенное комментирование ФЕ с лингвострановедческим компонентом может быть не так обязательно для студентов-нефилологов.

Лингвострановедческое пополнение фразеологизмов (в том числе СФЕ), отражающее их национальные особенности в семантике языковых единиц, представляет для говорящего по-китайски учащегося (студента, аспиранта, научного

работника) большой интерес с точки зрения выявления в них специфики языковой картины мира, присущей русскому народу.

Комментарий таких выражений в аудитории, говорящей по-китайски, позволяет узнать и понять такие стороны русской жизни и также тонкости русского словоупотребления, с которыми они в других случаях не встречались.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. — М., 1983.
- [2] *Михельсон М.И.* Русская мысль и речь, свое и чужое, опыт русской фразеологии. — СПб., 1912.
- [3] *Михельсон М.И.* Русская мысль и речь; Свое и чужое: Опыт русской фразеологии: Сборник образных слов и иносказаний в 2-х тт. — Т. 2. — М.: Терра, 1994.
- [4] *Молотков А.И.* Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания // В кн.: «Фразеологический словарь русского языка» / Под ред. А.И. Молоткова. — М., 1968.

USING RUSSIAN SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS WITH LINGUAREGIONAL COMPONENT IN THE CHINESE AUDIENCE

Wenqian Zang

Department of Russian Language and Teaching Methodology
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article is devoted to some problems of using Russian somatic phraseological units with linguaregional components. Phraseological units, proverbs, sayings represented to the Chinese pupils (as well as to any foreigners studying Russian) cause big interest, forms their background knowledge and a secondary language picture of the world.

ОПЫТ АНАЛИЗА ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ (В СВЕТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ПРИРОДЕ ЯЗЫКА)

Г.Ю. Яковлев

Кафедра дальневосточных языков
Военный университет
ул. Волочаевская, 3, корп. 4, Москва, Россия, 109033

Статья представляет собой описание опыта анализа категорий психолингвистики в свете новейших достижений науки о языке; в статье доказывается, что одной из основ развития психолингвистики в XXI веке будет идея о процессуальной природе языка.

Общеизвестно, что фундаментом для формирования, становления и развития психолингвистики стали положения философской диалектики Г.В.Ф. Гегеля и лингвистической теории Ф. де Соссюра, а именно — диалектические противопоставления языка как структуры и речи как его манифестации.

В то же время очевидно, что достижения современной философии, большинство течений которой занимаются проблемами статуса языка, с одной стороны, и лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, с другой, позволяют говорить о серьезном переосмыслении природы языка, как следствие, — его границ и отношений с «неязыковыми» явлениями.

В данном контексте, исходя из необходимости применения новейших философских и научных знаний для продолжения исследования и верификации фундаментального для психолингвистики диалектического отношения «язык — речь», представляется возможным говорить об актуальности написания статьи, посвященной анализу основных категорий психолингвистики в свете представлений о языке как динамической (структурной) сущности, что, насколько нам известно, до сих пор не было реализовано в науке.

Итак, мы будем исходить из положения о том, что язык процессуален (структурно-динамичен). Своевременность следования такой установке определяется, как минимум, двумя факторами: первое, — тем, что когнитивный потенциал структуралистской методологии «чистой лингвистики» практически исчерпал себя, второе, — тем, что в современных формах мировоззрения накоплен достаточно богатый опыт интерпретации языка как процесса (Г. Шухардт и К. Фосслер; Э. Гуссерль и М. Хайдеггер). Более того, необходимость смены лингвистического метода (от структурализма к постструктурализму, от постструктурализма к процессуализму) подтверждается в научных работах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Ю.Н. Караулова, Е.С. Кубряковой, В.А. Курдюмова, Е.В. Падучевой, Ю.С. Степанова.

Из вышеизложенных размышлений следует, что основным принципом описания языка является моделирование его процессов (динамики структур), де-

скрипция частных проявлений языка есть определение их места и назначения внутри модели языковых процессов.

Обращаясь к соответствующему лингвистическому опыту, вспомним, что в науке XX века для моделирования языка как структуры использовались категории «модуса» и «диктума» (Ш. Балли), позволяющие отображать отношения между автором текста и самим текстом, структурировать мир речевого общения. Понятно, что для того, чтобы системно представить язык как процесс (динамику структур), необходимо в модель, состоящую из модуса и диктума, ввести категорию «адреса» (в частности, — темы, топики; в общем, — совокупности «своих» представлений о каком-либо языковом процессе), основной чертой которого будет «внутриязыковой» характер, назначением — обеспечение динамичности языка всего открытого для коммуникантов. Категории модуса, диктума и адреса понимаются максимально широко: есть динамика (диктум) моего языка (модуса) к определенному (обязательно «внутриязыковому») адресу, признаются как структуры единого языкового процесса (в онтологическом ключе), «углом зрения», под которым этот процесс может рассматриваться (в гносеологическом аспекте). Все три структуры существуют одновременно, их отношение константно. Модальность интерпретируется как категория языкового (нетекстового, неглагольного) уровня, понимается не как свойство языка, а как форма (структура) языкового процесса; любая репрезентация модальности, так или иначе, восходит к сущности процессуального языка.

Анализ отношения между структурами языкового процесса признается единственным методом проведения объективного лингвистического исследования, результатом чего будет являться вскрытие сущности структур процесса (в частности) и языка-процесса (в целом). Частность (вариативность) проявлений процессуальности основывается на том, что, первое, ее структуры объективно существуют, второе, но могут быть выражены эксплицитно («ярко») или имплицитно («завуалировано»): варианты, объединяемые по критерию аналогичной «внешней» структуры (для примера, — с «затененным» модусом и выраженными диктумом и адресом) представляют собой дискурс того или иного языкового процесса.

Интересен тот факт, в результате развития психолингвистической науки на Западе (ассоцианистское направление: Ч. Осгуд, Т. Сибек, трансформационистское направление: Дж. Миллер) и в СССР (позже — РФ, теория речевой деятельности: Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев) было доказано, что, первое, — язык представляет собой не только средство общения и осмысления действительности, но и фактор, определяющий характер того или иного вида коммуникации, второе, — язык первичен по отношению к структурам сознания, психолингвистические процессы интегрированы в язык. Примечательно то, что психолингвистические процессы, к примеру, в советской (позже — российской) психолингвистике рассматриваются в русле теории речевой деятельности с акцентом исследования на дотекстовых (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина), текстовых (А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе) и коммуникативных, социопсихолингвистических, «посттекстовых» (Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович, Ю.А. Сорокин, Е.В. Сидоров) структурах.

Сделанный выше краткий обзор комплекса психолингвистического знания дополнительно подтверждает тот факт, что теория системного моделирования языковых процессов, предложенная в нашей работе, не противоречит общим положениям и достижениям западной и советской (российской) психолингвистики. Более того, исходя из того, что современные идеалистические, позитивистские и феноменологические (экзистенциальные) школы одним из «центральных» объектов своего исследования считают язык, можем говорить о том, что методологическое основание, предопределяющее анализ языка в качестве процесса (как следствие, — структуры), позволяет объединить данные философско-методологические течения, свести их к единому «знаменателю», сущностью которого является изучение процессуального (структурного) языка и его структур.

Исходя из вышеизложенных рассуждений и сопоставлений, представляется возможным обоснованно утверждать, что психолингвистическое («доязыковое»: в частности — «дотекстовое»), собственно языковое (в смысле, — «текстовое») и социопсихолингвистическое («посттекстовое») являются структурами языка как процесса, активируемыми коммуникантом при необходимости «прояснить» то или иное явление методом пребывания в процессуальности языка (в традиционной терминологии — «использование языка в качестве средства общения и (или) орудия познания»).

Основываясь на положении о языке как процессе (динамике структур), с учетом достижений западной и советской (российской) психолингвистики, мы утверждаем, что 1) бытие есть язык, 2) действительность — совокупность, якобы, объективных воззрений представлений о бытии (языке), комплекс языкового опыта (диктумов и адресов), единство и непротиворечивость которого может быть проверена любым коммуникантом (модусом), 3) сознание — комплекс «моих» представлений о языковых процессах, система присвоенных (модусом) и ориентированных (к конкретному адресу) текстов, готовых для дальнейшего познания действительности (то есть пребывания в динамике языковых структур), 4) коммуникация, познание, речь, мышление — техника получения знаний о бытии (языке), 5) модальная организация идеального языкового процесса может быть представлена как соотношение «модуса (внутренней речи) — диктума (проговариваемого языка) — адреса (национального (этнического) социально-структурируемого языка)»; порождение или восприятие высказывания — заполнение недостающего компонента модальной организации языкового процесса; диктум (в дальнейшем) может делиться на топик и комментарий, тему и рему, подлежащее и сказуемое в зависимости от «привязки» к модусу и адресу.

Кратко подытожим проделанную в данной статье работу:

— первое, возникновение психолингвистической науки фундировалось на гегелевских антиномиях и сосюрловских теоретических положениях; ее бурное развитие было обусловлено стремлением представить «доязыковые» и собственно «языковые» структуры частями единого процесса; и западная, и советская (российская) психолингвистика пришли к выводу о процессуальности (как следствие, — структурности) языка; привлечение данных современной философии, философии науки и науки, кроме того, позволяет говорить о включенности всего «открытого» для коммуникантов в язык (экзистенциальности последнего);

— второе, основой развития психолингвистики на современном этапе является методологическое начало, предопределяющее исследование всего открытого для коммуникантов в качестве следствий единого языкового процесса, уход от анализа единиц уровня слова к изучению речи, текста, высказывания с учетом специфики национального (этнического) языка, комплексной обстановки, факторов говорящего и слушающего, отказ от контенсивности и углубленный анализ структур, их отношений; психолингвистика, как следствие, трансформируется в коммуникативную, когнитивную, предикационную лингвистику;

— третье, базовое для начала психолингвистики противопоставление «язык — речь» получило, благодаря накопленному исследовательскому опыту, новую интерпретацию: язык (в широком понимании) признается как процесс, среда пребывания коммуниканта, «доязыковое» (психолингвистическое, модус), собственно «языковое» (текст, диктум) и «постязыковое» (социопсихолингвистическое, адрес, совокупность представлений о каком-либо языковом процессе) — его структурами;

— четвертое, исходя из вышеизложенного, можем утверждать, что 1) национальные (этнические) языки есть «частные проявления» языка-процесса, характеризующиеся определенной стратегией своей реализации, как следствие, — специфическими структурно-динамическими свойствами, 2) процесс порождения речи у носителей, к примеру, русского и китайского языков будет принципиально един, заключается в заполнении структур языкового процесса (модальной организации), но технически неодинаков: в русском языке выстраивается модус, так как диктум и адрес заведомо общи для участников коммуникации, в китайском (изолирующем, топиковом) эксплицируется диктум;

— пятое, психическое (психолингвистическое) являет собой следствие (опыт) пребывания в динамике языковых процессов; назначением речи, мышления является не координация деятельности, а прояснение того или иного момента действительности (языка); порождение речи есть заполнение недостающего компонента модальной организации (модуса, диктума или адреса) языкового процесса, восприятие — «прием» этого компонента слушающим, в идеале формируется система «модус (внутренняя речь) — диктум (проговариваемый язык) — адрес (национальный (этнический) социально-структурированный язык)».

И, наконец, последнее: глобальность постановки проблемы — анализ основных категорий современной психолингвистики (в свете представлений о процессуальной природе языка) — определяет необходимость проведения, скорее всего, серии исследований, подтверждающих необходимость смены методологии психолингвистических работ от структурализма к процессуализму и обоснованность изучения психологического (психолингвистического) как следствия пребывания в структурах языкового процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Курдюмов В.А. Идея и форма. Основы предикационной концепции языка. — М.: Военный университет, 1999.
- [2] Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. — М.: Издательство АН СССР, 1963.

- [3] *Лурия А.Р.* Язык и сознание.— М.: Издательство МГУ, 1979.
[4] *Тарасов Е.Ф.* Тенденции развития психолингвистики. — М.: Наука, 1987.
[5] *Хайдеггер М.* Бытие и время. — СПб.: Наука, 2002.

**ANALYSIS OF THE MAIN CATEGORIES
OF THE MODERN PSYCHOLINGUISTICS
(ON BASE OF THE THEORIES REPRESENTING
THE LANGUAGE AS PROCESS)**

G.Y. Yakovlev

Department of Far East languages
The Military university

Volochaevskaya str., 1, Moscow, Russia, 109033

The article is an analysis of basic categories of the modern psycholinguistics (in light of the theories about dynamic nature of the Language). The article proves that the psycholinguistics will be developed on base of the idea that the Language (in wide meaning) is process.